

*Nascentes***SOB A ÓTICA DA ERGOLINGUÍSTICA:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO PIBID***Kelly Aparecida Almeida Gouveia***Ludmila Mota de Figueiredo Porto***

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a reflexão sobre a formação de professores de língua portuguesa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da aplicação dos métodos de auto-confrontação (CLOT, 1997). Partimos da hipótese de que esses métodos motivam a autorreflexão do trabalhador que se observa em situações de trabalho, funcionando como um importante instrumento de conhecimento sobre o trabalho real do professor em formação. Pelo enfoque na Ergolinguística (PORTO, 2010; 2011; 2021), investigamos o funcionamento da linguagem sobre o trabalho do professor, bem como a linguagem como uma atividade dialógica de produção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Ergolinguística; Formação de professores; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretária de Educação Superior (SESU), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, no ano de 2007, para unir a educação básica com a educação superior e a partir do contato com o magistério, o graduando pudesse aprimorar seu fazer docente antes de concluir o curso. Inicialmente, foram selecionados os cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia, para a implementação do programa nos ensinos fundamental e médio, mas, à medida que o projeto foi gerando frutos, a CAPES expandiu seus objetivos para as demais licenciaturas, como a licenciatura em Letras.

* Mestranda em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Cada projeto submetido ao PIBID precisa contemplar um professor coordenador por área do conhecimento; no mínimo 24 bolsistas e no máximo 30; e um professor supervisor na escola conveniada. As escolas selecionadas para receber esse projeto são instituições que possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional, que é 4,4, de forma a melhorar seus indicadores. Por outro lado, o PIBID se mostra como uma excelente oportunidade para a formação de futuros professores, que atuam em projetos que visam a contribuir com práticas de ensino ancoradas no conhecimento produzido pelas universidades.

Desta forma, o graduando ainda em formação e que atua no PIBID já desempenha seu papel profissional, ou seja, tem a oportunidade de vivenciar a prática de ensino durante a vigência do programa, extrapolando as horas dedicadas ao estágio supervisionado, que também cumprem uma importante função em sua formação. Além disso, esse professor em formação experimenta o cotidiano escolar, do planejamento à execução de atividades, considerando-se que há sempre muitas dimensões envolvidas no trabalho humano, entre o que está prescrito para a atividade e o trabalho real (SCHWARTZ, 1998).

No estudo da atividade humana situada, a linguagem possui um papel central: ela é capaz de expressar frustrações, gerar expectativas, ditar ordens, conferir agendas pré-estabelecidas, prescrever normas ou contestá-las etc. Consideramos a linguagem enquanto sinônimo de enunciado concreto ou discurso, enquanto principal artefato de produção de sentidos entre sujeitos, carregando consigo inúmeros julgamentos de valor, ou avaliações sociais (VOLOCHÍNOV, 1926). Dessa maneira, a linguagem é um ponto de partida essencial para a compreensão das relações sociais e, especificamente no que interessa à discussão deste artigo, para o entendimento do trabalho do professor em formação.

Para a compreensão da complexidade do trabalho humano, a Ergolinguística tem-se mostrado uma interessante perspectiva nos últimos anos (PORTO; 2011; 2021; GOUVEIA, 2018). Tomando como base teórica essa perspectiva, neste artigo objetivamos contribuir para a reflexão sobre a formação de professores no PIBID. Para tanto, utilizamos os dados coletados junto aos participantes do PIBID LETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2017, do curso de Letras-Português, os quais fizeram parte do subprojeto Base Artística e Reflexiva (B.A.R.), que tinha como proposta a interação entre Arte e Língua Portuguesa. Esse subprojeto foi desenvolvido em uma escola estadual da periferia de Campina Grande-PB¹, e os professores em formação foram convidados a realizar a autoconfrontação

¹ Em obediência à Resolução 466/12 do CNS/MS, o projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UEPB, aprovado e registrado na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 84570218.8.0000.5187. Todos

simples, método difundido nas áreas da Psicologia e do Direito na década de 1960 e que consiste em provocar uma autorreflexão nos indivíduos que se confrontam com suas próprias imagens em situação de trabalho (CLOT; 1997).

Pensando no papel do professor, em concordância com Freire (1991), ninguém nasce educador, mas se faz em uma construção permanente, a partir da prática e pela reflexão sobre a prática. Assim, partimos da hipótese de que a reflexão acerca da atuação profissional é bastante relevante para os professores em formação no PIBID. Neste sentido, questionamos: de que maneira os professores em atuação no PIBID se percebem em atuação profissional? De que forma a Ergolinguística pode contribuir para a compreensão da formação do professor?

Para responder essas questões, discutiremos a formação do professor a partir de Tardif (2010), Oliveira (2010) e Freire (1991); situaremos a Ergolinguística com base em Porto (2010; 2011), Faïta (2002; 2005), Schwartz (1998) e Bakhtin (2003; 2007); apresentaremos os métodos de autoconfrontação simples e cruzada e, por fim, analisaremos os discursos dos professores em atuação no PIBID, para apresentar de que forma eles se confrontam consigo mesmos e com seus colegas em atividade e como a Ergolinguística pode contribuir para sua formação crítica e reflexiva.

O saber docente na prática e a importância da reflexão

O professor crítico e reflexivo será destacado neste trabalho como um sujeito que se constitui como professor na prática e pela reflexão acerca da prática, bem como afirma Freire (1991), como um profissional passível de mudanças a fim de exercer seu papel com maestria, abrindo espaços para novas práticas de ensino, transformando a sala de aula em um espaço de interação com os alunos e sobretudo entendendo o aluno como um protagonista de sua própria aprendizagem.

Deste ponto de vista, é importante esclarecer como entendemos o saber docente. Em concordância com Tardif (2010), o saber do professor é um saber plural, pois compõe saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são adquiridos pelo professor durante sua formação, a partir de metodologias científicas. Os saberes disciplinares se constituem a partir dos diversos âmbitos do conhecimento, tais como as ciências humanas, as ciências exatas, as ciências biológicas, a linguagem e afins. Esses saberes são concedidos aos professores através das instituições

os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram seus nomes preservados, bem como os nomes das escolas em que atuaram.

educacionais. Os saberes curriculares se configuram em torno dos conteúdos, discursos, objetivos, apresentando concretamente como programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores. Os saberes experienciais são, por sua vez, os saberes adquiridos no exercício de sua profissão, na atuação do professor em contato com seu trabalho cotidiano, estes são incorporados a experiência individual e coletiva, “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Assim, podemos pensar o saber do professor a partir do sujeito e suas experiências:

[...] O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 11).

Entende-se ainda que o professor não atua de maneira individual, ele é um ser social dentro de uma esfera muito maior do que a sala de aula e não exerce sua profissão sobre um objeto e sim em uma rede de interações que, segundo Tardif (2010), são mediadas através da maneira de ser, dos discursos e dos comportamentos. Dessa forma, o professor, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, deve considerar que o processo de ensino-aprendizagem envolve “o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

No que condiz especificamente ao ensino de língua portuguesa, Oliveira (2010) destaca que o professor precisa ter uma metodologia de ensino bem definida, desde a delimitação dos objetivos do seu curso ao planejamento das aulas, atividades e elaboração das avaliações. Além disso, é fundamental que o professor tenha clara a concepção de língua que adota em sala de aula, uma vez que, de acordo com concepção sociointeracionista, a língua deve ser estudada a partir das “práticas sociais de uso”, o que “significa compreender as interações como fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 2).

Neste sentido, é necessário entender que o engajamento do aluno é fundamental para a interação em sala de aula e, por isso, ele possui um papel crucial na construção do seu próprio conhecimento. Por outro lado, cabe ao professor proporcionar as oportunidades para essas interações, a fim de criar um ambiente de aprendizagem que favoreça usos diversos da língua em situações reais. Portanto, concordamos com Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Do ponto de vista do trabalho, contudo, sabemos que os trabalhadores a todo tempo mobilizam diversos saberes no exercício de sua profissão, aos quais Schwartz (1998) vai designar como “ingredientes da competência”. Assim, torna-se importante refletir sobre a atuação docente do ponto de vista do trabalhador, ou seja, de um sujeito que permite compreender as situações que surgem no âmbito de suas atividades profissionais, ao mesmo tempo em que produz importantes reflexões que envolvem sua condição de trabalhador em formação, a partir da observação de sua imagem em atividade.

A Ergolinguística e a formação de professores no PIBID

A Ergolinguística é uma disciplina que se volta a compreender a relação entre linguagem e trabalho. Ela permite entender os problemas das atividades de trabalho que muitas vezes não estão claros para os profissionais, mas que podem ser compreendidos a partir da linguagem *no* trabalho e também da linguagem *sobre* o trabalho. O aporte teórico e metodológico que relaciona a Teoria/Análise Dialógica do Discurso, a Ergonomia e a Ergologia (PORTO, 2011) possibilita à Ergolinguística a análise das práticas languageiras de professores em situação de trabalho, mas também quando eles se utilizam da linguagem para se autoavaliarem em atuação, ao serem submetidos aos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, como será demonstrado mais adiante.

Embora a Ergolinguística seja a perspectiva adotada neste trabalho, cabe salientar que o interesse pelos estudos da relação entre linguagem e trabalho não têm origem no Brasil, mas na França, através das contribuições de autores como Daniel Faïta e Yves Clot. Ancorados em diversas áreas, como as Letras, a Psicologia, o Direito e a Ergonomia francesa, os estudiosos partem da Ergologia (SCHWARTZ, 1998) para estabelecer a abordagem dialógica para a compreensão do trabalho, posto que essa disciplina que se interessa “pela análise pluridisciplinar do trabalho, visto como uma atividade humana em situação real” (PORTO, 2011, p. 270).

A cooperação entre pesquisadores franceses e brasileiros teve como consequência a realização, no Brasil, do I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Trabalho, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1995, reunindo vários pesquisadores que se interessaram pelo estudo das situações reais de trabalho (PORTO, 2011), visando estudá-las e compreender tais situações através da linguagem. Em 2008, a disciplina intitulada Ergolinguística foi aprovada pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PORTO, 2011), por iniciativa da Prof^a Dr^a Maria Cristina Hennes Sampaio, líder do

Grupo de Pesquisa *Linguagem, Sociedade, Saúde e Trabalho* (UFPE/CNPq), que desde 2006 vem agregando a produção de pesquisadores nordestinos que promovem:

Um interessante debate sobre a produção e o retrabalho de saberes e valores éticos, relativos à existência e ao sentido da vida humana, em todas as suas fases, à paridade ontológica de sujeitos sociais, na qual se inserem temas como envelhecimento, trabalho doméstico remunerado e não remunerado, relação orientador/orientando, professor-tutor-aluno e gênero. (SAMPAIO; BARRETO; PORTO et. al., 2020, p. 45)

No âmbito da Ergolinguística, definida como uma disciplina com teoria e métodos próprios: “O prefixo grego *ergo* significa atividade, ação, trabalho, e a Linguística é a ciência da linguagem. A Ergolinguística, então, por assim dizer, é uma linguística do trabalho, visto como uma atividade complexa e situada” (PORTO, 2011, p. 275). Sem descartar essa definição, é relevante atualizá-la para o que Porto (2021) propõe como uma abordagem metodológico-discursiva sobre a atividade humana em situação, ou seja:

Penso a Ergolinguística como de natureza essencialmente indisciplinar, conforme proposta de Moita Lopes (2011) para a Linguística Aplicada, tendo em vista que fazer ciência na contemporaneidade exige que conhecimentos circulem sob determinadas molduras, ao mesmo tempo em que a dialogicidade tão necessária à produção do conhecimento e à compreensão do mundo determina que nossa postura seja sempre, de antemão, transgressiva e indisciplinar. (PORTO, 2021, s/p)

Ainda consoante Porto, sobre a metodologia usada na disciplina:

A Ergolinguística compreende o trabalho e a linguagem como atividades situadas, e a relação entre essas atividades é abordada através de métodos de coleta e análise de dados, entre os quais se destacam o método dialógico-discursivo, uma forma de conhecimento de sujeitos sociais via discurso, e os métodos de autoconfrontação, que colocam os trabalhadores diante si mesmos na atividade, estimulando-os à reflexão sobre a própria atividade. (SAMPAIO, 2006; CLOT, 1997 *apud* PORTO, 2011, p. 175)

Dessa maneira, pelo viés da Ergologia, que busca entender o trabalhador e lança “a preocupação com o sujeito em toda a sua complexidade, isto é, um homem que faz uso de seu corpo, da sua mente, um sujeito que deseja, que se comunica” (PORTO, 2011), neste trabalho os discursos de professores-bolsistas do PIBID serão estudados como forma de compreender a atividade de trabalho, através dos métodos de autoconfrontação.

Acerca desse método, Vieira (2004, p. 219) entende “a autoconfrontação como um espaço de debate entre conceitos e experiência devendo-se avaliar a dificuldade de pôr em prática a sabedoria do corpo”. Ainda de acordo com Vieira (2004), os estudos com o método de autoconfrontação simples foram muito usados no Direito, pois as testemunhas

confrontam-se entre elas ou com o acusado, e também na área da Psicanálise, pois confrontam-se o que a pessoa pensa sobre si com o que ela pensa que as outras pessoas pensam dela. Mais posteriormente, desenvolveu-se o método da autoconfrontação cruzada, através da confrontação de condutores de TGV (trens de grande velocidade) na França com uma sequência de imagens que foram feitas desses trabalhadores, de forma que cada trabalhador pudesse se observar e também observar seus colegas, produzindo comentários e reflexões sobre o seu próprio agir no trabalho. Como bem é posto por Vieira:

No primeiro nível, o protagonista se confronta com sua imagem filmada numa sequência de atividade (primeira fonte de significações concretas), faz os comentários na presença do pesquisador, e esse momento chamado de autoconfrontação simples, é filmado; no segundo nível, o mesmo protagonista com a imagem filmada da autoconfrontação simples (segunda fonte de significações concretas), na presença do pesquisador e de um colega de trabalho que também passou por uma autoconfrontação simples analisando uma mesma sequência de atividade que será mostrada na mesma sessão. O segundo momento é chamado de autoconfrontação cruzada, porque o par de protagonistas vai confrontar suas imagens e comentários sobre a 'mesma' sequência de atividade um com o outro. (VIEIRA, 2004, p. 224)

No que concerne ao desenvolvimento da pesquisa com os professores em formação no PIBID, foram filmadas algumas aulas para realizar a aplicação dos métodos de autoconfrontação com esses profissionais. Todas as aulas ocorreram no campo de intervenção dos professores-bolsistas - a escola na qual eles atuaram - com seu prévio consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em cumprimento da exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB. Essa etapa caracterizou a pesquisa de campo, que estuda um grupo ou comunidade e capta com mais aprofundamento a realidade, observada diretamente das atividades do grupo em questão, utilizando a observação e experiência direta do pesquisador com a situação de estudo (GIL, 2002).

Durante o momento de autoconfrontação dos professores com suas imagens em ação, eles puderam ser interrompidos/estimulados com perguntas feitas pela pesquisadora, a fim de provocar a reflexão, caso ela não surgisse espontaneamente, conforme ensinou a experiência de Vieira (2014). Além disso, o discurso produzido por esses trabalhadores sobre a sua própria atuação permitiu estabelecer o dialogismo com outros textos importantes para sua formação. O princípio do dialogismo bakhtiniano serve à análise do trabalho, na medida em que:

Funda-se na ideia de que a linguagem é, antes de mais nada, uma atividade. Trata-se de uma atividade em que os sujeitos realizam trocas verbais em que o si mesmo e o(s) outro(s) tecem, na rede dialógica que constroem, sob a forma plurilíngua dos discursos, os sentidos para se comunicarem e para construírem suas formas de ser igual ou diferente do(s) outro(s). (FRANÇA, 2004, p. 125)

Em concordância com França, é possível afirmar que o dialogismo é responsável pela compreensão do funcionamento da linguagem *como* trabalho, um trabalho que está ligado necessariamente à presença do outro para a definição do próprio eu, uma vez que apenas o outro é capaz de enxergar o eu em sua completude. Bakhtin (2003), denomina essa percepção alheia sobre o eu como o excedente de visão:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Esse *excedente* de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 21; 32-33)

Conjuntamente com o princípio dialógico e a relação necessária entre o eu e o outro para a compreensão do sujeito em situação de trabalho, consideramos a entonação expressiva como a primeira forma de significação de um enunciado, pois segundo Bakhtin (2007 apud PORTO, 2010, p. 13), o enunciado não se constitui apenas pelo conteúdo verbal, mas também por sua forma. Neste sentido, “a entonação (o timbre expressivo da palavra), em seguida a escolha lexical e, finalmente, sua disposição no interior do enunciado como um todo” são elementos que contribuem para a construção de sentido de um enunciado.

Definidos os principais conceitos que mobilizamos da Análise Dialógica do Discurso para interpretação e análise dos dados, demonstraremos a seguir como se deu a experiência de autoconfrontação de professores em formação no PIBID e de que maneira esse método contribuiu para uma reflexão sobre a própria experiência de ensino e de tornar-se professor.

A autoconfrontação no PIBID: contribuições para a formação de professores reflexivos

Antes de discutirmos propriamente as contribuições dos métodos de autoconfrontação para a formação de professores de português no PIBID, convém contextualizar a nossa escolha por analisar dialogicamente neste artigo os discursos de dois professores bolsistas: a professora Karol e o professor Vilar².

A professora Karol é graduada em Letra (inglês), atua como professora de inglês no fundamental II e médio em uma escola da rede estadual da Paraíba e atualmente está

² Por questões éticas, os nomes que os identificam são fictícios.

cursando uma segunda graduação em Letras (português). Durante a observação de campo, ela afirmou ter-se encontrado como professora a partir da sua atuação no PIBID. O professor Vilar é graduando em letras (português) e já cumpriu toda a carga horária do curso, exceto o TCC. Como se observa, ambos já possuem uma experiência inicial enquanto professores, embora ainda não tenham concluído o curso de letras (português).

Feita a seleção dos professores, ressaltamos que foi necessário realizar adaptações para a aplicação dos métodos de autoconfrontação, pois as aulas de Karol e Vilar foram ministradas pelos dois professores ao mesmo tempo. Gravamos, então, os dois professores em atuação e, em seguida, exibimos suas imagens para que eles se confrontassem com elas. Então, optamos por realizar as autoconfrontações simples e cruzada ao mesmo tempo, para observar como se daria o dialogismo entre eles.

A *priori*, quando explicamos como se daria a autoconfrontação, esclarecemos que Karol e Vilar estariam livres para comentar ou não sobre as suas atuações em sala de aula. Caso não comentassem, no entanto, poderíamos estimular o diálogo através de perguntas. Salientamos também que a intenção do estudo era a de contribuir para a formação de professores de língua, e não para difamar ou ditar regras de como se ensina, em concordância com Paiva (2005).

Após pouco mais de três minutos de autoconfrontação, o professor Vilar atentou para a linguagem utilizada em sala de aula e como se deu a explanação do conteúdo pela dupla:

VILAR: Sabe o que eu acho? É que eu fiquei muito complementando a sua fala, tipo assim... quando você falava, é é como se o aluno não entendesse, então ficava aquela coisa...

KAROL: A gente pergunta e ninguém responde.

VILAR: E ninguém responde.

KAROL: Aí tu ia e respondia.

VILAR: E aí quando eu falava ficava algo, parece que eu usava uma linguagem mais clara, deles entenderem, é como se eu tivesse explicando a sua pergunta, você pergunta, eles não dão resposta, aí eu vou láááá... não, mas isso aqui... aí usa uma linguagem mais simples ou que eles entendem, não que a sua, a sua linguagem eles não entendesse [...].

Primeiramente, o professor Vilar assistiu a sua imagem em atividade com a colega Karol, mas para comentar sua performance em sala de aula, resolveu observar a colega: “Sabe o que eu acho? É que eu fiquei muito complementando a sua fala, tipo assim... quando você falava, é é como se o aluno não entendesse, então ficava aquela coisa...”. Em outros termos, Vilar justifica sua atividade de complementar a fala da colega no momento da aula, a partir

da observação de que os alunos não a compreendiam. Ao mesmo tempo, ele reconhece que ultrapassou o seu espaço e entrou no espaço da colega de trabalho no momento da explicação da aula. Desta forma, a autoconfrontação cruzada permitiu que o professor Vilar observasse o outro em atuação e emitisse sua opinião sobre a atuação de Karol, pois possui um excedente de visão sobre ela (BAKHTIN, 2003).

Em contrapartida, ao se confrontar com sua própria imagem (autoconfrontação simples) na referida situação, Vilar deixa entrever como o outro é constitutivo da reflexão do próprio eu. O eu (Vilar) se contrapõe ao outro (Karol), na medida em que suas atitudes vêm em consequência a uma possível falha na comunicação da professora com os alunos. Para tentar resolver esse problema, Vilar toma a atitude de simplificar a linguagem junto aos alunos: “E aí quando eu falava ficava algo, parece que eu usava uma linguagem mais clara, deles entenderem, é como se eu tivesse explicando a sua pergunta”. Na reflexão que Vilar realiza no momento da autoconfrontação, percebemos como o dialogismo funciona em seu discurso: o professor admite que tomou a frente da situação, mas procura se desculpar perante a colega, “não que a sua, a sua linguagem eles não entendesse [...]”. Em sua expressão, portanto, é perceptível “como a realidade determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 42).

Mais adiante, ainda na autoconfrontação simples, o professor Vilar comenta sobre a sua linguagem em sala de aula:

VILAR: Eu falei, ‘Danilo tá um pouco brisado hoje’, meu Deus do céu! (risos) porquêêê num é comum a gente tá falando isso em sala de aula, né?

Na autoconfrontação com sua própria imagem, o professor Vilar vê uma questão interessante a ser discutida, que pode passar despercebida por parte do professor, mas gerar constrangimentos aos alunos. Ao utilizar o termo “brisado” para se referir a um aluno, o professor notou que fez uso de um termo inadequado para a sala de aula. Durante o exercício do seu trabalho real, Vilar não havia se dado conta de seu comportamento linguístico inadequado, tampouco teve a oportunidade de refletir sobre como essa inadequação poderia gerar um constrangimento em Danilo. Ao se manifestar posteriormente sobre o seu trabalho, o professor estabeleceu uma relação dialógica com o trabalho prescrito para sua atividade de professor de português, recuperando o seu conhecimento teórico na área da Sociolinguística, especificamente sobre a importância da adequação linguística em sala de aula.

Ademais, em outro momento da autoconfrontação, o professor pausou o vídeo e fez cara de surpresa consigo mesmo, pois, mais uma vez, enquanto estava analisando

semanticamente o texto lido, usou em seus exemplos de forma inadequada a linguagem em sala de aula, aproveitando o dialogismo com a colega de trabalho para confirmar esse problema:

VILAR: “Porra louca” (risos). Tu ouviu?

Pela expressão facial do professor Vilar, ele se mostrou estarecido diante da situação, durante sua atuação em sala. A partir da autoconfrontação simples e do dialogismo com sua colega, por outro lado, o professor teve a oportunidade de refletir sobre sua falha, podendo usar essa experiência como aprendizagem para momentos futuros em sua profissão. A convocação de Karol, através da pergunta: “Tu ouviu?”, demonstra não apenas a incredulidade do professor mediante o uso da expressão “Porra louca”, como também procura em sua colega a confirmação de seu deslize, o diálogo que vai ajudá-lo a desenvolver uma reflexão crítica sobre sua própria atuação enquanto professor.

Mais adiante no desenvolvimento da autoconfrontação, a professora Karol pausou o vídeo e comentou:

KAROL: E eu me incomodei um pouco comigo porque eu fiquei muito encostada, tudo eu me encostava, acho que eu tava muito cansada nesse dia (risos). Tudo eu ficava me encostando nesse birô, mas eu acho que quando for falar, eu vou dar mais uma andadinha pra, acho que eu fiquei, eu tava meio assim, meio indisposta nesse dia, num sei, tô me achando meio triste, nesse dia, tudo eu ia me encostar nesse dia nesse dia, ô!

O desconforto ao se ver em sua atividade de trabalho gerou um impacto para a professora. Utilizando-se de uma linguagem sobre o trabalho, ela desenvolve uma reflexão sobre a sua postura corporal em sala de aula. Foi possível perceber que há uma reprovação em relação a essa postura de ficar “muito encostada”, de “Tudo eu ficava me encostando nesse birô”, nas palavras de Karol, que pensa que, no referido dia, ela estava indisposta, “meio triste”. Em seguida, a professora pensa que pode resolver esse problema se movimentando mais em sala de aula: “mas eu acho que quando for falar, eu vou dar mais uma andadinha”.

Como se observa, o incômodo sentido pela professora ao se confrontar com a imagem de sua postura corporal é prontamente justificado pela forma como ela se sentia no dia. Neste sentido, quando analisamos o uso da linguagem no trabalho, ainda que não seja a linguagem verbal, mas a linguagem do corpo, precisamos levar em conta “o sujeito em toda a sua complexidade, isto é, um homem que faz uso de seu corpo, da sua mente, um sujeito que deseja, que se comunica” (PORTO, 2011, p.277). A resolução que Karol apresenta para o que a incomoda, por sua vez, só pode ser suscitada a partir da reflexão gerada pelo momento

da autoconfrontação simples, visto que a professora não teria a oportunidade de se observar com esse excedente de visão que apenas o outro tem do eu (BAKHTIN, 2003): o distanciamento espaço-temporal entre a sua imagem gravada e o momento da autoconfrontação permite que Karol (o eu) enxergue sua imagem como o outro. Para Karol, confrontar-se com sua própria imagem propiciou um diálogo sobre a embaraçosa experiência de compreender quanto é difícil praticar a sabedoria do corpo (VIEIRA, 2004).

Posteriormente, a professora pausa novamente o vídeo e reflete sobre como teria agido diferente com seus alunos, em determinada atividade de leitura:

KAROL: Eu acho que seria mais interessante se eu tivesse pedido, tipo um lê um, outro lê... não era pra eu ter lido não, eu mudaria isso agora, era melhor eu ter dito 'fulano lê aí, esse primeiro', acho que fica mais interessante quando é o aluno que lê, o aluno que participa, né?

Durante a autoconfrontação simples, a professora Karol percebeu que não estava havendo interação professor-aluno no momento da leitura. Ao assistir ao vídeo, a problemática foi percebida e a professora, em sua reflexão crítica, resgatou a concepção sociointeracionista de aprendizagem, segundo a qual a língua se realiza em interação sociocultural, considerando "o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da produção e da recepção de textos" (OLIVEIRA, 2010, p. 35). Desta forma, Karol se apoia no saber teórico para a sua atividade, estabelecendo um diálogo com o trabalho prescrito, aplicando-o a uma situação semelhante no futuro, a fim de melhorar sua performance no trabalho real.

A autoconfrontação simples acima citada motivou uma autoconfrontação cruzada, quando o professor Vilar, por sua vez, comenta a resolução apresentada por Karol, no desejo de contribuir para a atuação docente da colega:

VILAR: Mas eu vou, é, dá uma contribuição na qual, eu aprendi na universidade, antes da gente pedir que os alunos leiam, é interessante que a gente faça uma leitura silenciosa, porque assim, em silencioso, silenciosamente e depois sim, pedir pra quem tiver confortável ler o texto.

KAROL: Pra num errar...

VILAR: É, porque quando eles erram na primeira, eles vão ler um texto de primeira, isso acontece com a gente também, né? A gente acaba travando, a gente erra uma palavra durante a leitura e fica tímido enfim, várias coisas, e o interessante é que, com base no que aprendi nos estágios, né? É que, faça primeiro a leitura silenciosa, os alunos e aí depois peça que os alunos, quem se sentir confortável lê, se ninguém se sentir confortável, aí sim que a gente lê.

KAROL: Sim, vou botar.

É notório que em sua contribuição, o professor Vilar expõe um saber que segundo Tardif (2010), é um saber experiencial, fruto das experiências concebidas durante a atividade de trabalho, bem como foi dito pelo professor, que aprendeu nos estágios. Além do saber experiencial, no discurso do professor, está presente o saber da formação profissional, visto que os estágios são componentes curriculares que o aluno precisa cursar durante sua formação. Assim, saber experiencial e saber prático se entrecruzam na formação do professor.

Entretanto, é preciso ressaltar que a prática sugerida acima pelo professor se relaciona dialogicamente com a concepção de leitura como decodificação. Kleiman (2013, p. 36) afirma que esta prática não ocasiona a interação professor e aluno, pois: “Em vez de um discurso que é construído por professor e aluno, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos.” Ainda, conforme explana Antunes (2003), há inúmeras estratégias de leitura: é preciso, portanto, utilizá-las de acordo com os objetivos pretendidos e, sobretudo, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e sua relação com o texto. Ainda que a insatisfação colocada acima pela professora tenha feito com que ela buscasse uma nova estratégia de leitura, esta parece se caracterizar com aquilo que Antunes (2003) chama de uma leitura desvinculada do sentido. Segundo a autora, seria importante realizar uma leitura interativa, na qual o texto seria o lugar de encontro do autor com o leitor, vinculado a estratégia de leitura que seja deleitável, um exercício gratuito de leitura do texto literário, ou seja, sem cobranças de informações.

Assim, o saber experiencial ou prático evocado pelo professor Vilar, adquirido durante o período de estágio, parece ir de encontro ao saber prescrito para a atividade, que deveria tomar o sociointeracionismo como teoria central para o exercício da docência em língua portuguesa. Isso reforça a necessidade de o trabalhador construir sua competência a partir de diversos ingredientes, sendo os três primeiros: o saber teórico, o saber prático e a habilidade de relacionar os dois anteriores (SCHWARTZ, 1998).

Além da professora Karol refletir sobre sua atuação, em sua fala foi possível recuperar questões organizacionais da escola e do cotidiano dos alunos. Um exemplo disso é quando ela comenta sobre um momento em que certo aluno reclama da sala de aula e do calor, pois, neste dia, a sala que era usada por eles estava ocupada e, então, tiveram que ministrar a aula em outra sala:

KAROL: Então nessa hora a gente vê assim, como os fatores externos também influencia na aula, a gente não vai conseguir ser mecânico, a gente não vai conseguir passar 50 minutos só falando do assunto, dos assuntos,

do assunto, então vários fatores como a estrutura da escola, o ambiente, uma pessoa que entra, uma pessoa que sai, tudo isso influencia na aula também né?! Então a gente não pode dizer que o tempo do professor é, no caso do PIBID era DUAS HORAS DE AULA NÃO, NÉ?! A gente chegava, tinha que arrumar a sala, esperar os meninos chegarem, o que entra, o que sai, comentar do clima, do menino... que não tá prestando atenção.

Neste discurso, percebemos o uso da entonação expressiva da professora Karol, quando ela fala sobre o tempo de aula, para marcar que o tempo de aula estabelecido no PIBID é diferente da realidade. A palavra da professora, portanto, traz a relação estabelecida entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito, no que lhe concerne, remete a normas e regras que precisam ser seguidas pelos trabalhadores. O trabalho real, é o que realmente acontece, principalmente em uma sala de aula, pois, de acordo com Tardif (2010), o docente não atua sozinho, e sua atividade de trabalho não é exercida sobre ferramentas, objetos ou obras, mas sim em uma rede de interações humanas que se inicia desde o porteiro da escola ao gestor, e é preciso entender que há uma diversidade de interferências que irão fazer com que cada dia de trabalho seja único. Essas interferências exigem dos professores a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2010, p. 50).

Já o professor Vilar refletiu sobre sua atuação e mostrou surpresa ao perceber que em sua fala havia enunciados que não cabiam em seu ambiente de trabalho, contudo, assim que a exibição da aula terminou, ele expressou quão foi positiva para ele a autoconfrontação:

VILAR: Eu eu... é muito engraçado a gente vê a gente em, em ação porque assim, tô passando por um momento agora da parte profissional que de fato eu me pergunto... eu me pergunto se é o que eu quero fazer para o resto da minha vida, e eu vendo o que eu to vendo aqui é que de fato, eu sou um bom professor, né? É algo que eu faço bem, que eu gosto de fazer, e a gente não se dá conta disso, a gente deixaaaa os estresses, aperreios, a... diversos fatores contribuem para a gente pensar que não é bom naquilo que a gente faz, ou que deveria tá fazendo outra coisa, mas quando a gente vê, de fato a gente reconhece: ‘Caramba, que legal, que trabalho legal que eu fiz’, eu tava aqui me acabando de rir, achando muito bom o que tava fazendo ali, sem necessariamente de fato, na hora, saber se era bom ou se não era bom.

A professora Karol por sua vez, reforçou a surpresa de se ver durante sua atuação, perguntando ao colega de trabalho se era sempre assim, além de questionar se talvez isto tenha sido resultado de ter deixado, inconscientemente, problemas pessoais interferirem em sua vida profissional, notemos:

KAROL: Eu me achei muito triste nesse vídeo, eu era assim toda vez? sei não, eu achei Vilar tão assim, bem... assim, eu me achei meio triste nesse vídeo, sei não se foi, nos tempos que eu tinha acabado o namoro, tipo, Vilar tava mais assim, mais disposto, nesse dia eu num tava muito feliz não, nessa aula não, me achei meio triste, no vídeo, tu num achou não? ... sei não, meio assim...

Fica clara a comparação que Karol realiza entre o seu estado de espírito, que ela atribui a uma interferência externa no seu trabalho, e o do seu colega: “Eu achei Vilar tão assim, bem...”. Essa comparação do eu (Karol) com o outro (Vilar) serve, mais uma vez para demonstrar a importância do diálogo com o outro durante a autoconfrontação, para a construção de reflexões por parte dos professores e posicionamentos críticos sobre seu próprio trabalho. Nas palavras de Vieira (2004, p. 225), o método permite “o desnudamento de nuances dificilmente perceptíveis quando vividas no tempo e no espaço real do trabalho”.

A professora Karol demonstrou uma reflexão sobre o que poderia ser melhorado em sua prática, direcionando seu olhar para sua própria postura em sala de aula, tanto do ponto de vista do seu corpo quanto em relação ao modo como apresentou uma atividade de leitura. O professor Vilar, por sua vez, demonstrou como a observação do trabalho real pôde revelar uma imagem divergente da que ele acreditava performar em sala de aula, utilizando um vocabulário inadequado para aquela situação social, a qual o convocou a estabelecer uma relação dialógica com o saber prescrito para sua atividade.

A partir do que expusemos nesta análise, é possível afirmar que o método da autoconfrontação permitiu que se estabelecesse o dialogismo entre os professores no momento de sua aplicação, a partir de diversas relações entre o eu e o outro (professores entre si; professores e alunos; professores e textos teóricos), para que eles pudessem refletir sobre o seu trabalho como um todo, não apenas para que perceberem os problemas que muitas vezes passam percebidos em sala de aula. Essas reflexões poderão abrir caminho para uma mudança na atuação desses docentes, diante de novos desafios que surgirão conforme seus contextos de trabalho vão sendo modificados.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, tem o objetivo de estreitar os laços entre os professores em formação nas licenciaturas e o ensino básico, onde boa parte desses professores atuarão após a sua graduação. Ao participarem do programa, os alunos da licenciatura em letras (língua portuguesa) têm a oportunidade de experimentar a prática da sala de aula, sendo possível vivenciar, durante a graduação, aquilo que Schwartz (1998) designa como “trabalho real”. Ainda, esses professores em formação são

convocados a mobilizar saberes diversos na sala de aula, recorrendo, muitas vezes, ao “trabalho prescrito” para sua atividade, ou seja, às teorias com as quais entram em contato ao longo de sua graduação sobre o ensino de língua portuguesa.

Neste trabalho, buscamos contribuir para a reflexão sobre a formação de professores no PIBID, a partir da aplicação dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada. Partimos da hipótese de que os métodos de autoconfrontação motivam a autorreflexão dos professores em formação, funcionando como um importante instrumento de conhecimento sobre o seu trabalho real. Com base na Ergolinguística, investigamos o funcionamento da linguagem sobre o trabalho do professor, bem como a linguagem como um trabalho dialógico de produção de sentidos, através da análise dialógica do discurso de dois professores em formação no PIBID, que atuaram em dupla no subprojeto B.A.R., desenvolvido na UEPB e aplicado em uma escola da rede pública de Campina Grande-PB. Para tentar confirmar a nossa hipótese, colocamos as seguintes questões: De que maneira os professores em atuação no PIBID se percebem em atuação profissional? De que forma a Ergolinguística pode contribuir para a compreensão da formação do professor?

A partir da aplicação dos métodos de autoconfrontação simples e cruzada, foi possível confirmar a hipótese de que essa metodologia provoca a autorreflexão e o posicionamento crítico dos professores em relação a sua atuação na atividade de trabalho. A análise dialógica dos discursos de Karol e Vilar permitiu entrever como eles refletem sobre a própria prática de ensino ao se confrontarem com suas próprias imagens em atuação, assim como com a imagem do outro, que dialogicamente funciona para a construção do próprio eu na atividade real. A percepção que os professores demonstraram de suas próprias atitudes em sala de aula, da forma como usam a língua, ou ainda da maneira como convocam sentidos diversos sobre o ensino de língua permitiu observar que o modo como atuam vai além do ato de expor um conteúdo, pois é necessário compreender o trabalho em toda sua complexidade, entre o que está prescrito e o real.

Fica demonstrado, portanto, que a Ergolinguística se apresenta como uma interessante abordagem para a compreensão do trabalho do professor em formação, uma vez que contribuiu para fomentar discussões sobre o trabalho dos professores, apontando questões que se encontravam invisíveis durante a ministração das aulas, mas que puderam emergir a partir da aplicação dos métodos de autoconfrontação. Em concordância com o pensamento de Freire, defendemos a reflexão para a formação crítica e continuada de novos profissionais do ensino de língua portuguesa.

THROUGH THE LENSES OF ERGOLINGUISTICS: A STUDY ON THE WORK OF TEACHERS IN TRAINING IN PIBID

ABSTRACT: This paper aims to discuss the training of Portuguese language teachers in the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID), based on the application of the self-confrontation methods (CLOT, 1997). We are assuming the hypothesis that those methods encourage workers' self-reflection when they observe themselves at work, operating as an important means of understanding the real work of teachers in training. Through Ergolinguistics (PORTO, 2010; 2011; 2021), we analyzed the language about the teacher's work, as well as language as a dialogical activity of producing meanings.

KEYWORDS: Ergolinguistics; Teacher training; PIBID.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Estrutura do Enunciado. *Revista Literatunja Ucëba*. vol. 3, 1930. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, 2007.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. CAPES. *Ministério da Educação*. Edital MEC/CAPES/FNDE Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>Acesso; Acesso em: 23/03/2021.
- CLOT, Y. *Le travail, activité dirigée - contribution à une analyse psychologique de l'action*. Habbilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII: mimeo, 1997.
- COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Revista Línguas & Letras*, número especial – XIX CELLIP – 1º semestre de 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486> ; Acesso em: 21/03/2021.
- FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. In: FAÏTA, D. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express editora, 2005. p.117-145.
- FRANÇA, M. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs). *Labirintos do trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. DP&A editora, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GOUVEIA, K. A. A. *A autoconfrontação no PIBID: contribuições para a formação de professores críticos e reflexivos*. 2018. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n.1. p. 43-61, 2005.
- PORTO, L. M. F. *Análise dialógico-discursiva da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010, p. 104.
- _____. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. *Revista Eutomia*, 2011, p. 269-291.
- _____. Prefácio. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia (orgs.). *Temas e cenas do ensino como trabalho: uma moldura dialógica*. Bahia: Editora da UESB, 2021. No prelo.
- SAMPAIO, M. C. H. A Ergologia e os Estudos da Linguagem e das Práticas Linguageiras em Situações de Trabalho. *Arte Comunicação*, Ano 9, n. 8, UFPE, 2003.
- SAMPAIO, M. C. H.; BARRETO, K. M.; PORTO, L. M. F.; ALVES, S. M.; ARAÚJO, K. D. de S.; LIRA, J. L. de B. Breve historiografia do grupo de pesquisa Atelier e a criação de coletivos para estudos de trabalho no Brasil. In: DAHER, C.; MENDES, S.; MOTTA, A. R.; ROCHA, D.; SANT'ANNA, V.L. *Memória dos Estudos Discursivos sobre as Relações Linguagem-Trabalho: Homenagem a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva*. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p. 37-46.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 65, Campinas, 1998.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Orgs.) *Labirintos do trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. DP&A editora, 2004, p. 214-236.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Revista Zvezda, nº 6. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, 1926.

Recebido em: 24/03/2021.

Aprovado em: 22/06/2021.