

Autoconfrontação cruzada e formação docente: análise do poder de agir em práticas de ensino

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca¹
 Maria Alzira Leite²

Resumo: O presente artigo objetiva investigar e compreender o agir do professor de português em formação, tendo por base as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para isso, foram gravadas, em vídeo, aulas ministradas por acadêmicos participantes do programa, com a intenção de exibir e debater cenas específicas de cada aula em sessão de autoconfrontação cruzada (CLOT, 2010). Buscamos, por meio desse percurso metodológico, permitir aos pibidianos refletir sobre motivos, intenções, impedimentos e modificações do agir docente em fase inicial, a partir de um modo de investigar participativo, crítico e transformativo. Para isso, investimos em uma análise linguístico-discursiva, fundamentada, teoricamente, nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), a fim de abrir espaço para a reflexão dialógica do fazer. Orientamo-nos, ainda, pelas contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010) com o intuito de estabelecer conexões entre o trabalho vivido e o interpretado. Em relação às análises, observamos que, na autoconfrontação cruzada, os aspectos interacionais protagonizam as cenas. As estratégias de ordem didática acompanham esse protagonismo, pautando-se em ações imbricadas no estímulo e na motivação. Nesse cenário, tenta-se privilegiar o coletivo na execução do gênero profissional.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente. Práticas de ensino. Autoconfrontação cruzada.

Introdução

Neste estudo, pretendemos abrir um espaço de discussão sobre situações em que se desenvolvem o trabalho de professores em formação do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Dessa maneira, o nosso objetivo consiste em examinar o agir desses sujeitos, a fim de iluminar a reflexão sobre sua própria prática profissional, tendo por base as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa. E, ainda, observar o movimento das representações (re)construídas pelo dizer.

Entre as justificativas para investigação de professores em formação, citamos a necessidade de desenvolver pesquisas que possibilitassem ao referido grupo reinterpretar e

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Bolsista CAPES. E-mail: jzletras@gmail.com

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora no Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). E-mail: mariaalzira35@gmail.com

reelaborar a atividade realizada por eles; criando, assim, um espaço de construção compartilhada de saberes sobre a docência, já que, na academia, os locais destinados à prática de ensino estão congestionados por normas, regras, textos, programas e procedimentos que regulam a ação. Isto é, pela prescrição da atividade e pela interdição dos processos reflexivos.

Entendemos que o processo formativo docente precisa ocorrer nos contextos acadêmicos e profissionais, oportunizando, assim, a mobilização dos saberes ligados às competências científicas e pedagógicas. Nesse processo, podem se constituir o saber-fazer com vistas a novos saberes.

Nesse cenário de formação reflexiva, em que a teoria dialoga com a práxis, a identidade profissional se constrói a partir da significação social, isto é, de uma (re)visão das representações, atreladas às atividades docentes cotidianas, a partir dos valores de cada professor, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e, ainda, de sua relação com outros professores.

Pensando na análise da prática de formação docente, foram gravadas, em vídeo, aulas ministradas por acadêmicos atuantes no PIBID, com a intenção de exibir e debater cenas específicas de cada aula em sessão de autoconfrontação cruzada (ACC), a qual consiste na tarefa de elucidar – para si e entre os pares – impedimentos, motivos, intenções e modificações do agir no contexto de sala de aula, de forma a narrativizar o percurso profissional, descrevendo, explicando, avaliando, dentre outras ações, o agir em cena. Dessa forma, o eu do passado é posto em diálogo com o eu do presente, em busca da (re)apropriação e da ressignificação das práticas profissionais.

Esperávamos, dessa forma, oportunizar a reflexão crítica e autônoma dos sujeitos implicados no processo de formação/construção docente, a partir de um modo de investigar participativo, crítico e transformativo. Este estudo, então, colocou em destaque a capacidade de renegociação de discursos, na tentativa de (des)construir as capacidades praxeológicas levadas a efeito em sala de aula e ressignificadas no contexto da autoconfrontação.

A fim de cumprir os objetivos propostos, o quadro teórico deste estudo se norteou pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), em razão da sua contribuição para o papel que a linguagem desempenha na constituição e no desenvolvimento das capacidades praxeológicas humanas, mais precisamente em ambiente de trabalho e formação. Logo, investimos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em uma análise linguístico-discursiva, abrindo espaço para a reflexão dialógica do fazer. Delimitamos, para

isso, marcas textuais e enunciativas que compunham o discurso dos sujeitos de pesquisa e ofereciam pistas sobre o seu agir na docência. Para além disso, as contribuições da Clínica da Atividade, principalmente no tocante aos estudos de Clot (2006, 2010), foram também consideradas neste estudo, com vistas a respaldar as análises dos discursos gerados nas sessões de autoconfrontação, observando os trânsitos, os entrecruzamentos e os ecos que constituem as vozes presentes na esfera do ensino de língua portuguesa.

(Re)pensando o trabalho docente

Na rotina escolar do dia a dia, deparamo-nos com declarações recorrentes e avaliativas de pais, de alunos e de pedagogos, manifestando-se sobre o trabalho do professor. Nessas declarações, emergem afirmações, tais como: “*o professor é*”; “*o professor tem que*” e “*o professor deve*”. Nesses discursos, notamos que as modalidades³ elucidadas nos verbos “ser, ter que e dever”, parecem-nos reportar a uma determinada crença do que é ser professor, e, ainda, como deveria ser o seu agir.

Segundo as pesquisas de Leite (2014; 2017) e Fonseca (2015; 2017), as imagens negativas atreladas aos docentes, envolvendo essa profissão, tendem a sobressair. O discurso centrado no “dever” parece ser o “lugar” em que os trabalhadores se assentam como profissionais, (re)definindo identidades⁴ estereotipadas.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 14), a “identidade não é um dado adquirido”, mas, antes, “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Nessa medida, as nossas crenças e os nossos valores são consolidados nas práticas das quais participamos. Então, representamos algo e atualizamos esse representar, de acordo com a nossa história de vida, com as nossas experiências individuais; e, por meio das interações, (re)construímos novas identidades.

³ A modalidade é uma categoria linguística mais ampla que “codifica a atitude do falante em relação à proposição” (GIVÓN, 2001, p. 300). Ela envolve o contexto semântico-pragmático, já que considera a atitude do falante em relação ao conteúdo daquilo que é enunciado. Numa perspectiva funcional, alguns estudiosos como Sweetser (1990), Coates (1995), Givón (2001) e Traugott & Dasher (2005) destacam-se na análise da interpretação da modalidade em seus aspectos deontico/avaliativo – que envolve valores como desejo, preferência, intenção, obrigação, manipulação, habilidade; e/ou epistêmico – que envolve valores como verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência (GIVÓN, 2001, p. 300).

⁴ Assume-se a identidade, aqui, como “um fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 9).

Mancebo e Franco (2003, p. 194-199), ao analisarem o trabalho docente em tempos de globalização, apontam mudanças nas funções do professor, com “novas atribuições” que são agregadas ao trabalho docente. As autoras discorrem sobre essa situação como resultante da flexibilização de processos e produtos característicos do mundo do trabalho hoje e nessa lógica o “trabalho do professor não foge à regra [...]”. Podemos dizer que a diversificação de papéis, ampliação de atividades, aumento da carga de trabalho do professor sob uma lógica quantitativa, entre outros, exigiu o redimensionamento do trabalho docente, o que envolve uma atualização da sua prática. Porém, diante da requisição desse perfil do professor, há indícios de que os educadores encontram dificuldades no agir docente.

Nesse cenário educacional, no qual a imagem docente e o agir profissional se encontram, podemos refletir sobre a composição do trabalho do professor. Essa composição envolve uma experiência com o outro, na qual práticas são (re)pensadas. Diante disso, considerando o trabalho do professor e suas especificidades, destacamos, aqui, um procedimento metodológico – Autoconfrontação cruzada (ACC) – que, além de privilegiar a interação verbal, abre espaço para se pensar não apenas no aqui e agora de um trabalho específico, mas, também, num *continuum* da realidade docente. Essa metodologia consiste em reunir o pesquisador e dois trabalhadores, envolvidos na mesma situação profissional. Esses trabalhadores são filmados na realização de suas tarefas e, posteriormente, alguns fragmentos do vídeo são selecionados pelo pesquisador. Durante a interação com o pesquisador, também filmada em vídeo, os trabalhadores assistem ora ao filme de um deles, ora ao filme do outro, discutindo-os. De acordo com Faita (2005, p. 87), a ACC consiste em fazer confrontarem-se dois atores engajados nas mesmas situações profissionais, num nível de experiência dialógica, cada um assimilando (ao menos em parte) ao filme da atividade do outro e entrando em debate com eles sobre esse assunto. O diálogo, aqui, então, se configura numa “atividade plena em que se retratam os aspectos das ações passadas, em que se lançam valores subjacentes, em que reaparecem traços exclusivos, aspectos afastados” (FAITA 2005, p. 73).

Bulea e Bronckart (2017, p. 161) destacam que é importante que o trabalhador

se centre em uma tarefa dada, tome consciência das diversas possibilidades de realização dessa tarefa, assim como das diversas competências que ele mobiliza a esse respeito e que ele enriqueça, ao fazê-lo, as significações atribuídas a seu trabalho e as suas capacidades.

Nesse processo de (re)significações, pautado numa atividade metadiscursiva, emergem também as trocas conversacionais. Isto é, o sujeito, quando faz referência ao outro e/ou a si, narrando-se, constrói sua(s) própria(s) identidade(s), considerando que a ação de falar perpassa o interpretar, e, interpretar significa construir uma verdade, uma “verdade sobre si mesmo, em confronto direto com a narrativa autorizada” (CORACINI, 2007, p. 19).

Podemos dizer, então, que nos dizeres postos na interação, as diferentes dimensões do trabalho docente estão atreladas a uma prática linguageira. Nesse ponto, destacamos a perspectiva do ISD, que considera o papel da prática de linguagem, isto é, o agir discursivo. Ressaltamos, aqui, que o ISD se volta para uma Ciência do Humano – constituído a partir da linguagem e da interação – cujo foco está na defesa da tese de que “o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo, tanto no desenvolvimento humano quanto em relação aos conhecimentos e aos saberes em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). Nesse viés, o ISD, posto como um prolongamento do Interacionismo Social, faz referência às ideias de Vygotsky com uma abordagem dialética dos fenômenos psicológicos, considerando, nesse ponto, a importância da linguagem no processo de funcionamento do consciente humano. Destacamos, ainda, que o ISD considera a intervenção prática de linguagem situada na atividade social, um contexto de trabalho, defendendo que a ação de linguagem pode ser entendida como uma atividade, como uma prática. Nesse caso, ela é discurso (BRONCKART, 2004a).

O expediente metodológico-analítico

Com vistas ao cumprimento do objetivo principal deste trabalho, qual seja, a (re)discussão do poder de agir de professores de português em formação, optamos por apresentar ao leitor a descrição das cenas de aula, seguidas dos tópicos da entrevista de ACC, salientando as trocas conversacionais mantidas entre os sujeitos participantes da pesquisa.

A cena da primeira aula, selecionada para análise neste trabalho, diz respeito à atuação dos pibidianos 1 e 2, aqui designados de **P1** e **P2**. Seus pares de discussão foram os pibidianos 3 e 4, além da professora supervisora do PIBID na escola e da professora pesquisadora, primeira autora deste artigo e coordenadora do programa. As nomeações para estes foram **P3**, **P4**, **PS** e **PP**, respectivamente. A cena da segunda aula, também objeto de análise, revela a atuação de **P3** e **P4**, cujos debatedores foram **P1**, **P2**, **PS** e **PP**.

Os pibidianos foram selecionados a partir do critério de acessibilidade/disponibilidade. Já a professora supervisora foi chamada para compor a autoconfrontação, tendo em vista que a participação de uma docente já atuante em sala de aula poderia suscitar uma comparação entre os modos de agir agenciados por professores em formação e em atuação. Além disso, se tratava da supervisora dos pibidianos na escola, ou seja, de alguém que os ajudava a planejar as aulas, acompanhando-os em sala. No que tange à seleção das cenas de aulas, recortamos quatro de cada, as quais recobravam os momentos que resumiam cada uma delas. Para análise neste trabalho, selecionamos a primeira cena de cada aula, que corresponde aos momentos de abertura. O fato de ambas as cenas fazerem uso de gestos didáticos semelhantes também influenciou na sua escolha, uma vez que, para a Clínica da Atividade (CLOT, 2010), é preciso interpelar os sujeitos acerca dos mesmos modos de fazer.

Dada a função formativa e reflexiva deste estudo, bem como o envolvimento colaborativo dos sujeitos, a finalidade da pesquisa se define como de intervenção, pois, através da ACC, houve uma alteração na realidade dos sujeitos, com o fim de modificá-la de forma a discutir as questões da formação de maneira efetiva e participativa. Já o meio foi o de pesquisa-ação, o qual presume que pesquisador e demais protagonistas da pesquisa estão envolvidos de modo participativo e colaborativo, mantendo, sobre o objeto de estudo, constante reflexão e ressignificação.

Relativamente ao quadro teórico escolhido para orientar este trabalho, é pertinente constatar sua influência nos parâmetros metodológicos e analíticos. De acordo com o ISD, dois planos conduzem a investigação: o contexto de produção e a arquitetura textual.

Sobre o primeiro, chamamos atenção para os sujeitos participantes da pesquisa e os lugares, simbólicos e não simbólicos, por eles ocupados. Primeiramente, acerca dos acadêmicos, o fato de estes cursarem Letras em uma universidade pública, preparando-se para a docência por meio do PIBID, delega alguns compromissos que podem se refletir nos dados, já que há injunções e coerções institucionais, isto é, prescrições implícitas das vozes advindas dessas instâncias. Em segundo lugar, a então coordenadora de área do PIBID de Língua Portuguesa foi também professora desses acadêmicos e pesquisadora do projeto de pesquisa do qual eles participavam⁵, cujo objetivo era justamente investigar o agir do professor de

⁵ O projeto de pesquisa intitulado Discursos e práticas do professor de português em formação: um diálogo entre escola e universidade, do qual este estudo é proveniente, iniciou-se em 2016, na Universidade Federal de Mato

português em formação. Por fim, a professora supervisora, além de acompanhá-los sistematicamente nas atividades do PIBID, conviveu com um deles em duas fases do estágio supervisionado. Para que as duas últimas se desocupassem da função de avaliadora, conforme, na maioria das vezes, um docente costuma ser representado, foi primordial assumir um percurso metodológico participativo e intervencionista, que compreendesse os acadêmicos como colaboradores na empreitada da formação de professores. Trata-se, pois, de condições que supostamente afetaram a situação comunicativa na qual a entrevista de ACC foi produzida.

O último plano, por sua vez, guiou as análises a partir da divisão em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

O nível organizacional diz respeito às formas de ordenação e composição da entrevista de ACC e do próprio dizer dos participantes. Entre elas, como já explicado inicialmente, primamos pela confrontação das cenas iniciais de duas aulas diferentes, cada qual ministrada por dois professores em formação. Além disso, julgamos pertinente modificar as regras do gênero metodológico em questão, trazendo as professoras coordenadora e supervisora do PIBID para participar da entrevista. Dessa forma, o estatuto dialógico do discurso constituído pelos participantes foi respeitado, na medida em que os actantes postos em cena, uma vez advindos de estágios distintos do trabalho de formação docente, poderiam contribuir para sua mais completa compreensão e reelaboração; autorizando os acadêmicos a revisar suas ações em busca do aprimoramento da profissão, e as docentes formadoras a reinterpretar os seus parâmetros para ensinar e orientar os professores em formação. Para isso, é necessário, tomando o quadro do ISD, que os dizeres se organizem em tipos específicos de discurso, como, na ordem do expor, o discurso interativo e o discurso teórico; e, na ordem do narrar, o relato interativo e a narração.

Já no nível enunciativo, estão as vozes e as modalizações, que emergem dos tipos de discursos acionados pelos sujeitos. O nível enunciativo, portanto, é onde se concretizam os posicionamentos individuais e coletivos, por meio de uma tessitura linguístico-enunciativa que possibilita as manifestações dialógicas do dizer. É o lugar no qual transparece, especialmente, o trabalho real, ou seja, o trabalhado efetivamente realizado e também tudo o

Grosso do Sul. Ele é coordenado pela professora Janaína Zaidan Bicalho Fonseca, em colaboração com a professora Maria Alzira Leite, e ainda segue ativo.

que o trabalhador poderia ou gostaria de ter desenvolvido, mas, por razões várias, não conseguiu executar. Assim, é onde os discursos⁶ do e sobre o fazer docente se entrecruzam.

Por fim, no nível semântico, encontram-se as categorias provenientes de uma semântica do agir, que permite identificar impedimentos, motivos, intenções e modificações, possibilitando-nos chegar a conclusões a partir do trabalho interpretado. Por isso, no que concerne às categorias de análise, após a contextualização das cenas de aula, dividimos os tópicos da entrevista entre motivos e intenções, impedimentos e modificações do agir, a fim de focalizar as capacidades praxeológicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

As cenas

Na cena da primeira aula em pauta, vislumbramos **P1** e **P2** explicando a tarefa a ser realizada em sala de aula. Nela, os pibidianos deixam claro que irão ler e discutir as crônicas escritas pelos alunos, esperando que os estudantes apontem as características do referido gênero textual a partir das leituras feitas em sala. Após a leitura de uma delas, **P1** e **P2** conduzem as perguntas, orientando os alunos a observarem, no texto, a presença ou a ausência das características da crônica.

Cena 1 (Aula de P1 e P2)

P1: O nosso objetivo é falar sobre o gênero crônica, né? Sendo que nas outras oficinas já foi feito o....já foi abordado quais são as suas características, já foi feito...é.... algumas crônicas, né? Então esse é nosso objetivo. Nós trouxemos o texto de vocês. Vocês lembram que vocês fizeram uma crônica, tá? Então qual é o nosso objetivo? Nós vamos passar aqui esse texto, nós vamos fazer a análise desse texto juntamente com vocês, tá? Então a gente vai ler é....esse texto, aí a gente vai tá explicando, né? O que que faltou...a gente vai fazer a análise do texto.

P2: Vou passar pra vocês e a gente vai fazer uma leitura. Ela vai fazer a leitura primeiramente e eu quero que vocês me apontem as características que vocês veem no texto.

[Leitura do texto].

P2: Então, pessoal, quais características vocês podem me dizer?

Aluno (a): Ah...primeiro o dia a dia, a música.

P2: Sim... Onde? Você pode apontar pra mim? Em qual parte?

Aluno (a): Aqui aparece mais: “duplas de sertanejo universitário, banda de pagode, funkeiros”.

⁶ Cabe destacar que no ISD, o discurso é compreendido como atividade de linguagem. Conforme Bronckart (2006, p. 141), “consideramos o emprego corrente do termo discurso equivalente ao termo atividade de linguagem, que utilizamos.”

P2: Exatamente isso. Tem um tempo que não está explícito aí, mas que vocês sabem que tá no nosso dia atual, de funkeiros, pagodes, duplas sertanejas. Ele não diz o ano, nada no texto, né? Mas é algo atual. E o que mais? Alguém mais? Não precisa ter vergonha não. Vocês acham que tem uma linguagem simples esse texto?

Aluno (a): É fácil de compreender.

P2: Qualquer pessoa poderia ler esse texto. É uma linguagem complexa? Tem muita metáfora, figura de linguagem? É uma linguagem simples, né?

P1: É...a gente pode perceber, no segundo parágrafo, “querendo ou não, a mídia tem um certo “interesse” ou “preferência” maior por determinados tipos de música”. Aqui, o que vocês podem observar nesse parágrafo? Que ela ou ele faz uma...Faz o quê? É uma crítica?

Aluno (a): É.

P2: O que ela faz para apoiar essa crítica?

Aluno (a): Ela abre aspas, parênteses.

P1: Também.

Aluno (a): E fala do que que a música retrata.

P2: Ela também traz exemplos, né? Para afirmar o argumento dela. Ela não só joga ali, mas ela dá os exemplos para confirmar o que ela está querendo passar pra vocês.

P1: Ou seja: o que que poderia? Ela tem argumento, ela poderia citar exemplos desse texto, não poderia? Quando a gente está lendo, a gente não percebe. Ela tem argumento, ela cita exemplo. Ou seja, ele poderia ser mais explorado. No caso, ela tem ideia, ela tem argumento. É um texto bom, ou seja, ela poderia citar o exemplo de uma música ou então de um funk, né?

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observe-se que **P1** e **P2** vão se representando como docentes ao longo do dizer, numa ação linguageira orientada pela indagação, isto é, uma pergunta geral marca o lugar das trocas dos dizeres dos sujeitos como regentes da situação.

Já na segunda aula, a cena escolhida foi motivada pelo tipo de atividade desenvolvida por **P3** e **P4**, a qual se assemelhava à conduzida por **P1** e **P2** na primeira aula. Isto é, ambas as duplas lançaram mão da tarefa de análise textual, motivando os alunos a responderem às questões levantadas pelos pibidianos. No caso da segunda aula, o gênero notícia estava no centro das discussões em sala, com especial destaque para a interpretação e compreensão dos alunos.

Cena 1 (Aula P3 e P4)

Após a leitura de duas notícias sobre a mentira do nadador olímpico Ryan Lochte.

P3: Qual o assunto da primeira, por exemplo? O assunto principal da primeira?

Aluno (a): Ah...não sei explicar.

P3: Pode falar o que você entendeu!

Aluno (a): Não. Pelo o que eu vi na primeira só foi o...depoimento. As perguntas e as respostas deles. Agora, na segunda, fala que ele tipo...as versões deles. A entrevista que eles deram...E depois que eles tiveram que pedir mil desculpas lá...

P3: Então na primeira...pode falar.

P4: Então. Na primeira, é exatamente isso. Ele...traz, quem escreveu a notícia, traz pra gente um pouquinho do contexto. O que que se passou naquele dia? O que que aconteceu? O que que eles falaram no depoimento? O que que eles alegaram e os fatos, ele também traz. Quando ele fala que ele saiu de um lugar e foi direto pra outro, mas na verdade não foi bem isso não. Não sei se vocês viram a notícia mesmo foi essa semana, semana passada, que já estourou essa notícia aí.

P3: Mas... assim. Entre as duas notícias, especificamente, o que vocês podem apontar? Pode pontuar a semelhança entre elas? O que que traz em uma e o que que traz em outra que é igual?

Aluno (a): Os personagens?

P3: Isso. Os envolvidos, né? Tá certo. O que mais?

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

É possível notar que o lugar docente continua sendo demarcado por dimensões representacionais do ser professor como orientador. Observe-se que **P3** e **P4** instigam os alunos à participação, aguçando-os para uma resposta. Assim, além de questões maiores, é possível perceber subquestões que auxiliam os alunos a construir uma resposta.

Os motivos e as intenções para agir

Acerca dos motivos e intenções para agir, **P1** e **P2**, ministrantes da primeira aula, revelam o seguinte:

***P1:** O objetivo era apresentar um texto que eles fizeram e pedir pra eles analisarem, pra eles apontarem as características do gênero naquele texto. Foi isso que a gente pensou.*

***P2:** [...] esse primeiro momento eu acho que foi também bastante importante porque é o texto deles. E isso faz com que eles mesmos é....estejam avaliando onde eles estão errando e possam melhorar.*

Observamos pelos tópicos resgatados na entrevista de ACC que os professores em formação visavam priorizar estratégias didáticas que envolvessem os estudantes na análise de seus próprios textos e dos textos dos colegas. Então, no nível organizacional desse dizer, os professores em formação deixaram sobressair o protagonismo dos alunos na avaliação e reescrita de seus textos. Além disso, faz-se notória a necessidade de ministrar uma aula cujo tom não seja monológico, retirando o professor do centro das explicações. Outro motivo e intenção sobressalentes é a localização, pelos alunos, das características do gênero crônica no texto lido. Tal organização é notada pelos seguintes tipos de discurso: o relato interativo, no que tange à descrição dos objetivos da atividade (**P1**); e o discurso interativo, em que se observa a implicação de um dos participantes (**P2**) nos motivos e nas intenções do agir, pautados, no nível enunciativo, pela modalização apreciativa, vista em “bastante importante”,

e pela modalização epistêmica – próprias do eixo do saber e do crer –, aqui concretizada pelo sintagma “eu acho”. A validação disso se dá também pelo uso do pronome pessoal “eles” (5 vezes) e do pronome possessivo “deles”. Confirma-se, então, num nível enunciativo de análise, um acionamento de vozes pautadas na intenção dos pibidianos em envolver os alunos na aula, atraindo sua atenção para as atividades desenvolvidas em sala.

Convém observar, também no nível enunciativo, a emergência de uma concepção de educação essencialmente construtiva e interativa, que vê o professor como mediador das práticas educacionais, e não como fonte única do saber. Destaca-se, então, essa dimensão do discurso pedagógico, a qual, na atualidade, costuma ser abonada pelas instituições e programas educacionais de referência, nos quais se veem os participantes desta pesquisa. Sob esse contexto, ganha importância o interdiscurso que combina diferentes vozes e as afina para garantir a suposta impressão de discurso homogêneo, autocentrado e autônomo. Dizendo de outra forma, o discurso pedagógico une-se à fala dos pibidianos, constituindo-se em um mesmo discurso.

Em relação à fala dos pibidianos 3 e 4, bem como da professora supervisora, os comentários, relacionados aos motivos e intenções para agir da dupla de pibidianos que ministrou a aula, foram estes:

P4:** **Aí dá pra perceber nas cenas que eles [os pibidianos que ministraram a aula] são mais de sugerir. “Ó, não é isso aqui?” Pra ver se eles se soltam. A gente fez isso também, e é uma maneira de fazer os alunos, né?, quebrarem um pouquinho, pelo menos concordarem...

P4:** **Vai soltando as pistas que a gente vai fazendo os alunos ficarem um pouco mais confiantes.

***PS:** [...] eu acho que foi a [...] que falou bem assim: “aqui, o que vocês podem observar nesse parágrafo? Vamos lá! Você aqui. Você aqui, pode falar. Vamos! Você sabe sim!” A gente sempre faz isso com aluno. “Ah não acredito, você não sabe?” Meio que mexe com a autoestima. [...] Até isso eu faço. Só pra eles responderem no finalzinho assim, sabe?*

Nos comentários presentes na ACC, notamos que os pares de discussão são solidários em relação aos motivos e intenções para agir, endossando o que foi adotado pela dupla de pibidianos ministrante da aula. Uma das expressões que nos possibilita fazer tal afirmativa é esta: “A gente também fez isso”, dita por **P4**. E, ainda: “A gente sempre faz isso com aluno”, falada por **PS**. Sobressaem-se, assim, as comparações dos modos de agir, as quais, no nível

organizacional do dizer, remetem ao discurso do campo interativo, pois são implicações presentes no dizer dos participantes, ou seja, maneiras como esses sujeitos espelham-se no agir do outro, projetando, no plano enunciativo, vozes que vão ao encontro do discurso do companheirismo e do apoio profissional. Além disso, as encenações do agir docente, presentes na fala de **P4** e **PS**, demonstram, no plano enunciativo, o alçamento de vozes que evocam à estratégia didática da motivação, com a finalidade de que os alunos construam, autonomamente, uma resposta viável para as perguntas que lhe são feitas. Logo, os discursos educacionais que defendem uma dada concepção de professor e de educação se fazem presentes outra vez, demonstrando o entrelaçamento de já-ditos na fala dos professores em formação.

Sobre os motivos e intenções para agir da segunda aula, eis como os pibidianos descrevem sua atividade em sala:

P3: [...] a intenção era justamente essa interação. Que eles falassem, pontuassem aquilo que eles tinham entendido, as partes que mais chamaram a atenção deles.

P4: A gente lança esses questionamentos pra ver se eles interagem e quebram um pouco esse gelo.

É possível observar que as razões de **P3** e **P4** apontam para a interação com os alunos da sala, levando-os ao entendimento do texto. Para que os estudantes participem da aula e compartilhem sua compreensão da leitura com a turma, entrou em cena a estratégia da pergunta e resposta, antes também conduzida por **P1** e **P2**. Dessa forma, a referida estratégia de didatização, acionada pelas duas duplas, visava à compreensão, análise e correção dos textos pelos próprios alunos, de forma que o professor em formação fosse, somente, um mediador das situações em sala. Trata-se, assim, de vozes acionadas tanto para descrever o agir (**P3**), como para explicar e justificar o agir em cena (**P4**). Tais atitudes enunciativas apresentam-se como saberes sobre a docência, que vão sendo construídos/representados pelos sujeitos de pesquisa, imersos no discurso acadêmico e também nas práticas de ensino vivenciadas no PIBID.

Resumindo esse nível semântico, pontua-se que os motivos são mobilizados por instâncias externas ao agir e internalizados pelos sujeitos, enquanto as intenções partem das finalidades coletivas ou individuais. Quiçá por isso seja possível vislumbrar, no dizer dos

sujeitos de pesquisa, ações comportamentais (o professor tem que mediar a aula e motivar o aluno a participar dela) e cognitivas (o aluno deve entender e analisar o texto, respondendo às perguntas do professor), em consonância com diferentes discursos, fundamentados nas prescrições e nas representações do agir docente.

Os impedimentos do agir

Relativamente aos impedimentos do agir da primeira aula, ou seja, aquilo que inviabilizou os motivos e as intenções planejados, selecionamos os seguintes tópicos da entrevista:

P1: *Só que essa parte não teve muita interação dos alunos.*

P2: *Verdade. Foi bem pouca. Eles não tiveram tanta participação.*

P1: *[...]eles estavam muito tímidos, né? Nesse primeiro momento aí. Acho que dava mais insegurança, estava todo mundo quietinho.*

P2: *Dá um frio na barriga, né?*

P1: *Eles não têm intimidade pra ficar apontando, já mostrando coisas no texto, eles não sabem o nosso estilo de dar aula. Então ficou muito engessado, sabe?*

No plano organizacional, o discurso interativo dá forma aos dizeres de avaliação do comportamento discente, por meio dos substantivos “timidez”, por parte dos alunos; e “insegurança”, por parte dos professores em formação; e dos intensificadores, como “muita”, “bem pouca”, “tanta”, “muito”, “mais”, que ressaltam a frustração dos pibidianos relativamente à maneira como os alunos reagiram à aula planejada. É também bastante presente a incidência do pronome pessoal “eles”, demarcando a responsabilização dos estudantes pelos impedimentos. Dessa forma, no plano enunciativo, fazem-se notórias vozes e modalizações apreciativas que ressaltam a incerteza dos pibidianos em relação ao seu agir, tendo em vista exames e reflexões sobre a atitude dos alunos na aula ministrada. Apesar disso, sobressai-se, na voz de um dos pibidianos, a justificativa para essa intercorrência na aula: a falta de familiaridade entre professores e alunos, prejudicando a reação dos estudantes para os comandos solicitados no decorrer da aula. Nesse raciocínio, chamam atenção os fatores emocionais que estabelecem ou prejudicam a interação entre os sujeitos em sala de aula, definindo como se darão as condutas.

Já os outros participantes da ACC disseram isto:

P3: *Mas eu acho que vocês tentaram. Só que daí como eles estavam super tímidos, eles não conseguiram ainda já ir dando a resposta pra vocês pegarem o gancho e entrar com o conteúdo.*

P3: *O feedback não foi logo de cara o que vocês queriam porque eles estavam tímidos.*

P3: *Vocês conseguiram de certa forma, mas não assim de forma ampla por causa dos alunos, que eles estavam mais quietinhos mesmo.*

P4: *Fica bem claro que quando os alunos não dão esse feedback a gente começa a ficar um pouco desesperado. “Meu Deus, eles não estão entendendo nada!”*

Distinguem-se as predicações com as quais são adjetivados os alunos: “tímidos”, “quietinhos”, bem como os intensificadores dessa predicação: “super”, “mais”, “mesmo”. Além disso, os conectivos de explicação “porque” e “por causa de”, utilizados por **P3**, colaboram na responsabilização dos alunos pelo suposto insucesso dessa parte da aula em, contraste com o sentimento de frustração do pibidiano, visto na interpelação de **P4**: “Meu Deus, eles não estão entendendo nada!”. As marcas linguísticas destacadas viabilizam a constituição do discurso interativo, o qual prima pela exposição de posicionamentos e pontos de vista. Do discurso interativo, surge o plano enunciativo, do qual notamos as modalizações epistêmicas – em “eu acho que vocês tentaram” e “vocês conseguiram de certa forma, mas não assim de forma ampla” –, que garantem o apoio dado ao trabalho desenvolvido pelo colega por meio da suposta compreensão de como deve ser o agir docente. As modalizações volitivas, por sua vez, articulam o desejo dos pibidianos – “não foi logo de cara o que vocês queriam” – com o insucesso dos alunos – “eles não conseguiram ainda ir dando a resposta”. Dessa maneira, os autoconfrontados e seus pares parecem compartilhar a ideia de que houve um enrijecimento na relação professor-aluno, prejudicando o desenvolvimento da atividade proposta por **P1** e **P2**.

Acerca dos impedimentos do agir da segunda aula, salientou-se, nas falas de **P3** e **P4**, isto:

P4: *Bom, dá pra ver que eles estão bem congelados. Só os dois da frente que eles conversam, tal, mas a gente percebe que eles estão bem congelados.*

P4: *[...] eu acho que a gente fica um pouco naquela ansiedade de não entregar de cara que gênero que é, o que que faz. Então, nesse começo de conversa, ia ficar muito na cara se a gente falasse: “você viu alguma notícia sobre aquele acontecimento?”*

P3: *É isso o que eu ia falar. Foi isso que a gente pensou na hora que planejou o plano de aula, pra gente não falar logo de cara o gênero, que*

eles, através do texto, descobrissem de que gênero jornalístico se tratava. Aí fica aquela questão, mas também ficou esse gelo no começo.

No nível organizacional, observamos uma sistematização do dizer que se inicia com uma fala sobre o comportamento dos alunos, passa pelos modos de fazer dos pibidianos, até voltar para a forma de conduta dos alunos. Essa organização parece demonstrar a atuação de diferentes sujeitos nas causas dos impedimentos.

Notamos isso primeiramente na preocupação dos pibidianos em seguir o planejamento da aula, ou seja, em efetivar as prescrições desenvolvidas para aquele momento. É o que demonstra o plano enunciativo, no enunciado “eu acho que a gente ficou um pouco naquela ansiedade de não entregar de cara que gênero que é”, o qual revela uma modalização epistêmica que expressa uma opinião, uma forma possível de se posicionar em relação à cena assistida e, conseqüentemente, à forma como o trabalho docente deve ser conduzido. Depois, na indisposição dos alunos, os quais se mostraram sem reação aos comandos dos pibidianos. É o que se vê na adjetivação dos estudantes e na sua intensificação: “bem congelados”.

Eis a visão dos pares sobre os impedimentos da aula:

***P2:** [...] no primeiro momento, eles sempre vão estar meio que fechados, sempre vai destacar um ou dois, né? [...]. Houve interação, mas a gente percebeu que, realmente, eles ficaram meio com vergonha. Eles têm até ideia. [...]. Mas eu acho que o nervosismo, aquela tensão... A Marcela, né? Ela sempre está falando. E você percebia que também tinha outros alunos que sabiam, mas só que eles ficam bem assim, né? [pibidiano mostra os braços travados].*

***P1:** Aqui, eu acho que eles sabiam tudo o que vocês estavam perguntando, só que eles não tinham coragem pra falar, né? Gente nova, eles ficam um pouco tímidos.*

Observamos que há, da parte dos pibidianos, um olhar refinado e intuitivo para compreender o comportamento dos alunos, haja vista a marcação, na fala de **P2**, do verbo “perceber”, utilizado duas vezes, bem como dos conectivos “mas” e “só que”, os quais destacam os enfrentamentos dos professores em formação para envolver os alunos e contornar as relações afetivo-emocionais firmadas nesse primeiro momento da aula.

Também, **P2** e **P1** ressaltam que os estudantes estão “fechados”, “envergonhados”, “nervosos”, “tensos”, “travados” e “tímidos”. Tais predicções coadunam-se com os impedimentos da primeira aula, a partir da qual se destacou a dificuldade na manutenção das

relações pessoais entre alunos e pibidianos. Tem-se, assim, no plano enunciativo, o tráfego de vozes que respaldam os dizeres dos professores em formação sobre como um bloqueio dos estudantes com o professor pode prejudicar o andamento de uma aula. Os dizeres em foco, inclusive, não se sustentam, exclusivamente, pelo discurso pedagógico, mas também pelas vivências escolares experienciadas por quase todos quando não há empatia entre professor e aluno. Isso, aliás, é concretizado no advérbio “sempre”, da fala de **P2**, que faz emergirem vozes que refletem os saberes temporalmente instituídos a respeito do agir discente em sala de aula.

Sumarizando esse nível semântico do agir, é lícito dizer que os impedimentos revelaram a dimensão real do trabalho docente, imediatamente inobservável por quem está de fora da tarefa laboral. Nesse viés, a tessitura dialógica constituída pelos sujeitos de pesquisa se fez muito relevante, pois permitiu a materialização de experiências e a construção de saberes geralmente relegados a segundo plano: os atitudinais.

Convém notar que, embora se trate de uma atividade única e não repetível, colocou-se o gênero da atividade (CLOT, 2010) – no caso, a aula de língua portuguesa – sob exame, servindo de referência para o agir dos professores em formação, já que são os impedimentos que costumam, geralmente, estimular a modificação de um agir futuro.

As modificações do agir

As modificações do agir, por sua vez, nos levam a perceber que, uma vez identificados pelos próprios sujeitos da atividade quais foram os principais impedimentos que inviabilizaram ou dificultaram o trabalho proposto, é possível redirecionar e repensar esse mesmo agir.

Como representante da primeira aula, vislumbremos a fala de **P1**:

***P1:** Eu acho que tinha que ter adicionado alguma coisa para quebrar esse gelo [...] Se a gente tivesse feito alguma coisa para quebrar o gelo logo no início...porque ali ninguém se conhece.*

A princípio, observamos, no plano organizacional do dizer, que **P1** tateia procurando por uma estratégia que pudesse redimensionar o agir assistido em vídeo. A indecisão é percebida por meio do pronome indefinido “alguma” e pela palavra genérica “coisa”.

Ademais, a sintaxe condicional, encabeçada pelo conectivo “se” e finalizada pelo uso de três pontos – permitindo entrever a não conclusão da ideia, são indícios da dúvida de como alterar o panorama em tela.

Colaboram para dirimir a incerteza os demais participantes da entrevista:

***PS:** Eu traria as características tudo de novo, apresentaria de novo, “vamos lembrar”. Colocaria alguns tópicos no quadro, lembrando. Depois eu poderia comentar: “vamos falar agora sobre a realidade musical”. E indagaria alguma coisa assim pessoal mesmo sobre a música.*

***PS:** Antes de trazer o texto deles pra quebrar um gelo assim, sabe? Pra ver a opinião mesmo deles em relação à música. E daí eu entraria com o texto.*

PS, então, ativaria a estratégia didática da retomada ao lembrar, juntamente com os alunos, as características do gênero em estudo. Dessa forma, **PS** agiria diferente do que foi exposto no vídeo relativo à aula de **P1** e **P2**, já que não partiria, primeiramente, do texto do aluno para a recuperação das características do gênero crônica, mas sim de um exercício de rememoração do que foi estudado. Logo após, buscaria saber a opinião dos alunos sobre a temática em foco na aula, buscando ativar, ao que tudo indica, um conhecimento de mundo. Por fim, retomaria o texto escrito pelos alunos.

É importante salientar que o plano organizacional do dizer está marcado por verbos no futuro condicional, o que demonstra formas de fazer no campo hipotético, mas que, certamente, são endossadas por **PS** em seu agir, constituindo saberes da profissão docente. Destacam-se, nesse viés, os recursos para agir acionados pela professora supervisora, entre os quais se encontram o uso do quadro para a esquematização de tópicos relacionados à temática da aula, a ativação da capacidade dos alunos para opinar sobre o tema e a utilização do texto dos próprios estudantes para uma provável análise. A mobilização dos recursos para agir indica a prática de **PS** em encontrar possibilidades diversas na superação das dificuldades da turma, legitimando o seu agir como docente. Assim, pudemos observar a mobilização de vozes, no campo enunciativo, que fazem parte de conhecimentos e experiências atribuídos à profissão docente.

Em seguida, **P1** aponta maneiras de reconstruir o seu agir, discordando, em partes, de **PS**.

P1: *Eu acho que a gente poderia ter feito uma roda e pegar algum texto e ir conversando, pedindo a opinião sobre o texto, não sobre o gênero ou características, mas pra saber a opinião deles, o que que eles acham daquele tema. E daquele textinho separar meia hora, quarenta minutos para todo mundo perceber que tem voz dentro da sala de aula.*

No caso, **P1** aciona desde a modificação da arquitetura da sala de aula (fazer uma roda) – a fim de supostamente criar um local mais acolhedor aos alunos –, até a discussão da temática a ser desenvolvida na crônica; sem solicitar, em um primeiro instante, as características formais e composicionais do gênero, como sugerido por **PS**. Assim, ganharia espaço a opinião dos estudantes sobre a temática em foco, e não o conhecimento relacionado ao saber-fazer o gênero textual. A renegociação dos discursos demonstrou a confirmação de uma identidade profissional por parte de **P1**, que reivindica a legitimidade do seu saber, confirmada pela modalização epistêmica em “eu acho”, seguida dos recursos para agir selecionados pelo professor em formação. Todos eles buscam modificar o agir visto em cena, com vistas à sua recondução, e também ao reconhecimento da capacidade do pibidiano de ensinar.

A respeito da produção do gênero crônica, produzido pelos alunos, os participantes da entrevista também se posicionaram a respeito, apontando maneiras de modificação:

P3: *Só que eu acho assim: pra que ficasse uma crônica, vamos dizer, não é nem melhor, um pouco mais dentro da estrutura do gênero, aí sim ela poderia trazer trechos de música, das próprias músicas que ela fala aqui: funk, sertanejo, mais pra, digamos, configurar o gênero mesmo. Mas eu não sei se está totalmente fora.*

P1: *Bem isso que eu senti falta. Parece que se ele pudesse acrescentar algum fato do cotidiano, eu acho que daí sim. Parece que ele transmite muito mais uma crítica.*

P2: *[...] acho, nesse primeiro momento, da gente pegar e escolher primeiro o texto, ficou faltando algumas informações pra ser realmente a crônica.*

A fala de **P3** evidencia possibilidades de modificar o texto, no caso, acrescentando-se trechos de músicas sobre as quais a crônica questiona. **P1** e **P2**, inclusive, demonstram concordar com o posicionamento de seu par. No entanto, nenhum deles concentra-se no agir profissional, isto é, nas formas como eles em sala poderiam conduzir a reescrita do texto.

No curso da aula, no entanto, **P1** sugere aos alunos que um dos pontos para adequar o texto ao gênero em estudo seria justamente o acréscimo de versos que exemplificassem o estilo musical criticado na crônica, como o funk:

***P1:** [...] ela poderia citar exemplos desse texto, não poderia? [...] ou seja, ela poderia citar o exemplo de uma música ou então de um funk, né?*

Apesar de **P1** indicar, na aula, uma condição para a reescrita do texto, parece que a abordagem em sala não foi suficiente, gerando o desconforto de **P3** e, até mesmo, de **P1** e **P2**, já que os três observaram a suposta inadequação do texto ao gênero crônica. Inclusive, no plano organizacional do dizer, são encontrados trechos que evidenciam a incerteza dos participantes quanto à forma como o texto do aluno deveria ter sido escrito: “[...] pra que ficasse uma crônica, vamos dizer, não é nem melhor, um pouco mais dentro da estrutura do gênero.” “Mas eu não sei se está totalmente fora”. “Parece que ele transmite muito mais uma crítica”, acho que [...] ficou faltando algumas informações”. As expressões de dúvida, como “eu não sei, parece, nem melhor, um pouco mais, eu acho”, ressaltam a possível insegurança dos pibidianos em apontar para os modos de reorganização e modificação do agir em sala. Observamos que, para eles, o texto ainda parece não ser uma crônica. Todavia, pelas dúvidas apresentadas a respeito da composicionalidade e também do estilo do gênero, pareceu, ao que tudo indica, difícil mencionar novas estratégias de didatização, por parte do professor em formação, que auxiliassem o aluno na reescrita do texto.

Em função disso, **PP** também intervém nas modificações do agir, saindo do lugar de mediação e passando a atuar como um par profissional com mais experiência no ensino de gêneros textuais:

***PP:** Se esse aluno se enquadrasse naquele estilo próprio de crônica. Ah... “hoje eu estava ouvindo a música da Valeska Popozuda”... aí começasse a fazer. Aí ele estaria se centrando, de fato, em um acontecimento, em um episódio, aí desmembrava toda a crônica, né? Eu acho legal a gente observar isso porque fica pra uma próxima. [...]. Então a gente já pode pensar estratégias em que o aluno consiga destacar um fato, e a partir dele, aí sim, compor a crônica. Já fica aí pra gente pensar em estratégias didáticas nessa direção, né?*

Para **PP**, uma das estratégias didáticas para o ensino do gênero crônica poderia girar em torno do desenvolvimento, pelo aluno, de um acontecimento, fato ou episódio que originassem a escrita de questões do cotidiano, conforme dispõe a composicionalidade do gênero crônica. Observamos, aqui, um duplo movimento procedente de **PP**, quem, ao mesmo tempo em que medeia a ACC, também colabora com a formação dos pibidianos. A intervenção, entretanto, não é invasiva, uma vez que **PP** parece compreender que a modificação do agir precisa ser pensada pelos professores em formação e pela professora supervisora que os acompanha na preparação das aulas, pois, em nenhum momento, é revelada de que forma a estratégia didática deveria ser executada e conduzida pelos pibidianos. Dessa forma, assistimos, no plano enunciativo, a mediação de vozes, produzidas no discurso de **PP**, que compartilham a experiência educacional, além de colaborar na formação em curso dos professores.

Na segunda aula, por sua vez, as modificações do agir, sugeridas pelos participantes, foram estas:

***P3:** [...] observando agora eu acho que se a gente tivesse falado antes de apresentar a notícia sobre o caso...perguntasse pra eles é, por exemplo, “o que vocês ouviram falar da notícia tal, envolvendo o nadador dos Estados Unidos?” Assim, pra que eles falassem, antes de apresentar a notícia em si. Porque daí a gente fez o contrário: a gente mostrou a notícia e depois a gente fez essa discussão.*

Já no início da fala de **P3** é interessante notar, no campo organizacional, a presença do operador argumentativo “agora”, o qual alude ao vídeo como incentivador das modificações da aula. Ou seja, o que não se percebeu no passado, é observado no presente em que o vídeo é exibido e as alterações repensadas. A passagem temporal indica a importância de se rever a aula em um outro período, com a finalidade de amadurecer os gestos didáticos. O amadurecimento de que se fala centra-se na compreensão de que apresentar as notícias, antes da discussão sobre o assunto que elas mencionam, não parece ter sido uma alternativa eficiente, pois os estudantes não foram tão participativos como o esperado.

Unindo-se a essa ideia, o plano enunciativo apresenta a encenação de **P3** em uma situação de ensino hipotética, fazendo emergir uma voz que aponta caminhos para o melhor

aproveitamento da aula. Essa nova voz, que surge das reflexões de **P3**, exemplifica um novo encaminhamento para a aula, que aposta na interação dos alunos com a temática em pauta.

Já os pares de discussão ressaltaram o seguinte:

***P1:** [...] pra atender o objetivo de fazer esse quebra gelo, acho que poderia começar com as Olimpíadas. Ou com um vídeo. Não é um vídeo grande, um comercial sobre as Olimpíadas. E daí perguntar: “ah, o que vocês sabem sobre isso?”. “O que que está acontecendo?”. Fazer mais perguntas pra eles se sentirem mais à vontade. Aí acho que casa com a notícia. Ou até mesmo uma notícia em vídeo dos nadadores. Porque eu acho que eles ficam mais à vontade quando é vídeo.*

***PS:** Poderia acrescentar umas coisinhas mais. Falar sobre... “vocês ficaram sabendo de determinado assunto?” Sem usar a palavra notícia, né? Pra eles quebrarem esse gelo aí pra começar a falar mais. E a questão do vídeo, ou então simplesmente imagens também. Por exemplo, colocar uma imagem dos próprios nadadores. “Vocês sabem de quem se trata?”. “Quem são esses personagens?”. “O que que eles fizeram?”. “Vocês reconhecem?”. E depois a notícia.*

Na voz de **P1**, como a temática das notícias girava em torno dos nadadores olímpicos, uma possibilidade de modificação do agir seria trazer um vídeo sobre as Olimpíadas para que, a partir dele, fossem feitas perguntas acerca da temática em foco. Semelhantemente, **PS** sugere a inserção de imagens dos nadadores, com a intenção de motivar os alunos a exporem seu conhecimento do assunto. Em ambos os casos, o objetivo principal é introduzir, gradativamente, a temática da aula, possibilitando a interação dos alunos. Importante reconhecer os recursos acionados pelos participantes para modificação do agir: vídeo e imagens. Artefatos multimodais. Os recursos do agir, assim, são repensados a partir da interlocução de vozes que fazem transitar um discurso favorável ao desenvolvimento de capacidades letradas diferenciadas.

De qualquer forma, as modificações do agir foram ao encontro das angústias de quem ministrou a aula, já que **P3** concordou com o fato de que seria necessário contextualizar o assunto antes de prosseguir com as notícias; recebendo, por isso, sugestões de seus pares sobre como concretizar essa contextualização.

Sintetizando o nível semântico da modificação do agir, sobressaíram-se dúvidas e indecisões. Mesmo assim, os pibidianos conseguiram contornar suas incertezas e indicar novas orientações para as aulas em discussão, especialmente por meio de estratégias que possibilitassem a interação dos alunos através de vídeos, expressão de opiniões e

reorganização da sala de aula. Ainda permaneceram dúvidas acerca de como conduzir a escrita/reescrita do texto dos alunos. Dúvidas estas que tentaram ser esclarecidas por **PP** e **PS** que enumeraram, pontualmente, estratégias didáticas possíveis para reconduzir a cena. Dessa forma, as modificações do agir é o nível que talvez mais exija a interposição de vozes, a fim de afinar as capacidades praxeológicas em busca de um agir profissional que atenda às necessidades e exigências de uma sala de aula.

Considerações finais

No percurso final deste trabalho, algumas considerações se destacam. Entre elas, é preciso dizer que a seleção das cenas de aulas influencia nos rumos da análise. No caso deste trabalho, optamos por investigar os movimentos de abertura, e isso, certamente, acarretou efeitos para a entrevista de ACC. Um deles é a significativa escolha, por parte dos autoconfrontados, de estratégias de interação em detrimento das didáticas. A maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, após assistirem aos vídeos, acionou aspectos interacionais, já que primaram pela motivação e bem-estar emocional dos alunos, na intenção de deixá-los confortáveis para que as aulas, após seu início, se desenvolvessem melhor e pudessem cumprir o seu objetivo.

Entre as principais estratégias interacionais citadas pelos participantes, destacamos as seguintes: i) fazer perguntas para os alunos ficarem à vontade; ii) considerar a opinião do estudante; iii) quebrar o gelo; iv) fazer uma roda; v) contextualizar o assunto da aula; vi) usar recursos multimodais.

Já no que concerne às estratégias didáticas, selecionamos, da fala dos participantes, estas: i) permitir aos alunos apontarem as características do gênero no seu texto; ii) deixar que o aluno avalie o próprio erro; iii) apresentar o texto do aluno para autoanálise; iv) topicalizar os elementos do gênero no quadro.

Outro ponto pertinente a ser concluído diz respeito às transformações desejáveis no âmbito do gênero da atividade, ou seja, na aula de língua portuguesa. Partimos do pressuposto de que a aula reflete representações históricas sobre os modos de agir, configurando a parte subentendida da atividade, isto é, aquilo que os professores e demais sujeitos sociais reconhecem como válido para a gestão de uma aula. Nesta pesquisa, no entanto, as aulas ministradas pelos pibidianos são, por si só, uma versão do gênero profissional representado. É sobre esta que vislumbramos um coletivo – dotado de uma formação profissional e humana

específica, reconstruir, de forma compartilhada, ações para a superação de problemas encontrados na execução de seu gênero profissional em curso, sem, necessariamente, seguir regras fixas sobre o seu fazer. Notadamente, na quebra da rigidez do fazer didático, reconhecida, nos dados, pelo deslocamento do lugar de fala – cedido aos alunos, gerando uma performatização do agir que busca a simetria entre professores e alunos. O gênero profissional, assim, está sempre inacabado; tomando sua forma nos gestos particulares, únicos e não-reiteráveis.

Por fim, sobre a entrevista de ACC, evidenciamos sua importância para a compreensão do agir do professor em formação, uma vez que ela permitiu a tomada de consciência das diversas possibilidades de realização da tarefa pelos pibidianos, além de fazer emergir a conquista de uma identidade profissional, calcada na defesa e na reanálise dos modos de agir. Ademais, possibilitou às docentes rever seus parâmetros de orientação e ensino, fazendo-as perceber a necessidade de aprofundar, com os acadêmicos, nas estratégias de ensino de leitura e análise textual. Nesse sentido, mesmo que a ACC autorize o entrecruzamento de vozes e o trânsito de saberes, é essencial, no que diz respeito à formação de professores, tomá-la como um artefato que conceda ao docente formador a oportunidade de afinar o seu próprio modo de ensinar, a partir das fragilidades e inconsistências ainda notadas no agir dos licenciandos.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J-P. *Pour un développement collectif de l'interactionisme sociodiscursif*. Calidoscópio, 2 (2), 2004a, p. 113-123.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____; BRONCKART, E. B. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. In: (Orgs.) LOUSADA, E. G.; BUENO, Luzia; GUIMARÃES, A. M. M. G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

COATES, J. The expression of root and epistemic possibility in English. In.: BYBEE, J.; S. (eds.) *Modality in grammar discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins, 1995, p. 56-66.

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

_____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

DESCHAMPS, J. C., & MOLINER, P. (2009). *A identidade em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FAITA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Organização e tradução Maria da Glória di Fanti, Maristela França e Marcos Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FONSECA, J. Z. B. *Aula de língua portuguesa – representações e identidades no agir docente*. 2015. 184 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2015.

_____. As representações sociais e a circulação de imagens docentes. In: PORTO, A. P. T.; PEREIRA, C. M. (Orgs.). *Memória e discurso(s): representações literárias e linguísticas nos séculos XX e XXI*. 1ed. Frederico Westph: URI, 2017, p. 181-199.

GIVÓN T. Tense, aspect and modality I: functional organization. In: Syntax – an introduction. V. 1. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2001, p. 285-335.

LEITE, M. A. Discursos, representações e memórias. *Recorte (UninCor)*, v. 11, p. 1-11, 2014.

_____. *Olhares para o professor: representações e discursos*. Colatina: Clock-book, 2017. v. 1. 209 p.

MANCEBO, D.; FRANCO, Maria Estela D.P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes, MANCEBO, Deise, CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de (Org). *Políticas e gestão da educação superior transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003, 191-204.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

SWEETSER, E. E. Modality. In.: *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 49-75.

TRAUGOTT, E. C. & DASHER, R. B. The development of modal verbs. In.: *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 105-151.

Cross self-confrontation and teacher training: analysis of the power of action in teaching practices

Abstract: The present article aims to investigate and understand the Portuguese teacher acting in formation, based on activities developed in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID). For this, classes taught by academics participating in the program were recorded, in video, with the intention of displaying and discussing specific scenes of each class in a session of cross self-confrontation. Through this methodological path, we seek for allowing the pibidians to reflect on reasons, intentions, impediments and modifications of the teaching activity in the initial phase, based on a participatory, critical and transformative way of investigating. For this, we invested in a linguistic-discursive analysis, theoretically based on the presuppositions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), in order to open space for the dialogic reflection of doing. We are also guided by the contributions of the Clinic of Activity (CLOT, 2006, 2010) in order to establish connections between the lived and the interpreted work. Regarding the analyses, we observed that in the CSC (Cross Self-Confrontation), the interactional aspects are the protagonists of the scenes. The strategies of didactic order follow this protagonism, based on actions imbricated in the stimulus and motivation. In this scenario, it is attempted to surpass the architectural representation of the classroom, privileging the collective in the execution of the professional genre.

Keywords: Pibid. Teacher training. Teaching practices. Cross self-confrontation.

Recebido em 20 de janeiro de 2018.

Aprovado em 06 de maio de 2018.