

A METODOLOGIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA AULA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca¹

Resumo: Neste artigo, objetivo demonstrar como a metodologia de Autoconfrontação se constitui no contexto do trabalho docente, valendo-me, para isso, tanto de dados construídos com uma professora em atuação, quanto com professores em formação no âmbito de suas próprias pesquisas. Traçarei, também, alguns questionamentos evidenciados nas minhas investigações sobre como a Autoconfrontação pode/deve ser problematizada para atender ao campo profissional da docência, e sua limitação no que diz respeito ao entendimento da aula. Uma vez comprometida com esses aspectos, compreendo a metodologia em questão como capaz de produzir conhecimento sobre o trabalho do professor, servindo, por isso, como instrumento de apoio à formação docente, ainda que necessite de ajustes e de outros acabamentos. Apoio-me, teoricamente, na perspectiva de Clot e também na compreensão bakhtiniana de linguagem.

Palavras-chave: Autoconfrontação. Professores de língua portuguesa. Produção de conhecimento na docência.

THE METHODOLOGY OF SELF-CONFRONTATION AND ITS IMPLICATIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S CLASS

Abstract: In this article, objective to demonstrate how the methodology of Self-Confrontation is constituted in the context of the teaching work, for this, I use both data built with a teacher in action, as well as with teachers in training within the scope of their own research. I will also outline some questions evidenced in my investigations on how self-confrontation can/should be problematized to meet the professional field of teaching, and its limitation with regard to the understanding of the class. Once committed to these aspects, I understand the methodology in question as capable of producing knowledge about the teacher's work, therefore, serving as an instrument to support teacher training, even if it requires adjustments and other finishes. I support myself, theoretically, from the perspective of Clot and also on bakhtinian understanding of language.

Keywords: Self-Confrontation. Portuguese language teachers. Production of knowledge in teaching.

LA METODOLOGÍA DE AUTOCONFRONTACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN LA CLASE DE PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA

Resumen: En este artículo pretendo demostrar cómo se constituye la metodología de la Autoconfrontación en el contexto del trabajo docente, utilizando para ello tanto datos construidos con un maestro en ejercicio como con otros en formación en el ámbito de su propia investigación. También esbozaré algunos interrogantes destacados en mi investigaciones acerca de cómo la Autoconfrontación puede/debe ser problematizada para atender el campo profesional de la enseñanza, y su limitación con

¹ Doutora em Letras – Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: janaina.fonseca@uftm.edu.br

respecto a la comprensión de la clase. Una vez comprometidos con estos aspectos, entiendo la metodología en cuestión como capaz de producir conocimiento sobre el trabajo del maestro, sirviendo, por tanto, como instrumento de apoyo a la formación docente, aunque necesite ajustes y otros acabados. Me apoyo, teóricamente, en la perspectiva de Clot y también en la comprensión bajtiniana del lenguaje.

Palavras-clave: Autoconfrontación. Profesores de lengua portuguesa. Producción de conocimiento en la enseñanza.

Introdução

A metodologia de Autoconfrontação (AC), seja ela simples ou cruzada, costuma estar atrelada, pelo menos no que diz respeito às pesquisas brasileiras, às incursões teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo. Isso não quer dizer que pesquisadores interessados no fazer docente não possam se valer de tal recurso metodológico de forma dissociada da referida teoria. Até mesmo porque a AC, surgida com os estudos de Clot (2006, 2010), baseia-se, especialmente, nas orientações bakhtinianas de gênero, sendo compreendida, inclusive, como um gênero profissional. Para a Clínica da Atividade, campo de pesquisa adotado por Clot, os gêneros profissionais se dedicam à ampliação do poder de agir daqueles que desenvolvem suas atividades profissionais. No entanto, o direcionamento que irei seguir neste trabalho se vale da entrevista de AC como recurso de interação dialógica entre o professor de Língua Portuguesa e o pesquisador interessado na compreensão da aula, geralmente com a finalidade, enquanto professor formador, de colaborar com a formação de alunos e estagiários dos cursos de Letras.

Por isso, o foco de interesse deste estudo está em demonstrar como o professor cria sentido (ou não) para a sua aula, de que forma a interpreta e por intermédio de quais escolhas discursivas; sem se preocupar com que modo avalia ou não a sua própria atividade profissional, já que, ao fazê-lo, corre-se o risco de o docente reproduzir as imagens historicamente construídas sobre si e sobre a aula de Língua Portuguesa, repetindo as posturas doxas que impõem ao seu fazer prescrições advindas de um imaginário social e de uma cultura linguística hegemônica.

Ainda assim, como em todo discurso, seja ele provocado ou não por uma situação metodológica específica, compreende-se que as palavras de quem diz algo estão repletas de já-ditos, de dizeres alicerçados em outros planos enunciativos. No entendimento de Bakhtin, o sujeito é essencialmente dialógico e, portanto, coloca-se em interação com as palavras de

outrem. Ele próprio é circunstanciado pelas condições enunciativas de produção dos discursos, refazendo-se na medida em que se coloca diante desses dizeres. É o que também estabelece Clot (2010, p. 230), para quem “nossa fala está repleta das palavras do outro e nossos enunciados são caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, por um uso idêntico ou decalcado, retrabalhado ou distorcido das palavras do outro”

Considerando o exposto até o momento, inicio este artigo com uma sessão que esclarece a postura clássica da AC para, em uma segunda, revisitá-la a partir dos pressupostos deste trabalho. Logo após, sigo com a sessão analítica para, por fim, traçar minhas considerações finais.

O contexto clássico da Autoconfrontação

A AC é um método capaz de fazer emergir as dificuldades enfrentadas por trabalhadores em seu contexto profissional, levando em consideração as intersecções entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Utilizá-la significa trazer à tona dúvidas, angústias e incertezas que permeiam a atividade de trabalho.

Segundo Clot (2006),

a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las (CLOT, 2006, p. 127).

Para tanto, gravam-se momentos da atuação do trabalhador em plena realização de sua atividade para, posteriormente, mostrar a ele seu desempenho em vídeo. Espera-se, assim, que o trabalhador reconheça suas fragilidades, justificando-as e apontando caminhos possíveis para a superação dos problemas localizados. Da mesma maneira, espera-se que o profissional seja capaz de salientar seus méritos, buscando fortalecer suas características positivas. Tal método assim conduzido é denominado Autoconfrontação Simples (ACS).

Evidenciando-o melhor:

Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas. Em seguida, algumas dessas sequências são selecionadas pelo pesquisador que, junto com o trabalhador, as assistirá, procurando suscitar o

diálogo sobre as ações e tarefas realizadas. Essa entrevista também é filmada em vídeo (LOUSADA, 2004, p. 278-279).

Outra possibilidade oferecida pela AC seria o comentário do trabalho gravado não só pelo próprio trabalhador, mas também por um conjunto de colegas que desenvolvem a mesma atividade profissional. Nesse caso, a denominação seria Autoconfrontação Cruzada (ACC) e possibilitaria trazer à tona a voz de um coletivo de trabalho, formado de maneira sócio-histórica, e que compartilha das regras do ofício (AMIGUES, 2004) ou dos gestos profissionais (SAUJAT, 2002). Claro está que “regras” e “gestos” nem sempre são consensuais, fazendo surgir situações de conflito que são problematizadas no contexto da ACC.

Na visão de Clot (2006),

o sujeito busca no psicológico e no “par-especialista” uma maneira de agir sobre eles. Ele não o procura em princípio em si mesmo, mas no outro. De uma ou de outra maneira, ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la. Ele visa se apropriar, para modificá-las, de suas respectivas mobilizações a propósito de seu trabalho e, em função disso, ver sua própria atividade “com os olhos” de outra atividade (CLOT, 2006, p. 135).

As autoconfrontações, portanto, vêm colocar o sujeito como espectador de suas próprias ações, permitindo a ele conquistar o lugar de agente questionador de seus gestos. Nessa esteira, a AC, ainda, ilumina amplamente a concepção de que “[...] a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores” (CLOT, 2006, p. 130).

Ambas se constituem, portanto, por meio de uma ação metadiscursiva e de um esforço de autocompreensão por parte do sujeito pesquisado, um meio de compreender-se enquanto profissional. Afinal, trata-se da “capacidade de os agentes produzirem verbalizações sobre suas práticas e, portanto, recorrendo à linguagem para tornar visível o que escapa à observação direta [...]” (FILLIETTAZ, 2004, p. 202).

Dessa forma, a AC – seja ela simples ou cruzada – pode oferecer parâmetros razoáveis para compreender o fazer dos trabalhadores em seu contexto laboral. No entanto, sua aplicação não foi idealizada para investigar especificamente o trabalho do professor, mas sim para

investigar o fazer de qualquer trabalhador, de maneira ampla. Além disso, sabia-se de antemão, em tais contextos de pesquisa, que o trabalhador que passaria a ser investigado apresentava dificuldades na condução de suas tarefas. Ou seja, tais metodologias eram empregadas somente quando se identificava um problema concreto na realização de um trabalho. Especificamente, os métodos eram utilizados pelos psicólogos com o objetivo de explicar conflitos identificados pelas próprias empresas. As finalidades não eram científicas; ao contrário, eram práticas e utilitaristas.

Ainda assim, as referidas metodologias passaram a ser destaque em pesquisas que investigavam o trabalho docente. Isso talvez por causa da saturação de metodologias como a observação e a entrevista semiestruturada, as quais iluminavam o olhar e a análise do pesquisador sobre o pesquisado, tirando de cena o sujeito e sua ação, para focalizar aquilo que se diz sobre o que se faz, e não aquilo que se faz efetivamente.

Além disso, acredita-se que se trate de uma atitude dialógica em relação ao discurso do senso comum e da própria comunidade científica que colocam em xeque as atividades conduzidas pelo profissional do ensino. Estaria aqui a chance de compreender os motivos que levam um professor a executar suas atividades de uma maneira e não de outra, considerando parte do contexto educacional que respalda as suas ações. Trata-se da possibilidade de o professor ressignificar o seu próprio fazer, a partir da interpretação do seu agir em sala de aula. Isto é, de explicar as escolhas didático-metodológicas, responsáveis, em larga medida, pela execução da sua atividade. Dessa maneira, o professor, na posição de pesquisado, assistiria a cenas de suas aulas, gravadas previamente pelo pesquisador, sendo motivado por este a explicar suas ações didáticas.

Sobre isso, há de se considerar que as ações empreendidas em sala de aula, no momento do trabalho do professor, são encenadas por atores que desempenham papéis diversos, como os de amigo, psicólogo, pai, mãe, confidente, autoridade; cujas perspectivas se entrecruzam no exercício docente, conferindo identidades diversificadas a este profissional, que não se orienta mais apenas por movimentos didáticos. Daí a importância da entrevista de AC: revelar o que está escondido na prática docente, a fim de compreender a complexidade desse trabalho, cuja situação de interação deve “considerar outras dimensões, também constitutivas de seu trabalho, e que não são necessariamente dependentes da dimensão didática” (LOUSADA, 2004, p. 291). Em resumo, trata-

se das circunstâncias que permeiam o trabalho real que “compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275).

Na análise dos discursos gerados após sessões de AC, espera-se que os professores possam “adquirir outras possibilidades de ação” (LOUSADA, 2004, p. 289), a partir da situação metodológica que se apresenta como reflexão da prática. Afinal, “através de uma relação dialógica com o objeto, a atividade filmada, pode-se compreendê-lo em um novo contexto, o que é essencial para que haja transformação da ação” (LOUSADA, 2004, p. 289).

Reflexões e discussões acerca da AC à luz de casos analisados na trajetória acadêmica

Nesta altura do trabalho, irei me comprometer com as análises geradas em entrevistas de AC, tanto da minha época de Doutorado quanto dos trabalhos de conclusão de curso orientados por mim na graduação em Letras. Optei por esse procedimento com o fim de demonstrar meu percurso com a referida metodologia e também de sinalizar para os seus benefícios na formação de professores.

O contexto de que emerge a primeira entrevista de AC sobre a qual passo a comentar se deu entre o final do ano de 2013 e início de 2014. Os dados dizem respeito à minha pesquisa de Doutorado², cujo *corpus* foi uma sequência de aulas de Português do Ensino Médio para posterior seleção de cenas que iluminariam a ACS com a professora regente.

Com o intuito de apresentar ao leitor o cenário geral das aulas ministradas pela docente, esquematizo, abaixo, o que, para mim, se tratou do alicerce sobre o qual se compuseram as aulas. Temos transcritas apenas partes de uma das aulas gravadas. Todavia, são excertos elucidativos da forma como a professora costumava organizar sua retórica em sala e, nesse sentido, suas estratégias didáticas.

² Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), no ano de 2015, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 1 – Dificuldades na escrita e encaminhamentos para superação de obstáculos

TRECHOS DAS AULAS	
DIFICULDADES	<p>Aí o aluno fica perdido porque não sabe o que vai por em cada parte. Se eu mudo meu posicionamento, o meu texto fica confuso. Tem coisas que você tá escrevendo errado e você não vê. Você tá falando de uma coisa, daqui a pouco você muda. Aí o texto vai ficar fragmentado. Mas o que eu vou por em cada parte do texto?</p>
SOLUÇÕES	<p>Entenderam? Então nesse sentido, o aluno tem que pensar. Sei a estrutura do texto, sei. Tem a aula de História. Se você tivesse atento como foi debatido a questão Ditadura Militar, evidentemente você aplicaria no texto que foi passado no último sábado. Por quê? São manifestações que poderiam ser usadas como argumento de alusão histórica. O texto tem que ter a estrutura: introdução, tese, desenvolvimento, argumentos e a conclusão que é a interferência que você tem que fazer. Também lembrando que num texto dissertativo que a construção dele vai ser amparada lá nas orações subordinadas e coordenadas. Por quê? Nas suas construções do texto dissertativo vai ajudar muito. Se você tem conteúdo, e você consegue organizar mentalmente o que você vai sustentar, a sua tese, tipos de argumentos, você consegue fazer. Você vai ter que passar para o outro a sua ideia através da escrita. Então, na verdade, eu acredito que seja o quê? Alimentar um espírito crítico. Elaborar o seu texto de acordo com aquelas convicções que você tem. É dialogar com o seu texto. Então você tem que escrever, ler, ler de novo e consertar o que tem que consertar.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Pelos dados em análise, é possível perceber que o tratamento dado à escrita constitui-se do confronto entre as dificuldades dos alunos em produzir um texto e os possíveis encaminhamentos para saná-las ou diminuí-las apresentados pela professora.

No que tange às maneiras de melhorar a produção de texto, a professora se ancora nos discursos da ordem e da obrigação, demonstrando para os alunos, através das modalizações deônticas e dos verbos no infinitivo, o que estes devem efetivamente realizar, a fim de ter êxito na escrita. No que diz respeito às falhas cometidas pelos alunos, são notáveis os verbos no futuro condicional, sinalizando para aquilo que deveria ter sido feito por eles ao escreverem um texto.

O breve exercício analítico que acabei de apresentar já é capaz de fazer conhecer algumas construções de sentido da professora: alunos são aqueles que têm dificuldades na

escrita; professores são aqueles que devem motivá-los e corrigir os erros cometidos nos textos, solucionando os problemas apresentados. Especificamente sobre a aula de Português, a concepção de língua que parece regê-la é a de escrita como instrumento de comunicação, já que são notáveis indícios relacionados à estrutura do texto, bem como ao conteúdo da “mensagem” que será endereçada ao leitor.

Ao selecionar uma das cenas de aula para a ACS, tentei escolher um dos trechos que remetia justamente a essa concepção, com a finalidade de compreender como a professora se posicionava acerca disso, bem como quais os benefícios que ela via nessa prática de aula para o ensino da escrita.

Figura 1 – Trechos de aula seguidos da ACS correspondente

*Então veja bem, gente. Quando nós falamos assim: “ah, o aluno vai ter que escrever. Independente do que for”. Uma carta, né? Uma notícia... “**Ai, professora, eu vou falar!**” ((professora dramatizando voz de aluno)). Falar se torna mais fácil porque você tá ali, né? No ato da conversa você pode retomar algumas coisas, consertar algumas coisas, cometer algumas gafes, né? Pode ser. **Mas**, na parte da escrita, você **vai ter** que passar para o outro a sua ideia através da escrita. E quando se está com o texto de escola, ele **vai ter** que seguir regras, certo? **Se** for pedir uma poesia, o texto **vai ter** que seguir a estrutura de uma poesia. **Se** for solicitado uma crônica, é uma crônica. **Se** for um editorial, é um editorial. Então por isso é que se foca na estruturação do texto. E não só a estruturação do texto que vai fazer o texto acontecer. **Eu tenho que o que? Ter as ideias.***

Fonte: dados da pesquisa, 2013.

Eu acho assim ó: o grande gancho é eles compreenderem que o escrever já acontece no falar, né? As tipologias, elas são o nosso cotidiano. Só que o que acontece? Quando você pede pro aluno passar pro papel, pra escrita, fica complicado. Ele não quer, ele não tem desejo de escrever. E aí eu até pergunto: “por que não?” Segundo ano do ensino médio! Mas nós não escrevemos, nós somos copistas, né? Somos copistas. Nossos alunos são copistas. Passa lá, copia. Eles escrevem os textos deles no computador livremente, sem medo algum, né? Então quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo. Eu faria aquele texto de novo? Não. Talvez, em outra situação eu achei ele péssimo. Mas eu tenho que dar essa motivação pra eles. Então nesse sentido eu acho que eles vão compreendendo que já teriam que ter entendido isso no caminhar escolar deles.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na cena de aula, percebo a valorização da escrita e um esforço contínuo, por parte da professora, de convencer os discentes da importância de escrever. Talvez porque sejam evidentes as concepções de alunos acionadas pela professora, as quais estão calcadas na dificuldade e no medo da escrita, conforme revelado pela ACS: “ele não quer, ele não tem desejo de escrever; quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo”.

Por acreditar nisso, a estratégia adotada pela professora na aula centra-se na retórica da determinação, fazendo circular discursos do campo do poder e da autoridade atribuídos à esfera

escolar, a fim de levar alguém a fazer algo. Por isso são notáveis as modalizações deônticas, reconhecíveis pela estrutura “vai ter de”. Tais modalizações sinalizam para uma construção identitária da professora como profissional que sabe orientar seus alunos sobre o que é obrigatório no universo da escrita, ou seja, de uma professora que tem autoridade suficiente para afirmar como deve ser o texto escrito, por ocupar um lugar de saber. Isso porque o demérito profissional com o qual o professor é caracterizado nos meios acadêmicos e na sociedade talvez a tenha levado a se posicionar como sujeito capaz de produzir um conhecimento válido em sua área de atuação.

Sobre a tentativa de convencer os estudantes, a dramatização da voz de aluno, em “Ai, professora, eu vou falar”, denuncia uma antecipação por parte da professora sobre os possíveis argumentos de que lançariam mão para se furtarem da tarefa de escrever. Nessa esteira, a docente já antecipa seu discurso em defesa da escrita, uma vez que, ao se valer da voz do aluno, ela tenta desconstruir o posicionamento deles, a fim de que se percebam na dramatização da docente e entendam que a tarefa deverá ser cumprida conforme as orientações da professora.

Ademais, a presença de uma voz social, estabelecida pelo uso do operador argumentativo “mas” em, “Mas na parte da escrita”, permite identificar que a voz da professora soa junto com a voz social, estabelecendo uma cisão entre fala e escrita; o que, certamente, diz respeito a uma valorização grafocêntrica cristalizada historicamente, que toma a escrita como mais difícil e importante do que a fala.

Na ACS da cena de aula, as impressões e os comentários da docente se iniciam com perguntas ou introdução a esclarecimentos, cujo objetivo é iniciar movimentos de explicação acerca de seu agir em sala de aula. Alguns exemplos são: “Eu acho assim ó”, “Só que o que acontece?”. A partir delas, inicia-se uma tentativa de explicação dos gestos didáticos acionados no curso da aula.

Curiosamente, os gestos didáticos não são devidamente descritos na ACS, pois o foco da entrevista passa a ser não a cena de aula selecionada, mas sim considerações sobre as dificuldades enfrentadas em sala, bem como críticas ao seu coletivo de trabalho e ao despreparo dos discentes na tarefa da escrita. O ponto central, portanto, não é totalmente voltado à atuação da docente na aula. As justificativas para o seu agir são, quase sempre, cobertas por uma nuvem espessa que não possibilita à pesquisadora entender, amplamente, o trabalho desse sujeito. A

professora busca compreender o cenário mais amplo da sua prática, entretanto, deixa lacunas quando se trata da sua atuação mais específica.

Outra pergunta evocada pela professora participante no momento da ACS foi a seguinte: “E aí eu até pergunto: ‘por que não?’”. Para tal pergunta, a própria professora lança a resposta: “Mas nós não escrevemos, nós somos copistas, né?.” Chama atenção o pronome de primeira pessoa do plural. Nesse caso, admite-se que as dificuldades de escrita não são só dos alunos, mas de um universo muito mais amplo. Arrisco a dizer, até mesmo, que o pronome “nós” inclui também os professores de Língua Portuguesa que possam não ter o hábito da escrita. Isso se evidencia em razão do que é dito no seguinte excerto: “Passa lá, copia.” Quem, no geral, “passa” atividades “lá”, cujo dêitico espacial parece se referir ao quadro negro, é o professor. Logo, tudo indica que a participante compartilha da concepção de que professores de Português não produzem textos autônomos, ou não desafiam os alunos para tal tarefa, insistindo em atividades de mera reprodução. Essa fala, inclusive, é rica em imagens sobre o fazer docente, de forma geral, que pode estar condicionado às representações do senso comum³.

Diferente da postura supostamente adotada por docentes de Português, a professora em foco possui outro tipo de posicionamento: “Então quando eu faço os meus textos rapidinho, é pra eles não terem medo.” Nesse sentido, assume-se outra postura identitária – evidenciada pelo pronome de primeira pessoa do singular, “eu”, e pelo possessivo “meu”, que atenta para o fato de a professora produzir textos próprios, dela: a de uma professora que também é produtora de texto e, por isso, tenta encaminhar seus alunos na mesma direção, por meio do exemplo de suas ações didáticas, na tentativa de se colocar no lugar do estudante.

Nessa fala da professora parece vir à tona uma concepção de escrita: atividade temerosa, que amedronta os alunos. O medo atrelado à tarefa de escrever pode relacionar-se às implicações advindas dessa atividade, como a atribuição de uma nota por parte do professor, condicionada ao desempenho do aluno. Devido possivelmente a isso, a docente se atribui um importante papel identitário como professora de Português, colocando-se como produtora de

³ Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade. Isso tem consequências identitárias negativas, na medida em que autoriza representações negativas do professor: “não produtores de saberes”, “não leitores”, “mal formados para exercer sua profissão” e “responsáveis por essa má formação” (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2013, p. 180).

textos que deve dar o exemplo a seus discentes, tendo em vista os possíveis efeitos que tal ação terá sobre eles: “Mas eu tenho que dar essa motivação pra eles.” Nesse caso, a modalização deôntica se faz presente, demarcando as responsabilidades a ela atribuídas quando se trata de conduzir o ensino de produção textual.

Numa atitude menos individual, volta-se ao grupo quando usa o pronome “você” presente na seguinte fala da participante: “Quando você pede pro aluno passar pro papel, pra escrita, fica complicado.” Nesse caso, o pronome em questão, de valor genérico, parece remeter à presença do grupo, ou seja, trata-se não só da dificuldade e das frustrações da professora participante, mas de todo professor de Português que solicita como tarefa a produção de um texto. Além disso, a modalização apreciativa, presente em “fica complicado”, remete à avaliação da professora a partir do mundo subjetivo da voz que julga e avalia, ou seja, tendo em vista as atividades individuais da professora que reconhece a realidade e os impedimentos do seu trabalho, advindos, em partes, das concepções dos alunos sobre a escrita e seus obstáculos.

Outro posicionamento da professora fica implícito no verbo do futuro do pretérito – “teriam”, disponível no seguinte enunciado: “eu acho que eles vão compreendendo que já teriam que ter entendido isso no caminhar escolar deles.” Esse verbo, assim conjugado, salienta uma possível lacuna na aprendizagem dos alunos para os quais a professora leciona. Ou seja, uma vez que habilidades textuais e discursivas não foram devidamente desenvolvidas em um processo de ensino anterior, gerou-se uma dificuldade no trabalho atual da professora. Identitariamente, portanto, a professora se referencia como inconformada com seu coletivo de trabalho, assumindo, por isso, posições diferentes das deles.

A partir da fatura dos dados em análise, compreendo que, na entrevista de AC, a professora construiu uma postura discursiva de saber e de dever, possibilitando emergir daí identidades relacionadas ao questionamento do seu coletivo, em um movimento de não pertença ao grupo, assim como ao senso de responsabilidade quanto à formação de seus alunos como produtores textuais. Esses movimentos identitários, observados ao longo da narrativa, estão associados à forma como a docente se constrói profissionalmente. Todavia, não permitem “descobrir” a aula de Português como objeto palpável e, portanto, como instrumento profissional. A professora chama atenção para os problemas, para as fragilidades constituídas

por sujeitos que não ela mesma. É a forma, portanto, como a docente significa o seu fazer: relacionando os impedimentos ligados ao agir de forma ampla, e não específica; não suscitando modificações possíveis nos seus gestos profissionais; e justificando os seus motivos e intenções a partir de suas concepções de aluno, de escrita e do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à constituição do gênero entrevista de AC, as modalidades dele oriundas estão, no geral, em consonância com o que os pesquisadores da área têm encontrado (Cf.: RODRIGUES, 2010). Entretanto, tais recursos enunciativos não parecem suficientes, ainda que recorrentes, para compreender a aula em si, já que os sentidos construídos pela professora acionam discursos encontrados na superfície do entendimento sobre o trabalho docente e suas implicações.

Como se trata de uma professora atuante na área e de uma pesquisa de Doutorado com fins bastante específicos, talvez não tenha sido possível adentrar a aula com todos os seus versos e reversos. Vejamos se é o que se repete no contexto de formação.

Entendendo que a entrevista de AC está passível de modificações que possam atender melhor o propósito a que se lança, ou seja, de compreender o trabalho, no caso deste estudo, o trabalho do professor – seja ele em atuação ou em formação – trago, para conhecimento dos leitores, o texto intitulado “Eu caçador de mim professor: uma construção identitária pelas veredas da Autoetnografia”, cuja pesquisa incorporou outros sujeitos ao gênero metodológico AC. O trabalho é de autoria do acadêmico Alan Júnior Santos, e foi defendido no curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no ano de 2017.

Na pesquisa em questão, o objetivo foi investigar o processo de construção identitária de docentes em formação a partir das experiências vividas nas oficinas do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para tal, o estudante investiga a própria atuação e a de seus colegas, valendo-se da metodologia de ACC, realizada entre eles e com a participação das professoras supervisoras do processo. Em sua visão, a construção dialógica e autorreflexiva possibilitaria aos sujeitos refletirem sobre as suas ações na aula de Português por meio de possíveis modificações diante de seu próprio agir em sala de aula.

Percebamos que o acadêmico já assume o fato de que o seu agir e o de seus pares não estão isentos de modificações, numa atitude própria do professor em formação, mas também assumindo de antemão a necessidade de regulação e de redefinição de sua prática.

Figura 2 – Cenas de ACC

Cena 1

Pibidiana 2: [...] a gente estudou, a gente trabalhou, a gente planejou bem com antecedência, então, eu acho que a gente fez o que era certo, né? A princípio, nós tivemos assim um jogo de cintura, né? A relação começou ai outro, né? Foi indo, eu achei que de início foi legal. Eu não mudaria tanto assim.

Cena 2

Professora supervisora 1: Vocês jogavam muito pra eles, isso tem um lado muito bom, mas também, eu acho que vocês, de repente, poderiam ter concretizado algumas correções, alguns ajustes textuais no próprio quadro, sabe? Vai ficar um pouco mais palpável para eles [...].

Cena 3

Pibidiana 2: Então, eu acho que a gente poderia ter acrescentado algumas coisas na lousa e escrevendo, principalmente, nas questões de exemplos, citandos, principalmente na hora da análise, né? [...] nessa interação do aluno em relação na hora da explicação, eu acho que ficaria bem legal, pra ter mais essa ênfase, acho que eles iam ter mais assim entendimento do que a gente estava explicando.

Fonte: SANTOS, 2017.

Na ACC posta em análise, saliento a inserção do grupo de estudantes nos sintagmas: “a gente estudou, a gente trabalhou, a gente planejou”, bem como a construção gradativa do coletivo e a confiança oriunda desse processo, conforme lemos em “Eu não mudaria tanto assim.” A inserção da voz da supervisora, no entanto, a princípio endossando o fazer dos professores em formação – “isso tem um lado muito bom” –, e, ao final, aconselhando para uma adaptação da prática – “poderiam ter concretizado algumas correções, alguns ajustes textuais no próprio quadro, sabe?” – atenta para a necessidade de redefinir os encaminhamentos escolhidos pelos pibidianos, a fim de revisitarem a sua performance profissional. Nesse caso, como se trata de uma professora em atuação há mais tempo em sala de aula, a experiência e a autoridade pretendem indicar caminhos e corrigir posturas. Mesmo entendendo que esse é um dos papéis de supervisores em relação aos seus supervisionados, a relação hierárquica parece mudar a opinião da pibidiana: “a gente poderia ter acrescentado algumas coisas na lousa [...] eu acho que ficaria bem legal [...] acho que eles iam ter mais assim entendimento do que a gente estava explicando.” As modificações do agir, assim, parecem ter mais ênfase do que os motivos e os impedimentos.

De qualquer forma, a incidência dos recursos linguístico-enunciativos traz os professores em formação e as supervisoras para a cena da aula, sem devaneios, centrados na ação desenvolvida durante o fazer: “A relação começou, aí outro, né? Foi indo [...]” “Vocês

jogavam muito pra eles.” “Nessa interação com o aluno.” Diferentemente do que se pôde perceber em relação à entrevista de AC da professora, a dos docentes em formação, juntamente com as supervisoras, está, realmente, focada na compreensão da prática. Ainda assim, é uma prática muito preocupada com a interação, com a dinâmica em sala. Movimentos presentes nas expressões “jogo de cintura”, “jogar pra eles” e “interação do aluno”. As estratégias didáticas, nesse sentido, ficam apagadas e perdem o protagonismo na AC.

Gostaria agora de colocar em perspectiva outro trabalho desenvolvido sob minha orientação. O título é “A aula e o agir do professor de Português em formação”, de autoria de Vanessa de Arruda Souza, defendido também no curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no ano de 2017.

De maneira similar ao meu primeiro orientando, a de agora tinha por objetivo analisar a aula e o agir do professor de Português em formação no contexto do PIBID, colocando-se como pesquisadora a investigá-los. Para isso, ela também se vale da participação das professoras supervisoras, preferindo chamá-las de professoras âncora, numa alusão ao instrumento que mantém um navio seguro, ancorado. Na percepção da acadêmica, o futuro professor, ao colocar sua atuação em análise, poderia enxergá-la criticamente e realizar as transformações e/ou aperfeiçoamentos necessários em sua jornada docente. Tal qual o primeiro orientando, retorna-se a essa visão de necessidade de mudança e de modificação diante de um agir compreendido como ainda incompleto.

Figura 3 – Cenas de AC

Cena 1

Pibidiana 1: ...ao meu ver manteria a mesma abordagem, porque no final foi bastante dinâmica. O... o que atrapalhou um pouquinho foi a **interação dos alunos**, eles ficam **bem retraídos...**

Professora pibidiana 2: É que **os alunos** lá do [...] **eram muito tímidos.**

Professora âncora: É **uma turma que não fala, é realmente difícil [...]**

Professora âncora: Agora dá pra perceber que **falar não é o forte dessa turma, né? Mas vocês fizeram a parte de vocês, trouxeram um vídeo excelente. [...] eu também já tive turma que não fala, é terrível, não é terrível? Você tá ali na frente e o aluno não fala, não responde.**

Cena 2

Pibidiana 2: **Por isso que** às vezes assim a gente levava umas coisas mais dinâmicas pra ver se dessas mais legais conseguia tirar um pouquinho deles assim, sabe?

Professora âncora: [...] eu acredito também que vocês conduziram muito bem a aula, né? É... **que na cabeça de vocês, vocês pensaram que eles iam contribuir mais...**

Pibidiana 2): [...] **Que intenção nossa era** que eles tivessem mais informações com relação ao assunto, né? Eu acho que esse vídeo ele tava completo.

Pibidiana 2: **A gente achou que** o impacto do 7 a 1 ia chamar atenção deles.

Cena 3

Pibidiana 2: Eu também acho que... eu acrescentaria **um pouquinho mais de perguntas**, porque por ser a resenha eles necessitavam de todas as informações possíveis com relação ao vídeo, né? Eles iam fazer a resenha baseado naquele vídeo. Eu acho que a gente acrescentaria **um pouquinho mais de questões** pra eles.

Professora âncora: É... quem sabe assim, não sei, **talvez vocês poderiam** começar falando da questão do futebol na sala de aula. Não sei, **poderia** ser pra motivar, mas já sabendo que eles eram tímidos mesmo pode ser também que ficassem quietos. E agora entendendo o objetivo de vocês que era a resenha esportiva, né?, é... acredito que é mais ou menos por aí mesmo, **só acrescentaria algo pra motivar mesmo.**

Fonte: SOUZA, 2017.

A cena 1 da AC permite perceber os impedimentos do agir: timidez, retração e silêncio dos alunos. Todos eles relacionados não à atuação dos pibidianos, mas às condições apresentadas pelos alunos da educação básica. A professora âncora, inclusive, endossa esse impedimento por um lado e, por outro, motiva e parabeniza os pibidianos: “Mas vocês fizeram a parte de vocês.”

Já na cena 2 da AC, os motivos e as intenções são salientados no processo de ensino, perceptivelmente pelo operador argumentativo “por isso”, na expressão “a intenção nossa era” e “a gente achou que”. As explicações para o agir giraram em torno do aumento da dinâmica da aula, da informação sobre o assunto em discussão e de chamar a atenção dos alunos para a aula dos pibidianos. O que se observa a respeito dessa dimensão do agir é a preocupação em se manter uma execução coerente para a aula, possibilitando o interesse e a participação constante dos estudantes. Todavia, movimentos que se atentem para a construção de um conhecimento

sólido sobre linguagem não parecem ser o foco principal dos pibidianos, tampouco da professora âncora.

Acerca da cena 3 da AC, as modificações são trazidas à discussão. Nelas são percebidas a necessidade de acréscimos de perguntas e de motivações contextuais para os alunos. As modificações, inclusive, são percebidas tanto pelos pibidianos quanto pela professora âncora.

Considerações finais

As contribuições das considerações finais deste trabalho indicam que o gênero entrevista de AC é capaz de colocar os sujeitos em reflexão com sua prática em sala de aula. As problematizações dessa prática, porém, costumam recair ora na dimensão de autoridade e obediência, ora no aspecto interacional. Na primeira situação, o êxito está em seguir os aconselhamentos da professora em relação à tarefa de escrever. Já o sucesso, na última, parece estar no fato de se prender a atenção dos estudantes, realizando, para isso, dinâmicas várias que mantenham o foco, a disposição e a motivação constantes.

Ainda, na comparação entre a AC de uma professora em atuação e a de professores em formação, é considerável que, para a docente atuante, há um senso de dever e de saber que é notório em suas aulas. Além disso, os discursos historicamente construídos sobre professores e alunos a acompanham em suas falas. Em sua visão, é necessário combatê-los, pois se tratam de impedimentos que perfazem o seu fazer, impossibilitando aos estudantes atingir um desenvolvimento satisfatório na escrita. Já para os professores em formação, o mais importante é tornarem-se íntimos dos alunos, ganhando sua confiança e sentindo-se seguros no espaço da sala de aula. O conhecimento, nesse caso, não é fator preponderante, mas a maneira como se vai alcançá-lo, sim.

O que vejo de forma emergente nos dados relaciona-se, também, com as cenas de aulas que foram recortadas para a AC. Da parte dos acadêmicos, os momentos passíveis de discussão na entrevista eram aqueles atrelados a atitudes e reações dos estudantes diante da aula, por mais que esta apresentasse elementos que envolvessem o fazer didático, como a leitura de textos, a resposta a atividades de compreensão, a produção de textos escritos, a problematização de textos, entre outros. Relativamente aos meus dados do Doutorado, a professora participante se posicionava como uma defensora de sua atuação docente, estabelecendo o seu lugar no discurso

e definindo barreiras que me impediam de compreender como ela construía sentido para o seu agir efetivo em sala. O discurso do campo didático, assim, fez-se mais notório do que a prática efetiva em sala de aula.

Outra questão importante é que as cenas de trabalho recortadas para a AC devem ser, segundo evidencia a teoria, curtas e diretas. Como selecionar, então, momentos em que a docente lê e comenta um texto? Como flagrar as ocasiões nas quais a professora corrige uma redação junto com o aluno? Ou se abre mão da prevalência teórica ou a seleção de cenas de aula deverá ser feita estendendo-as consideravelmente. Isso demonstra que, para o campo da docência, a entrevista de AC precisa ser revisitada conforme os objetivos traçados em cada trabalho. A sua “relativa estabilidade” está, a que tudo indica, na estrutura composicional que seleciona, quase sempre, mecanismos linguístico-enunciativos de natureza descritiva e avaliativa. Todavia, os minutos dedicados ao recorte de cada cena precisam ser estendidos em nome da compreensão da aula pelo próprio professor. Ou seja, a cena oferecida a ele necessita ser mais completa, ainda que se opte por menos cenas no desenvolvimento de uma pesquisa.

De qualquer forma, a AC, uma vez compartilhada no contexto de formação docente, é capaz de sinalizar para a existência de uma produção de conhecimento na área pedagógica. É necessário colocar em evidência por que certos discursos e ações permanecem na trajetória discursiva dos professores em atuação e em formação, buscando, por meio da pesquisa feita com esse gênero metodológico, ressignificá-los nas salas de aula que objetivam formar professores. Compreender como se dá a constituição desses sujeitos é essencial para a virada desejada no campo profissional, não através de prescrições rígidas sobre o fazer, mas sim da análise de todas as dimensões que o compõem.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO, Anna R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-54.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1. sem. 2011.

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

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

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 199-237.

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

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C.; GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des) legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. Sem. 2013.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-297.

LOUSADA, E. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165f. Tese (Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2010.

SANTOS, A. J. **Eu caçador de mim professor: uma construção identitária pelas veredas da Autoetnografia**. 2017. 60f. Monografia (Graduação). – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Letras, Aquidauana, 2017.

SOUZA, V. de A. **A aula e o agir do professor de Português em formação**. 2017. 47f. Monografia (Graduação). – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Letras, Aquidauana, 2017.

Submissão em: 06/03/2022

Aceito em: 21/07/2022

Citações e referências
conforme normas da:

