



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - CAMPUS I  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**KELLY APARECIDA ALMEIDA GOUVEIA**

**A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2018**

**KELLY APARECIDA ALMEIDA GOUVEIA**

**A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras, Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila Mota de Figueiredo Porto (UEPB).

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G719a Gouveia, Kelly Aparecida Almeida.  
A autoconfrontação no PIBID [manuscrito] : contribuições para a formação de professores críticos e reflexivos / Kelly Aparecida Almeida Gouveia. - 2018.  
39 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Ludmila Mota de Figueiredo Porto, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Formação de professores. 2. Ergolinguística. 3. Autoconfrontação. 4. PIBID.

21. ed. CDD 371.12

**KELLY APARECIDA ALMEIDA GOUVEIA**

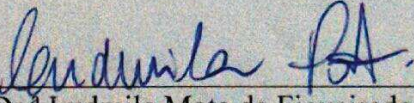
**A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS**

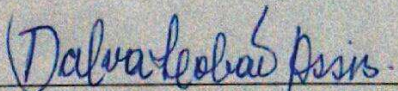
Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Letras,  
Curso de Licenciatura em Letras/Língua  
Portuguesa da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de graduada em  
Letras.

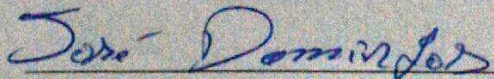
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 20 / 06 / 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila Mota de Figueiredo Porto (UEPB)  
(orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Lobão Assis  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Josemir Domingos da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À memória de Maria do Carmo Almeida Gouveia, minha mãe,  
que me ensinou que independente da forma, importante mesmo  
é o amor, e a de meu pai, Severino Gouveia da Silva, por me  
mostrar, ao seu modo, que a educação é o caminho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo discernimento e sobretudo força durante toda a caminhada. Sem esta força, eu jamais seria quem sou.

À minha mãe, Maria do Carmo Almeida Gouveia (*in memoriam*), pelo amor incondicional e por, mesmo ausente, se fazer presente como exemplo de mulher forte e ser, sobretudo, minha inspiração.

Ao meu pai, Severino Gouveia da Silva (*in memoriam*), por todos os ensinamentos, por sempre ter demonstrado orgulho ao me mencionar, isto me encorajou a conquistar meus sonhos.

À minha irmã Ju, por fazer da sua casa, o meu lar, e a TODA minha família por todo amor e incentivo, em especial a Julian, Penhê e Jucilane, por sempre terem acreditado e confiado em mim. Sem esse apoio, eu não conseguiria.

Ao meu amor, Thiago, por sua dedicação diária, por mostrar que estar perto não é físico, por seu abraço nos momentos mais difíceis da minha vida, por me entender e tornar essa vida mais leve e bonita. Você sabe!

À minha querida professora e orientadora, Ludmila Porto, por suas aulas reflexivas, por sua compreensão, seus questionamentos, contribuições, comprometimento com o trabalho e acessibilidade, nós conseguimos. Você é uma mãe acadêmica!

Aos professores Dalva Lobão e Domingos, por terem disponibilizado seus tempos e aceitado o convite para compor a banca.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, vocês são importantíssimos.

Aos meus professores do curso, por todos os ensinamentos, por abrirem portas! Em especial, à professora Magliana Rodrigues, por suas palavras que tanto me inspiraram e pela oportunidade única de participar do PIBID, vivenciar essa experiência foi muito importante para mim.

À minha querida amiga Adna, por suas contribuições durante o curso, verdade e disponibilidade, desde o começo você tem seu espaço aqui. Agradeço muito a força nesses últimos meses, nem o tempo me fará esquecer o quanto é bom ter um amigo que sabe levantar o outro.

À João, por todo carinho e palavras de conforto, por acreditar em mim sempre, principalmente em momentos que nem eu acreditei. As minhas manhãs na universidade foram mais ensolaradas por ter sua presença. Você é luz!

Aos meus colegas de curso que contribuíram de todas as formas durante esses anos, jamais esquecerei da doçura de Tati, da simplicidade de Julia, das risadas de Lucretxe e Andressa, das conversas, dos conflitos, principalmente dos momentos de sufoco que passamos nos estágios e foram essenciais para a minha formação.

Aos colegas do PIBID, em especial ao meu B.A.R.: João, Everton, Aline e Josiélio, as tardes com vocês foram de muito aprendizado.

À querida supervisora Jacklaine Almeida, por sua praticidade, apontamentos pertinentes, conselhos e os momentos agradáveis que passamos em sua casa, este lugar lindo e aconchegante.

Aos colegas que a UEPB, me apresentou e que estão sempre dispostos a trocar experiências e ajudar: Sanny, Filipe, Sara, Cleytson, Amanda, Ana Daniele, Barbarela, Thayná e Silvia, vocês são muito especiais.

À minha irmã de alma, Karolinda, por toda nossa cumplicidade desde quando éramos “pingo de gente”, por entender os meus sumiços e lamentações nos momentos de cansaço. Ter alguém para desabafar é muito importante, por isso, meu muito obrigada.

À minha querida amiga Renally, minha eterna Wikipédia, todo o apoio que me deu durante a educação básica está resultando em bons frutos até hoje.

Aos meus amigos que o tempo não afastou: Monique, Carol, Juh, Mônica, Sarah, Hiandra e Binho, pela amizade, verdade e os encontros que fizeram com que a vida fosse mais divertida.

*“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”*

(ROSA, J. G.)



## RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a formação de professores, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, a partir da aplicação do método de autoconfrontação, desenvolvido por CLOT e FAÍTA (1997), que concerne em filmar o trabalhador em sua atividade de trabalho, para, posteriormente ele assistir a sua atuação, comentar e refletir sobre as situações que envolvem atividade profissional. Uma vez que o programa tem por objetivo estreitar a relação entre a educação básica e o ensino superior, torna-se necessário verificar quais os sentidos que circulam na esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003; 2007) do professor de português em formação. Parte-se da hipótese de que o método da autoconfrontação, que motiva a autorreflexão do trabalhador que se observa em situações de trabalho, funcionará como um importante instrumento de produção de discursos sobre o trabalho do professor em formação. Do ponto de vista teórico, este trabalho tem por alicerce a Ergolinguística (PORTO, 2010; 2011), disciplina que se dedica ao estudo do trabalho através da linguagem, a partir da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, fruto da obra de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2006), e da Ergologia (SCHWARTZ, 1998), abordagem dedicada à investigação do trabalho em situação. Estima-se que os estudos sobre formação de professores voltados aos programas de bolsas e pesquisas são importantes, pois verificam o andamento dos projetos oferecidos aos futuros profissionais e podem contribuir para a formação do professor crítico-reflexivo. Em linhas gerais, foi possível confirmar a hipótese de que o método contribui para a formação dos professores, uma vez que motivou a autorreflexão e o posicionamento crítico dos professores em relação as suas atuações na atividade de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ergolinguística. Autoconfrontação. PIBID.

## ABSTRACT

This paper aims to contribute to the reflection on training of scholarship holders of the Institutional Program of Initiatives for Teaching, called PIBID, based on the application of the selfconfrontational method developed by Clot and Faïta (1997), which refers to the filming of the worker in his work activity, so that he can watch his performance, comment and reflect on situations that involve his professional activity. Since the aim of the program is to strengthen the relationship between basic education and higher education, it is necessary to verify which meanings circulate in this specific human activity sphere (BAKHTIN, 2003), which is the Portuguese teacher in formation. We discuss the hypothesis that the self-confrontation method, which motivates the self-reflection of the worker, will function as an important instrument for producing speeches about the work of the teacher in training. From this theoretical point of view, this work is based on Ergolinguistics (PORTO, 2010; 2011), a discipline that is dedicated to the study of work through language, based on the Dialogical Theory / Discourse Analysis, which comes from Bakhtin and the Circle's contribution (BRAIT, 2006) to Linguistics, in relation with Ergology (SCHWARTZ, 1998), an approach dedicated to the investigation of work in action. It is estimated that the studies on teacher education for scholarship and research programs are important because they check the progress of the projects offered to future professionals so that they can contribute to the formation of the critical and reflective teachers. In general terms, it was possible to confirm the hypothesis that the method contributes to the formation of teachers, since it motivated the teachers' self-reflection and critical position in relation to their work activities.

**Keywords:** Teacher training. Ergolinguistics. Self-Confrontation. PIBID.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SOB A PERSPECTIVA DA ERGOLINGUÍSTICA ..	14
<b>1.1 Pensar o professor de Língua Portuguesa a partir de sua atuação.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 A Ergolinguística e a formação de professores no PIBID.....</b>	<b>19</b>
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	22
<b>2.1 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 População .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4 Instrumentos da pesquisa .....</b>	<b>25</b>
3 A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS .....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32
REFERÊNCIAS .....	34
ANEXO A .....	37
ANEXO B .....	39

## INTRODUÇÃO

Ao entrar em um curso de licenciatura e, especificamente, em Letras, o sujeito inicia sua formação universitária para desenvolver o exercício do magistério. Durante os anos de formação, surgem componentes curriculares que possibilitam ao aluno pôr em prática as teorias vistas no curso antes de terminá-lo: os estágios supervisionados. Três componentes curriculares de estágio supervisionado são oferecidos para que os alunos tenham contato com a escola antes de concluir a sua formação: o Estágio Supervisionado I leva o graduando à sala de aula apenas para observar a atuação do professor titular em sala, os dois outros estágios possibilitam colocar em prática as teorias estudadas, sendo que o segundo estágio é realizado no ensino fundamental II e o terceiro e último estágio proporciona a intervenção no ensino médio, ambos envolvendo língua e literatura.

Muitas pesquisas sobre o professor e sua atuação, a relação professor e aluno e principalmente relatos de experiências estão sendo realizadas a partir das inquietações dos estágios. Há, também, outras oportunidades de pôr em prática as teorias vistas antes da graduação, são os projetos desenvolvidos nas universidades, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), no qual também é possível verificar o elo entre teoria e prática. O PIBID é importante, pois também permite que o professor em formação exercite a relação entre teoria e prática, o que contribui efetivamente para sua formação docente, visto que o mesmo exerce o papel de professor e aprende a lidar (ou não) com os desafios que surgem em seu ofício durante a intervenção na escola.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) oferece o PIBID com o objetivo de unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. As escolas selecionadas para receber o projeto são aquelas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

Para cada subprojeto, atuam em média quatro bolsistas, que desenvolvem um plano de atividades e o executam quando aprovado. Cada bolsista pode participar do projeto por até dois anos. Dessa forma, a atuação é considerada como um trabalho de responsabilidade, pois, para os alunos da escola em que o projeto está sendo desenvolvido, os bolsistas não são vistos, apenas, como estudantes de graduação, e sim como professores, uma vez que eles passam mais tempo em atuação na escola. Mas, de que maneira os graduandos, enquanto professores-bolsistas, no período de trabalho no PIBID, percebem sua condição profissional?

Em consonância com as ideias de Freire (1991), ninguém nasce educador, mas se faz em uma construção permanente, a partir da prática e pela reflexão sobre a prática. Então, é pertinente que os professores se autoanalise e reflitam sobre seu trabalho. Ainda que em cada subprojeto tenha um supervisor formado na área, a autorreflexão sobre a prática para que o licenciando se constitua como professor é de extrema importância, pois as novas gerações de professor e os seus métodos de ensino podem, sem dúvidas, contribuir para a melhoria da educação.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre a formação de professores-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, a partir da aplicação do método de autoconfrontação, que surgiu na década de 1960, na área da Psicologia e do Direito, e consiste “em confrontar os indivíduos com eles mesmos, sendo o princípio da autorreflexão de extrema importância para o desenvolvimento global da situação de trabalho” (CLOT; FAÏTA, 1997, apud PORTO, 2010, p. 284). Desta forma, o presente trabalho está ancorado na Ergolinguística (PORTO, 2010; 2015), disciplina que estuda o trabalho através da linguagem.

Posto isso, este trabalho busca estudar a atividade do professor em formação no PIBID, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação de professores de Língua Portuguesa. Para desenvolver este estudo, contamos com as participações dos graduandos em licenciatura plena, do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba, que desenvolveram o subprojeto Base Artística e Reflexiva (B.A.R.), a partir da interação entre Arte e Língua Portuguesa, na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro, situada na periferia de Campina Grande.

Portanto, para uma melhor figuração deste trabalho, o mesmo está dividido da seguinte forma: o **capítulo 1** traz os aparatos teóricos com dois tópicos: o primeiro voltado ao professor crítico e reflexivo e a formação de professores, ancorado em Tardif (2010), Oliveira (2010), e também consoante com as ideias de Freire (1991); o segundo tópico traz uma explanação sobre a Ergolinguística em Porto (2010; 2011), Faïta (2002; 2005), Bakhtin (2003; 2007), Schwartz (1998).

Em seguida, no **capítulo 2**, teremos os aspectos metodológicos e contextuais da pesquisa, ou seja, o tipo da pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada, o instrumento que foi empregado para a coleta de dados, contendo também a população colaboradora deste estudo, bem como a apresentação do método da autoconfrontação.

Posteriormente, no **último capítulo**, temos a análise e discussão dos dados, para trazer os resultados da aplicação do método da autoconfrontação no PIBID e suas possíveis

consequências para a formação de professores reflexivos, seguidas das **considerações finais** sobre o trabalho.

Por fim, com este trabalho, buscamos também trazer para a esfera acadêmica um pouco da Ergolinguística, disciplina nova e ainda pouco conhecida pelos licenciandos em Letras, pois seu reconhecimento e integração como disciplina foi em 2008, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PORTO, 2011). Sendo assim, a leitura deste estudo procurará contribuir para esta área e também para discutir a formação do professor em sua atividade de trabalho.

## **1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SOB A PERSPECTIVA DA ERGOLINGUÍSTICA**

### **1.1 Pensar o professor de Língua Portuguesa a partir de sua atuação**

A educação no Brasil vem mudando bastante, muitas oportunidades foram oferecidas aos jovens através de projetos e programas sociais, como o Prouni (2005), Ciências sem Fronteiras (2011), Novo Mais Educação (2017), entre outros, que foram desenvolvidos pelo Governo Federal de Luís Inácio Lula da Silva e, posteriormente Dilma Vana Rousseff, filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT) com o objetivo de erradicar o analfabetismo e melhorar a educação no país.

A educação parece estar mais acessível, segundo o portal do MEC, o Prouni (O Programa Universidade para Todos) que foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, “já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais”. Este projeto também foi criado pelo Governo Federal, ligado ao Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC). De acordo com os dados disponibilizados pelo Governo Federal em cartilha online, o programa Ciências Sem Fronteiras concedeu entre o período de julho de 2011 a setembro de 2013, 53.552 bolsas de estudos para alunos de graduação e pós-graduação com o objetivo de promover “a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.” (Portal CSF, 2018).

Mais recentemente, em 2017, o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, busca melhorar o domínio dos alunos do ensino fundamental, em língua portuguesa, no que diz respeito a leitura e escrita, como também em Matemática, mais especificamente em cálculo e raciocínio lógico, ampliando o período escolar para um segundo turno, desta forma, os alunos passam mais tempo na escola. Portanto, o Brasil está se desenvolvendo no âmbito educacional, mas ainda há muitas lacunas para serem preenchidas. Além dos programas que fazem com que a educação no Brasil melhore e dão garantia de os jovens continuarem sua formação para a educação superior, é significativo também pensar no professor da educação básica e em como esse profissional está sendo formado.

Mediante o desenvolvimento da educação, muitas pesquisas estão sendo realizadas e novas práticas de ensino estão sendo pautadas para a melhoria da mesma. Há uma diversidade de estudos dos mais variados temas para pensar o professor, o seu saber e o seu fazer docente. Dentre eles, a obra *Saberes docentes e formação profissional*, de Tardif (2010), tenta fornecer respostas para as questões sobre o saber dos professores e análise do trabalho, que irá nos possibilitar refletir sobre estes saberes e a formação profissional docente. É preciso destacar também a obra *Coisas que todo professor de português precisa saber*, de Oliveira (2010), que traz em seu primeiro capítulo cinco pontos essenciais que os professores de português precisam compreender, sendo eles: o que é ensinar?; o que é método de ensino?; o que é saber português? e para que ensinar português a brasileiros?. No contexto local, a monografia de conclusão do curso de pedagogia de Araújo (2017), que explana uma visão sobre a formação inicial e continuada de professores a partir de uma perspectiva reflexiva, foi defendida no curso de pedagogia da UEPB.

Segundo Tardif (2010), o saber docente é um saber plural, pois compõe saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são adquiridos pelo professor durante sua formação, a partir de metodologias científicas. Os saberes disciplinares se constituem nos diversos âmbitos do conhecimento, tais como as ciências humanas, as ciências exatas, as ciências biológicas, a linguagem e afins. Estes saberes são concedidos aos professores através das instituições educacionais. Os saberes curriculares se configuram a respeito dos conteúdos, discursos, objetivos, apresentando concretamente como programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores. Os saberes experienciais são, por sua vez, os saberes adquiridos no exercício de sua profissão, na atuação do professor em contato com seu trabalho cotidiano, estes são incorporados a experiência individual e coletiva, “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

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

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



Ainda de acordo com Tardif, o saber do professor é social por muitas questões, principalmente porque “ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2010, p. 13).

Dessa forma, focalizaremos, neste estudo, o professor crítico e reflexivo como sendo aquele que se constitui como professor na prática e refletindo sobre a sua prática, conforme as ideias de Freire (1991), e entendendo que é possível mudar sua atuação, caso seja preciso. Para isso, é pertinente que o professor direcione um olhar sobre os alunos e o contexto social e cultural em que eles estão inseridos, pois:

[...] O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter e urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2010, p. 49-50).

Portanto, o professor não pode enxergar seus alunos como cadeiras ou recipientes vazios, sendo “ele quem vai preencher a mente vazia do aluno, metaforizada pelo termo latino *tabula rasa*, uma superfície vazia a ser preenchida com algo” (OLIVEIRA, 2010, p. 26), exercendo assim a concepção de aprendizagem do behaviorismo, pois tem como foco apenas o professor, dono do saber único, o transferidor de conhecimentos.

É fundamental para o professor saber o que é ensinar e como ensinar. Entende-se que quando o professor reflete sobre sua atuação, abre espaço para novas práticas de ensino ao levar o conhecimento à sala de aula, transformando-a em um lugar de interação, tornando agradável a relação professor-aluno, tal como a concepção interacionista da aprendizagem, lançada por Vygotsky, que vê o processo de aprendizado diferente do behaviorismo, conforme foi posto por Oliveira (2010). Para o interacionismo, o aprendizado é “como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Portanto, é sabido que o aluno também tem papel fundamental em seu processo de aprendizagem, e o professor não é mais o senhor detentor de todo o saber, e sim um facilitador da aprendizagem do aluno. Assim como afirma Araújo:

[...] O professor não pode ser apenas aquele que ensina ou transfere conteúdo; ele deve ser aquele que ensina conteúdos atitudinais, principalmente numa perspectiva reflexiva, em que o indivíduo interiorize as razões de ser. [...] Portanto, é necessário que haja valorização por parte do professor, na perspectiva de, conjuntamente, realizar o desenvolvimento das capacidades de pensar, analisar, criar e intervir em seu meio numa perspectiva cidadã, tornando a escola um espaço de aprendizagem e transformação social. (ARAÚJO, 2017, p. 13).

É valoroso refletir sobre qual o papel deste professor e como o mesmo atua, visto que “os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento constituem um campo de reflexão pouco explorado” (FAÏTA, 2005, p. 117).

Ademais, o professor crítico-reflexivo ministra suas aulas exemplificando a funcionalidade dos objetos de estudo. Em específico, os professores da área de língua, pois estão trabalhando com a linguagem e comunicação, devem pensar o ensino além das quatro paredes da sala de aula, tendo a consciência de que é importante adotar um conceito sobre a língua. Há, portanto, duas concepções acerca da língua bastante discutidas: a estruturalista e a interacionista, estas geram discussões e são escolhidas por professores de acordo com o modo em que eles atuam a partir das concepções de ensino que adotam e sobretudo, como entendem o seu papel enquanto professores de língua portuguesa.

Ferdinand de Saussure, por volta do início século XX, deu início à concepção estruturalista da língua. Um dos pontos que faz com que essa concepção não seja tão interessante para a atualidade, é porque a mesma “exclui de sua análise o uso linguístico e, conseqüentemente, o sujeito usuário da língua e as variações linguísticas que a existência de sujeitos diferentes provoca” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Assim, imaginar um ensino de línguas que desconsidere o uso da língua e suas variações é retroceder e adotar a concepção do behaviorismo, pois baseado no princípio do estímulo-resposta, não considera o aluno em suas particularidades. No entanto, cada aluno é diferente, carrega uma bagagem e a sua fala é resultado de vários fatores do contexto em que ele está inserido, dessa forma, é pertinente adotar outra concepção.

Um ensino de língua relevante para os sujeitos é pensar a partir da concepção interacionista da própria língua, que também é conhecida como sociointeracionismo, e está atrelada à concepção interacionista de aprendizagem. Esta concepção tem como visão a língua em interação sociocultural, considerando então, “o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da produção e da recepção de textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 35), marcando, então, a incorporação desses elementos que foram excluídos pelo estruturalismo. Esta inserção foi consolidada na década de 1970, após o

processo intitulado Virada Pragmática. Neste processo, o uso da língua foi adotado como o elemento principal para os estudos linguísticos (OLIVEIRA, 2010).

Ainda de acordo com Oliveira (2010), Dell Hymes foi o principal sociolinguista responsável por esse processo, pois:

[...] Hymes elaborou o conceito de COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, segundo o qual o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimentos das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento que usa a língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Posteriormente, houve muitas outras contribuições para enriquecer ainda mais essa percepção, William Labov consolidou o espaço da sociolinguística na academia, e também, os linguistas textuais Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, que contribuíram para o entendimento do texto, o ensino da língua da escrita como atividades de interações sociocultural. Entretanto, ainda há uma parcela de professores que pouco conhecem esse modo de compreender e ensinar a língua, principalmente professores que não possuem uma formação continuada (OLIVEIRA, 2010).

Pensando em uma formação continuada, é importante que o professor leia, esteja atento às mudanças, aos novos estudos e pesquisas que giram em torno do ensino de língua(s), buscando contribuir efetivamente para a construção do senso crítico do aluno em formação enquanto cidadão que vive em sociedade, posto que a educação é a ferramenta capaz de transformar a sociedade. Assim, a posição do professor e sua prática docente são essenciais para tal transformação. Como vivemos em uma sociedade mercantilizada, pensando nesta transformação, é importante salientar que o professor está formando também cidadãos para o mercado de trabalho. A formação do professor, portanto, implica diretamente na formação do aluno, uma vez que o professor é capaz de abrir janelas e permitir que o aluno veja horizontes diferentes, ou simplesmente fechá-las através de um ensino tradicional.

Dessa forma, o professor, enquanto um profissional crítico-reflexivo, que problematiza questões da sociedade, contribui para uma “luta justa para que a qualidade humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Portanto, a necessidade de formar alunos enquanto cidadãos conscientes faz com que a atuação docente seja (re)pensada e (re)inventada. Não devemos jamais deixar de dar importância aos saberes adquiridos nos cursos de licenciatura, mas entendemos que a reflexão é elemento essencial para a constante atualização do professor.

Ademais, iremos ler no próximo subtópico, sobre a área da Ergolinguística e como a mesma pode contribuir para a formação de professores através do PIBID, uma vez que estuda o trabalho associado à linguagem e considera o trabalhador como um sujeito importante para compreender as situações que surgem no âmbito de suas atividades profissionais.

## **1.2 A Ergolinguística e a formação de professores no PIBID**

A Ergolinguística é uma disciplina singular e significadora, de métodos próprios, tendo seus estudos voltados à relação linguagem e trabalho, e permite entender os problemas das atividades de trabalho que muitas vezes têm os seus motivos geradores despercebidos. Possui aporte metodológico a partir da relação entre a Teoria/Análise Dialógica do Discurso, a Ergonomia e a Ergologia (PORTO, 2011).

Mesmo que a disciplina seja considerada nova, na França, dois teóricos, (CLOT; FAÏTA, 1997) e Faïta (2002, 2005) já haviam posto o interesse sobre as relações de linguagem e trabalho. Dessa forma, todo o estudo foi se constituindo através do viés da Ergologia (Schwartz, 1999;2000), que, segundo Porto (2011, p.270): “surgiu como disciplina nos anos 1970, interessada em uma análise pluridisciplinar do trabalho, visto como uma atividade humana em situação real.”

No Brasil, após a realização do I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Trabalho, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1995, reuniram-se vários pesquisadores que se interessaram pelo estudo das situações reais de trabalho (PORTO, 2011), visando estudá-las e compreender tais situações através dos atos de fala. Em 2008, a disciplina intitulada Ergolinguística foi aprovada pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PORTO, 2011).

Assim, para melhor definir o que é a Ergolinguística, devemos entender sobretudo, que é uma disciplina com teoria e métodos próprios, assim definida:

O prefixo grego *ergo* significa atividade, ação, trabalho, e a Linguística é a ciência da linguagem. A Ergolinguística, então, por assim dizer, é uma linguística do trabalho, visto como uma atividade complexa e situada. (PORTO, 2011, p. 275).

Ainda consoante Porto, sobre a metodologia usada na disciplina:

A Ergolinguística compreende o trabalho e a linguagem como atividades situadas, e a relação entre essas atividades é abordada através de métodos de coleta e análise de dados, entre os quais se destacam o método dialógico-discursivo, uma forma de

conhecimento de sujeitos sociais via discurso, e os métodos de autoconfrontação, que colocam os trabalhadores diante si mesmos na atividade, estimulando-os à reflexão sobre a própria atividade. (SAMPAIO, 2006; CLOT; FAÍTA, 1997 *apud* PORTO, 2011, p. 175).

Dessa maneira, pelo viés da Ergologia, que busca entender o trabalhador e lança “a preocupação com o sujeito em toda a sua complexidade, isto é, um homem que faz uso de seu corpo, da sua mente, um sujeito que deseja, que se comunica” (PORTO, 2011), neste trabalho o professor-bolsista do PIBID será estudado como a figura fundamental para compreender a atividade de trabalho, através do método da autoconfrontação.

Acerca desse método, Vieira (2004, p. 219) entende “a autoconfrontação como um espaço de debate entre conceitos e experiência devendo-se avaliar a dificuldade de pôr em prática a sabedoria do corpo”.

Ainda de acordo com Vieira (2004), os estudos com os métodos da autoconfrontação foram muito usados no Direito, pois as testemunhas confrontam-se entre elas ou com o acusado, e também na área da Psicanálise, pois confrontam-se o que a pessoa pensa sobre si com o que ela pensa que as outras pessoas pensam dela. Mais posteriormente, desenvolve-se o método da autoconfrontação cruzada, “a partir da experiência de confrontar condutores de TGV (trem de grande velocidade) com uma sequência de atividade filmada” (FAÍTA, 1997 *apud* VIEIRA, 2004, p. 222).

O filme base se constitui na filmagem dos profissionais em sua atividade de trabalho. A segunda fase se constitui na autoconfrontação simples e cruzada, este momento acontece quando o filme base é mostrado aos trabalhadores para que eles se vejam e reflitam a partir da sua atuação. Como bem é posto por Vieira:

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

Para tanto, serão analisadas as autoconfrontações dos professores-bolsistas do PIBID a partir do princípio bakhtiniano do dialogismo:

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

Bakhtin (2003) afirma que o dialogismo se dá na relação com o outro e somente o outro possui um excedente de visão sobre o eu:

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

Conjuntamente, consideramos a entonação expressiva como a primeira forma de significação de um enunciado, pois segundo Bakhtin (2007 apud PORTO, 2010, p. 13), o enunciado não se constitui apenas em conteúdo, mas também a sua forma, portanto, “a entonação (o timbre expressivo da palavra), em seguida a escolha lexical e, finalmente, sua disposição no interior do enunciado como um todo” são elementos que contribuem para a construção de sentido de um enunciado.

Sendo assim, a autoconfrontação no PIBID permitirá que os professores se observem no vídeo como os outros, isto ajuda-os a ver ações que muitas vezes passam despercebidas no momento da atuação, desse modo, acreditamos que irá propiciar uma reflexão sobre a própria experiência de ensino. Vejamos no próximo capítulo, o contexto em que se deu a pesquisa, seu tipo e a população colaboradora.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo marcada primeiramente por uma pesquisa bibliográfica, para melhor compreensão da temática e do método de coleta de dados. Em seguida, a pesquisa foi desenvolvida no campo de intervenção dos professores-bolsistas, a escola na qual eles atuaram. Desse modo, foram filmadas algumas aulas para realizar a autoconfrontação dos professores sobre a sua atuação, etapa que caracteriza a pesquisa de campo, que estuda um grupo ou comunidade e capta com mais aprofundamento a realidade, observada diretamente das atividades do grupo em questão, utilizando a observação e experiência direta do pesquisador com a situação de estudo (GIL, 2002).

Nessa importante etapa, foi aplicado o método de autoconfrontação com os professores do PIBID sobre sua atuação em sala de aula. Em seguida, foi feita a análise desses momentos de autoconfrontação, caracterizando a pesquisa explicativa, que “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007. p. 123).

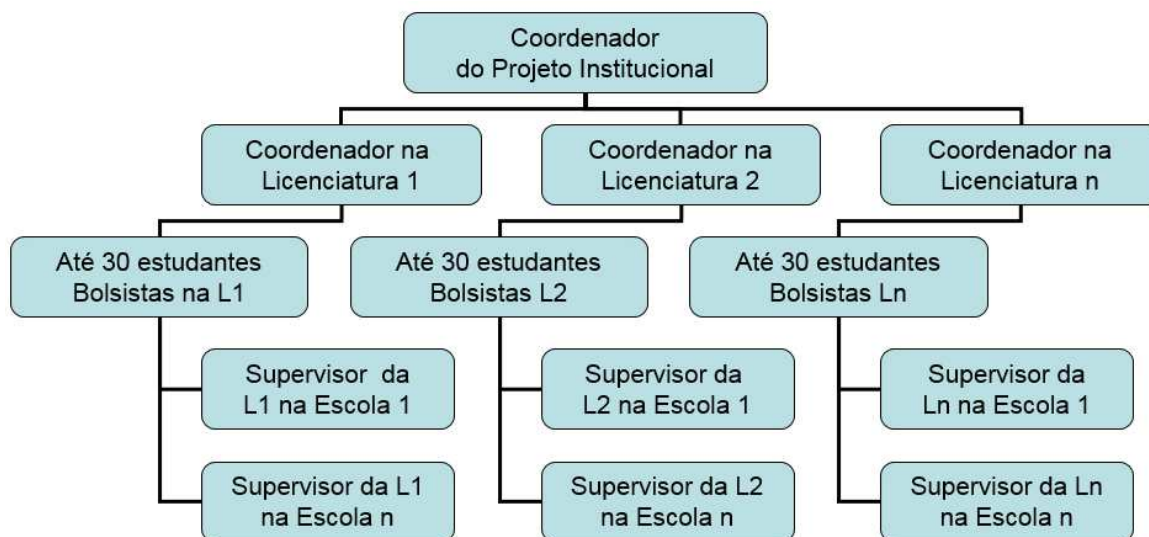
### **2.2 Contexto da pesquisa**

Esse trabalho foi realizado a partir da atuação de graduandos de licenciatura em Letras português, que fizeram parte do PIBID LETRAS-UEPB, no período de 2017.2.

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

área do conhecimento; no mínimo 24 bolsistas e no máximo 30; e um professor supervisor na escola conveniada. Para melhor entendimento, segue a figura abaixo:

Figura 01: Quadro de Participantes do Pibid – Primeiro Edital (2008)



Fonte: Apresentação do PIBID – Edital MEC/CAPES/FNDE, 2007.

Dessa forma, bem como está posto no Edital nº 07/2018, o programa tem como objetivo: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofrmadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das atividades do subprojeto Base Artística e Reflexiva (B.A.R.),<sup>1</sup> que desenvolvia suas atividades na Escola Estadual de Ensino

<sup>1</sup> Para maior detalhamento da atuação do subprojeto, consultar: <http://pibidbar.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>



Fundamental José Pinheiro, localizada na periferia de Campina Grande-PB. O subprojeto Base Artística fez parte do PIBID-LETRAS-PORTUGUÊS, do curso de letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e tinha como objetivo maior atuar a partir da interação da Língua Portuguesa e a Arte, tendo como coordenadora da área uma professora da UEPB e como supervisora da escola uma professora da escola.

O subprojeto contava com quatro professores em formação, que se revezavam em dias da semana: a cada dia, a aula era ministrada por dois professores, os demais ficavam no apoio, caso necessitasse. As aulas eram realizadas todas as quartas e sextas-feiras, das 14:00 às 16:00hs, na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro,

### **2.3 População**

Foram selecionados dois professores-bolsistas para colaborar com esta pesquisa, por questões de éticas, os nomes que identificam eles são fictícios. A escolha destes docentes surgiu a partir da observação sobre o perfil deles.

A professora Karol é graduada em inglês, atua como professora de inglês do fundamental II e médio em uma escola da rede estadual e atualmente está cursando uma segunda graduação em Letras, português. Durante a observação, ela afirmou ter se encontrado como professora a partir da sua atuação no programa.

O professor Vilar é graduando em Letras - português, já cumpriu toda a carga horária do curso, exceto o TCC, dessa forma, ele já estudou toda a teoria do plano de curso e neste momento, estava apenas colocando-a em prática. Ele atua como professor de português do fundamental I em uma escola da rede particular.

Ou seja, ambos os colaboradores já entraram em contato com toda a teoria do curso (trabalho prescrito), de forma que, teoricamente, estão aptos a atuarem em sala de aula (trabalho real), e esse foi o critério para a escolha desses colaboradores.

Considerando que este trabalho foi desenvolvido a partir das atuações dos professores-bolsistas e suas contribuições durante todo o processo da coleta de dados, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (CEP-UEPB), dessa forma, está de acordo com a Resolução 466/12 do CNS/MS, e registrado na Plataforma Brasil sob o número: CAAE 84570218.8.0000.5187. Além disso, para a realização deste trabalho, os professores concordaram e assinaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e na autorização de gravação em vídeo (ANEXO B).

É importante deixar claro que, a intenção desse estudo é de contribuir para a formação dos mesmos enquanto professores de língua e não para difamar ou ditar regras de como se ensina, bem como é posto por Paiva (2005).

## **2.4 Instrumentos da pesquisa**

A presente pesquisa é qualitativa e de natureza explicativa. A coleta de dados foi realizada através da gravação em vídeo de aulas ministradas por professores em formação vinculados ao PIBID, no período de 2017.2. Posteriormente, foi aplicado o método da autoconfrontação, que compreende em confrontar a pessoa do trabalho com a sua própria imagem, com o objetivo de compreender a atividade de trabalho em sua complexidade por meio da observação a partir de filmagem, contrapondo, portanto, ao que o trabalhador pensa que faz nesta mesma situação (VIEIRA, 2004). Portanto, o método se desenvolveu neste estudo em duas fases: a filmagem do filme base; a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada.

Após o processo da autoconfrontação, as filmagens foram analisadas, a luz do método dialógico-discursivo, fundamentado na obra de Bakhtin e o Círculo. Esta é a terceira fase deste estudo, na qual nos apropriamos do objeto vídeo para refletir sobre as atividades languageiras e o que favoreceu para “o desnudamento de nuances dificilmente perceptíveis quando vividas no tempo e no espaço real do trabalho”. (VIEIRA, 2004, p. 225).

Durante o momento de autoconfrontação dos professores com suas imagens em ação, eles puderam ser interrompidos/estimulados com perguntas feitas pelo pesquisador, a fim de provocar a autorreflexão, caso ela não surgisse espontaneamente, conforme experiência de Vieira (2014). Além disso, a linguagem produzida por esses trabalhadores sobre a sua própria atuação permitiu estabelecer o dialogismo com outros textos importantes para sua formação, conforme será visto a seguir.

### 3 A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS

O método da autoconfrontação foi aplicado neste contexto com adaptações, pois as aulas de Karol e Vilar foram ministradas pelos dois professores ao mesmo tempo. Então, optou-se por realizar as autoconfrontações simples e cruzada ao mesmo tempo para observar como se daria o dialogismo entre eles.

A *priori*, quando a pesquisadora explicou como se daria a autoconfrontação, a professora Karol perguntou se era possível não falar nada sobre a sua atuação. Foi explicado que eles estariam livres para comentar ou não sobre as suas atuações em sala durante a aplicação do método. Desta forma, esperava-se uma resistência maior dela em relação à autoconfrontação. Já o professor Vilar se mostrou bem interessado em ver sua imagem em ação.

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

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

**KAROL:** *a gente pergunta e ninguém responde*

**VILAR:** *e ninguém responde*

**KAROL:** *ai tu ia e respondia*

**VILAR:** *E aí quando eu falava ficava algo, parece que eu usava uma linguagem mais clara, deles entenderem, é como se eu tivesse explicando a sua pergunta, você pergunta, eles não dão resposta aí eu vou láááá... não mais isso aqui, aí usa uma linguagem mais, simples ou que eles entendem, não que a sua, a sua linguagem eles não entendesse, mas eu acho que, a perguntava inicial era o confrontamento que ele, parava, né? E interagia depois, da segunda pergunta, depois da explicação, né?*

Primeiramente, o professor Vilar assistiu a sua imagem em atividade com a colega Karol, mas em vez de comentar sobre sua performance em sala de aula, resolveu observar a outra professora. Assim, houve a autoconfrontação cruzada, na qual o professor Vilar preferiu observar o outro, pois possui um excedente de visão sobre ele (BAKHTIN, 2003). Vilar percebeu que ultrapassou o seu espaço e entrou no espaço do colega de trabalho no momento da explicação da aula. Desta forma podemos observar como o outro é constitutivo da reflexão do eu.

Mais adiante, é possível perceber a autoconfrontação simples, pois o professor Vilar comenta sobre o seu próprio discurso em sala:

**VILAR:** *Eu falei, ‘Danilo<sup>2</sup> tá um pouco brisado hoje’, meu Deus do céu! (risos) porquêêêê num é comum a gente tá falando isso em sala de aula, né?*

O professor Vilar vê uma questão interessante a ser discutida, que pode despercebida gerar constrangimentos aos alunos. Como o mesmo percebeu, a variedade linguística utilizada não é ideal para a sala de aula, mas durante a atividade de trabalho, isto passou despercebido. Neste momento, o professor fez uma relação dialógica com o seu conhecimento sobre a importância da adequação linguística em sala de aula. Ademais, em outro momento da autoconfrontação, o professor ao se confrontar com sua imagem em ação, pausa o vídeo e faz cara de surpresa consigo mesmo, pois, mais uma vez, enquanto estava analisando semanticamente o texto lido, em seus exemplos, usou de forma inadequada a linguagem em sala de aula, aproveitando o dialogismo com a colega de trabalho para confirmar esse problema:

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

Pela expressão facial, o professor Vilar se mostra estarecido diante da situação, pois durante sua atuação em sala, estava usando uma linguagem inadequada. Observa-se que estas questões não foram vistas pelo professor durante sua atividade de trabalho, podendo gerar constrangimentos e problemas em sala, principalmente em uma aula de língua. A partir da autoconfrontação simples e do dialogismo com sua colega, por outro lado, o professor teve a oportunidade de refletir sobre sua falha, podendo usar essa experiência como aprendizagem para momentos futuros em sala de aula.

Em um dado momento da aula, a professora Karol, que no início da autoconfrontação perguntou se poderia ficar calada quanto a sua atuação, pausou o vídeo e comentou:

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

O desconforto ao se ver em sua atividade de trabalho gerou um impacto para a professora. Foi possível perceber que há uma reprovação em relação a sua postura corporal em sala de aula, bem como “a preocupação com o sujeito em toda a sua complexidade, isto é, um homem que faz uso de seu corpo, da sua mente, um sujeito que deseja, que se comunica”

---

<sup>2</sup> Foi empregado um nome fictício ao aluno mencionado por questões de ética ao professor e ao aluno.

(PORTO, 2011). Então, entende-se que o trabalhador é indispensável para entender determinadas questões do trabalho. A autoconfrontação, portanto, é entendida como um campo no qual, propicia debates entre conceitos e experiências que avaliam também, os embaraços ao compreender o quão difícil é praticar a sabedoria do corpo (VIEIRA, 2004).

Posteriormente, a professora pausa novamente o vídeo e comenta mais uma vez sobre sua atividade, refletindo sobre o que poderia ter feito para mudar a situação:

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

Mais uma vez, o método serviu para mostrar um problema em sala: não estava havendo interação professor-aluno no momento da leitura. Ao se autoconfrontar, a professora Karol percebeu isto, refletiu e mostrou que melhoraria nesse aspecto para que não retornasse a acontecer. Dessa vez, ao assistir o vídeo, a problemática foi percebida e a professora, em sua reflexão crítica, mostrou um pensar característico da concepção interacionista da aprendizagem, segundo a qual tem como visão a língua em interação sociocultural, considerando “o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da produção e da recepção de textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

A autoconfrontação simples acima citada, motivou uma autoconfrontação cruzada, quando o professor Vilar, por sua vez, comenta, no desejo de contribuir para a atuação docente do outro:

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

**KAROL:** *Pra num errar...*

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

**KAROL:** *Sim, vou botar.*

É notório que em sua contribuição, o professor Vilar expõe um saber que segundo Tardif (2010), é um saber experiencial, fruto das experiências concebidas durante a atividade de trabalho, bem como foi dito pelo professor, que aprendeu nos estágios. Além do saber

experiential, no discurso do professor, está presente o saber da formação profissional, visto que os estágios são componentes curriculares que o aluno precisa cursar durante sua formação.

Entretanto essa prática sugerida acima pelo professor, se relaciona dialogicamente com a concepção de leitura como decodificação. Kleiman (2013, p. 36) afirma que esta prática não ocasiona a interação professor e aluno, pois: “em vez de um discurso que é construído por professor e aluno, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto”. Dessa forma, é sabido que não é durante a leitura silenciosa ou em voz alta que o aluno compreenderá o sentido do texto, mas sim no momento que a interação proporciona uma conversa sobre os aspectos pertinentes do texto.

Vejamos mais dois comentários da professora Karol sobre sua atuação em sala:

*Eu não sou muito assim, também não, eu acho que eu tenho que melhorar essa questão de leitura, quando for ler um texto poético né... literário, essas coisas.*

E em seguida, a insatisfação é reforçada no seguinte comentário:

*Esse, pronto, eu acho que a gente, no caso eu, poderia ter melhorado mais essa leitura, porque já foi lendo, já foi perguntando, nem eu entendi o que é a mulher quis dizer, assim, você... fez uma leitura muito rápida, eu acho que era pra ter, pedido pra eles lerem silenciosos, perguntar o que é que eles entenderam, depois eu lia e ia discutir, porque ficou muito rápido, já fui lendo, já fui dizendo 'e aí o que é que entenderam?' foi tão rápido, nem eu entendi assim, tipo agora se fosse, eu aluna, tipo, foi muito rápido”*

Mais uma vez, nos discursos dos professores, podemos perceber a concepção de leitura como decodificação, ou seja, o texto lido como pretexto apenas para responder questões de interesse, no qual o aluno só precisa buscar as informações contidas nas palavras. Então, a leitura do texto, ainda que literário, não foi pensada como uma atitude prazerosa (BELLENGER *apud* KLEIMAN, 2013, p. 22).

Há inúmeras estratégias de leitura, é preciso, portanto, aplicá-las de acordo com as funções pretendidas e, sobretudo, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e sua relação com o texto. Ainda que a insatisfação colocada acima pela professora tenha feito a mesma buscar uma nova estratégia de leitura, esta se caracteriza, segundo Antunes (2003), como uma leitura desvinculada do sentido. O ideal seria fazer uma leitura interativa, na qual o texto seria o lugar de encontro do autor com o leitor, vinculado a estratégia de leitura que seja deleitável, um exercício gratuito de leitura do texto literário, ou seja, sem cobranças de informações.

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

*Então nessa hora a gente vê assim, como os fatores externos também influencia na aula, a gente não vai conseguir ser mecânico, a gente não vai conseguir passar 50 minutos só falando do assunto, do assunto, do assunto, então vários fatores como a estrutura da escola, o ambiente, uma pessoa que entra, uma pessoa que sai, tudo isso influencia na aula também né?! Então a gente não pode dizer que o tempo do professor é, no caso do Pibid era DUAS HORAS DE AULA NÃO, NÉ?! A gente chegava, tinha que arrumar a sala, esperar os meninos chegarem, o que entra, o que sai, comentar do clima, do menino... que não tá prestando atenção.*

Neste discurso, percebemos na entonação expressiva da professora Karol quando ela fala sobre o tempo de aula, para marcar que o tempo de aula estabelecido no PIBID é diferente da realidade. A palavra da professora, portanto, traz a relação estabelecida entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito, no que lhe concerne, remete as normas e regras que precisam ser seguidas pelos trabalhadores. O trabalho real, é o que realmente acontece, principalmente em uma sala de aula (SCHWARTZ, 1998), pois, de acordo com Tardif (2010), o docente não atua só, e sua atividade de trabalho não é exercida sobre ferramentas, objetos ou obras, mas sim em uma rede de interações humanas que vem a ser ligada desde o porteiro da escola ao gestor, e é preciso entender que há uma diversidade de interferências que irão fazer com que cada dia de trabalho seja único, estas interferências exigem dos professores a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2010, p. 50).

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

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

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

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

Foram selecionados apenas alguns comentários dos professores para mostrar como resultou a aplicação do método da autoconfrontação, que se configura quando “o protagonista se confronta com sua imagem filmada numa sequência de atividade (primeira fonte de significações concretas), faz os comentários na presença do pesquisador” (VIEIRA, 2004, p. 224). É pertinente enfatizar que durante a autoconfrontação, a professora Karol, já graduada em letras inglês, que a priori, demonstrou desinteresse em falar de sua atuação, antes mesmo da relação de alteridade ser firmada, uma vez que, ao se confrontar com sua imagem, o sujeito passa a ser o outro, pois, apenas o outro possui excedente de visão sobre o eu (BAKHTIN, 2003), foi a professora que mais demonstrou a reflexão sobre o que poderia ser melhorado em sua prática, uma vez que direciona seu olhar para postura, modo como foram apresentadas as leituras aos alunos e principalmente a interação em sala, logo, a reflexão poderá resultar em uma mudança na atuação como docente.

Há, ainda, a palavra-chave que traz um sentido ideal para entender o papel do professor: melhorar. É preciso aprimorar o seu papel enquanto docente, pois as práticas, os contextos e os desafios vão sendo modificados, o professor, por sua vez, precisa estar imerso neste mundo, além de entender que a formação profissional precisa ser continuada, nunca estagnada.

Dessa forma, o método da autoconfrontação permitiu que se estabelecesse o dialogismo entre os professores no momento de sua aplicação, a partir da relação entre o eu e o outro, para que eles possam refletir sobre a situação de trabalho como um todo, não apenas para os professores perceberem os problemas que muitas vezes passam percebidos, mas também para motivá-los nesta jornada de trabalho enquanto ainda não concluíram o curso e já enfrentam diversas questões da profissão.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na educação no Brasil, almejamos um modelo transformador e libertador que contribua para o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos da sociedade. Um dos responsáveis para a formação desses sujeitos são os professores da educação básica.

Vale ressaltar que muitos avanços foram realizados. Nos últimos anos, projetos foram elaborados pelo MEC juntamente com o Governo Federal para colaborar com a educação dos jovens, como também com a classe de professores.

É neste contexto que este estudo foi estabelecido, pois buscou-se contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa, mais especificamente, professores que estão vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, que tem como intuito estabelecer um elo entre a educação básica e o ensino superior. Deste modo, estudantes dos cursos de licenciatura recebem bolsas e desenvolvem subprojetos nas escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, desempenhando o exercício do magistério antes de terminar a graduação. De fato, é uma oportunidade única e de grande valia para os jovens licenciandos.

Entendendo que os graduandos são vistos pelos alunos da educação básica como professores, foi fundamental compreender de que maneira estes licenciandos, no período de trabalho, percebem sua condição profissional. Desse modo, este trabalho foi ancorado na Ergolinguística (PORTO, 2010; 2011), teoria que parte da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, fruto da obra de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2006), e da Ergologia (SCHWARTZ, 1998), que se dedica à investigação do trabalho em situação.

Partindo da perspectiva de que ninguém nasce educador, mas se faz em uma construção permanente, a partir da prática e pela reflexão da prática (FREIRE, 1991), como também, entender que todo professor precisa aprimorar seus conhecimentos, a partir de uma formação continuada, esta pesquisa teve como principal objetivo motivar a reflexão dos professores-bolsistas do PIBID, a partir da aplicação do método da autoconfrontação, desenvolvido por Clot e Faïta (1997), o qual, permitiu que os colaboradores deste estudo se observassem durante sua atividade de trabalho. Assim, foi possível ao aplicar o método, motivá-los à reflexão e analisar os discursos dos professores sobre seu trabalho.

Durante a autoconfrontação, foi possível confirmar a hipótese de que o método contribui para a formação dos bolsistas enquanto professores crítico-reflexivos. Além disso, a partir da análise dialógica dos discursos dos professores, buscou-se entender os sentidos que circulam

na esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003), em relação dialógica com outros sentidos, estabelecendo a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Os dados analisados permitiram observar como o método proporciona a reflexão e o posicionamento crítico dos professores sobre as suas atuações na atividade do trabalho, como discurso, postura, o modo como foram direcionadas as aulas e sobretudo, o que poderia ser melhorado em sua prática. Dessa forma, foi possível contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, os quais entendem que seu papel enquanto professores deve ser repensado e reinventado, em busca de uma formação continuada e nunca acabada.

A autoconfrontação também foi pertinente para motivar os professores em seu fazer docente, enquanto ainda não concluíram sua graduação. Além disso, foi possível entender questões sobre o trabalho e o funcionamento do projeto em si, enriquecendo a formação da própria pesquisadora, enquanto futura professora de português.

Portanto, este estudo pontua discussões importantes que merecem aprofundamento, pois é o primeiro trabalho monográfico ancorado na área da Ergolinguística, área essa que estuda o trabalho associado à linguagem. Contudo, conclui-se que a pesquisa contribuiu para a formação crítica e reflexiva de professores, além de cooperar para a ampliação das discussões na área, uma vez que ainda é pouco conhecida pela esfera acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: interação & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, A. V. **A formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva de uma formação reflexiva**. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017, 47 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. 2007. Estrutura do Enunciado. **Revista Literatunja Ucëba**. vol. 3, 1930, pp. 6587. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. CAPES Ministério da Educação. Edital MEC/CAPES/FNDE Pibid 2007: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. CAPES Ministério da Educação. Edital Pibid nº 7/2018: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS EDITAL Nº 7/2018 - ALTERAÇÃO III. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Ciência Sem Fronteiras. Indexação: o programa. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: junho de 2018.

CAPES MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em abril de 2018.

CLOT, Y. FAÍTA, D. **Le travail, activité dirigée - contribution à une analyse psychologique de l'action**. Habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII: mimeo, 1997.

FAÍTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. In: FAÏTA, D. **Análise Dialógica da Atividade Profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express editora, 2005. P.117-145.

FRANÇA, M. *No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com o ser humano industrializado*. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho – Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. DP&A editora, 2004. P. 115-131

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005. REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E PESQUISA[1]. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

PORTO, L. M. F. **Análise dialógico-discursiva da atividade dos cuidadores de idosos em instituições geriátricas do Recife**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010, 104 p.

PORTO, L. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. In: **EUTOMIA, Revista de Literatura e Linguística**, 2011, p. 269-291.

PORTO, L; FARIAS, A. Diários reflexivos de aprendizagem: do revelar identitário dos alunos à busca pela motivação nas aulas de Língua Portuguesa. In: **Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, Volume 16, Número 2, 1º sem 2017.

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em abril de 2018.

PROUNI, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Programa. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em abril de 2018.

SAMPAIO, M. C. H. 2003. **A Ergologia e os Estudos da Linguagem e das Práticas Linguageiras em Situações de Trabalho**. ArteComunicação. Recife, Ano 9, n. 8, Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**. Vol. 19, n. 65, Campinas, 1998.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho – Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. DP&A editora, 2004. P. 23-33.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho – Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. DP&A editora, 2004. P. 214-236.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos, disponho-me a participar da Pesquisa “A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS”

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho A AUTOCONFRONTAÇÃO NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS terá como objetivo geral analisar se o método de autoconfrontação se configura como uma abordagem importante para despertar a reflexão nos bolsistas de iniciação à docência, para a formação de futuros professores críticos e reflexivos.

Ao voluntário só caberá a autorização para as filmagens durante a atuação o exercício de trabalho e no momento da autoconfrontação.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica com LUDMILA MOTA DE FIGUEIREDO PORTO, (83) 99810-1666, ou com KELLY APARECIDA ALMEIDA GOUVEIA, (83) 99999-0776.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor

do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

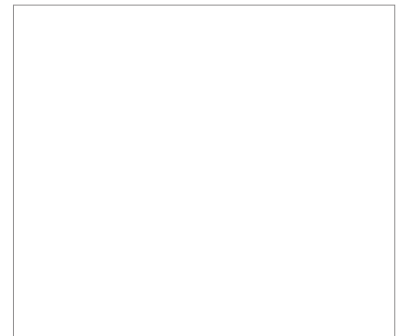
---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da  
Pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em  
que não seja possível a coleta da assinatura do participante).



## ANEXO B

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “A autoconfrontação no PIBID: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da filmagem da minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Ludmila Mota de Figueiredo Porto e Kelly Aparecida Almeida Gouveia a realizar a filmagem da minha imagem sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Ludmila Mota de Figueiredo Porto, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.



Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Assinatura do participante da pesquisa**

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**