

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***ERGOLINGUÍSTICA E TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM:
APORTE METODOLÓGICO PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO
FORMATO DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19***Ester Maria de Figueiredo Souza**

RESUMO: Este trabalho situa noções da Teoria Dialógica da Linguagem e da Ergolinguística como moldura interpretativa para o fenômeno do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura no contexto da pandemia da Covid-19. Especifica esse estágio na modalidade de ensino remoto, adotando a conceituação de Souza e Ferreira (2020) e, a partir desse conceito, abordam-se bases teóricas e metodológicas para investigar esse fenômeno, por meio da problematização de noções inseridas no pensamento bakhtiniano e na Ergolinguística, como linguagem e trabalho. Postula-se um movimento de confluência dessas duas bases conceituais para interpretar os processos de interação verbal em situações de ensino e aprendizagem da aula como gênero do discurso. Reflete-se sobre a etnografia virtual para a realização das atividades de estágio na pandemia. Corroboram-se com a compreensão de que a prática pedagógica autorreflexiva intensifica a apropriação da docência em sua dimensão discursiva, sendo a dimensão da linguagem como trabalho a matriz orientadora.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Estágio; Dialogia; Ergolinguística; Linguagem.

Introdução

Este texto problematiza o componente estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, no contexto da pandemia da Covid-19, sob o aporte teórico das inter-relações entre a Ergolinguística e a Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) inspirada nos estudos bakhtinianos.

Para tal fito, retoma estudos que enfocam a aula como gênero do discurso, que foi objeto de análise de pesquisas sob nossa orientação, bem como os gêneros escolares e os gestos da docência. Esses estudos apropriavam-se da concepção de linguagem como trabalho e respaldavam-se na Teoria Dialógica da linguagem, sob a orientação metodológica dos estudos bakhtinianos. Assim, a interação verbal e os gêneros, como repertórios universal e

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando nos cursos de Licenciatura em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e no Programa de Pós-graduação em Educação. Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

inesgotáveis de capacidade humana de produzir comunicação, são extratos teóricos para interpretar a aula, os gestos de ensino, o agir docente e a docência como objeto do discurso, temas que exploraremos no decorrer deste texto.

Esse saldo de estudos, integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, (GPLeD), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, inaugurando os estudos bakhtinianos nos anos de 1990 nesta instituição e, quiçá, um dos pioneiros na Bahia, focalizou o ensino e a formação docente sob o viés das práticas discursivas, da dialogia e do trabalho com e sobre a linguagem nos contextos didáticos.

O assento teórico desses estudos encontrava em Bakhtin (2003; 2010) e em Brait, (2006), em edições recentes, a inspiração e provocações para interpretar os dados que se produziam, tanto nos cursos de licenciatura, como na pós-graduação *lato e stricto sensu*, nas tarefas de orientação e escrita de trabalhos técnicos.

Por mais de uma década, trabalhamos sob o manto da presencialidade, mesmo com algumas investidas nas tecnologias, especificamente nos letramentos (ROJO; MOURA, 2012.) com essas dimensões. Contudo, mediante uma conjuntura nacional marcada por discursos intolerantes e atitudes violentas, somos, ainda, assolados, no ano de 2022 pela pandemia da Covid-19, que determinou o distanciamento social no Brasil e a suspensão de aulas presenciais em todos os estabelecimentos de ensino e universidades.

Nesse cenário, ainda pandêmico, as atividades de ensino, foram, gradativamente, modalizadas e enunciados como: ensino remoto, ensino híbrido, atividades síncronas e assíncronas, bem como outros que remetem ao trabalho docente na pandemia, inauguraram e exigiram (des)construção de representações sociais sobre o ensinar e aprender, com a oferta da educação mediada por recursos tecnológicos, quer digitais e/ou analógicos.

As práticas desse percurso formativo do profissional docente revelaram as formas de apropriação, pelos sujeitos, docente e estudante, e a reconfiguração das situações de trabalho docente, expondo-se conhecimentos e atitudes de confrontação a esse contexto, desmistificando ou confirmando, a docência com seus gestos e objetos do discurso. Assim, postulamos, neste texto, que a confluência das bases teóricas da Ergolinguística e da TDL instauraram-se como aporte para a interpretação dos processos de interação verbal em situações de ensino e aprendizagem da aula como gênero do discurso.

O território da formação docente na universidade na Pandemia da Covid-19

A formação universitária, nos cursos de licenciatura, é pilar para o exercício da profissão docente e, nesse percurso formativo mobilizadora de conhecimentos para que

representações profissionais sejam desconstruídas e confrontadas. A universidade, enquanto uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, impacta na formação da consciência social do estudante, pois os movimentos dialógicos de reelaboração de saberes são determinantes para consciência social, pois linguagem e consciência social inserem-se no mesmo terreno e

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação signica.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

A consciência social é compreendida na perspectiva sociológica, materializa-se nos signos produzidos no fluxo das relações sociais. A formação da consciência é um percurso carregado de conteúdo semiótico e ideológico. A linguagem é determinada pela ideologia, a consciência social, portanto, se compõe em interação dialógica constante.

Uma definição objetiva do que é a consciência só pode ser sociológica. A consciência não pode ser deduzida diretamente da natureza, como tentava e ainda tenta o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia objetiva atual (biológica, behaviorista e reflexológica). A ideologia não pode ser deduzida a partir da consciência, como fazem o idealismo e o positivismo psicológico. A consciência se forma e se realiza no material signico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação signica de uma comunidade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo signico ideológico, não sobrá absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado e nem interpretado pelos signos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98).

Nesse território de formação, a constituição da docência encontra no componente do estágio supervisionado uma exigência intrínseca: o deslocamento do espaço das práticas formativas da instituição formadora para a educação básica. Esse cenário é tomado como profissionalização e referenciando em Pimenta e Lima (2008)

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (PIMENTA; LIMA, p. 45).

Os cursos de licenciatura, em seus objetivos, expressam a exigência de formação com qualidade para exercício da profissão, projetando-se um perfil que atenda as novas realidades e exigências da sociedade. Na pandemia, abruptamente, um projeto pedagógico de curso concebido como presencial foi interrompido ou alterado para atender a conclusão dos cursos

e a certificação dos licenciandos. Assim, o componente de estágio supervisionado - que requer a presença dos estudantes no espaço da educação básica, tornou-se foco de contestações sob o formato e o não cumprimento de carga horária.

Essa realidade e as condições de seu enfrentamento tiveram que levar em consideração que a experiência do estágio docência é um momento de aproximação dos estudantes em formação inicial com atividade docente, protagonizando a aula e a vivência de situações da sala de aula e da escola, na tríade formativa de professor supervisor do estágio, professor regente e licenciando. Contudo, esse é o cenário da escola presencial e da educação presencial, que não mais é a referência e representação social na pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, Souza e Ferreira (2020), em exercício de problematização da oferta do estágio remoto, conceberam a aplicação da etnografia virtual, para incursionar pela composição da docência nos formatos remotos de ensino:

O que se vislumbra na fragmentação dessa condição é a fragilidade da formação profissional. Contudo, nova arquitetura didática se projeta, no espaço virtual do ensino remoto, como configuração possível de se garantir a tríade formativa e dialógica específica do componente curricular no formato de estágio remoto não presencial, argumentando-se por mobilizar a etnografia virtual para olhar e interpretar os objetos da docência, a fim de facultar essa experiência aos estudantes em formação inicial. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 9).

Apostando-se nessa abordagem metodológica e apropriando-se da unificação do conceito de ensino remoto, conforme Paiva (2020), uma possível arquitetura de trabalho docente se vislumbra para garantir a oferta do estágio remoto, na modalidade de ensino remoto, preservando-se a imersão na sala de aula virtual, a docência online. Segundo Paiva (2020):

Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É escorado na argumentação de Hodges e colaboradores (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial. É, também, concordando com Hodges e colaboradores (2020) que Arruda argumenta que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265).” (PAIVA, 2020, p. 62).

A tarefa seguinte era a de projetar as atividades de estágio docência no formato de ensino remoto, visto que esse, após um ano de pandemia, já se constitui como uma realidade, pois, não se requer o deslocamento para o campo de trabalho do estagiário. “O ensino remoto é uma expressão registrada no ordenamento educacional e seu endereçamento é

propício às atividades e tarefas didáticas não presenciais, o que, no contexto da emergência sanitária tornou-se uma possibilidade.” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 4).

A proposição, aportada na etnografia virtual, para a realização dos estágio remotos consideram a aula, enquanto gênero do discurso (SOUZA; 1996, 2011, 2018) e, nesse formato, a aula compõe-se de atividades que levam em consideração o distanciamento físico e a interação face a face. Além desse requisito, soma-se o reconhecimento da tríade formativa já mencionada, que remete a Souza e Ferreira (2020), quando da concepção de que o:

[...] estágio supervisionado remoto que preserve a tríade de sujeitos institucionais que o sustenta, bem como o exercício profissional na escola da educação básica. A vivência com os pares da formação, a interação simétrica com os colegas de estágio do ensino universitário e as interações assimétricas com alunos e profissionais de escolas de educação básica são remodeladas para o ambiente virtual. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.9).

Souza (2021) reafirma que a abordagem da etnografia virtual, por se aportar na noção de cultura, demanda questionar qual a representação que se constitui nos espaços formativos do planejamento e da realização desse, interpretando os sentidos reverberados, quando das práticas da docência. Assim, no nosso caso, na cultura escolar, impõe-se

[...] uma desconstrução do presencial, pois, a interpretação e reconfiguração da representação cultural do ensino permanecem como diretriz para o suporte das práticas pedagógicas, agora, no cenário virtual. A primeira desconstrução, com os estudantes estagiários, é a de pensar o estágio externo ao ambiente presencial e apostar nos recursos tecnológicos para sua realização, ante ser essa a única e exclusiva possibilidade do direito à educação na pandemia. (SOUZA, 2021, p. 11).

A partir da reelaboração de saberes, perspectivamos que a formação para a docência, no contexto do estágio remoto emergencial, requer a interpretação de gestos didáticos já existentes, a criação de novos gestos, a introspecção, por parte dos estagiários da dimensão autorreflexiva do agir docente - estagiário esse que viveu uma formação assentada de base presencial e se complexifica nesse novo desafio - para que seja capaz de vislumbrar outras modalidades do exercício da profissão.

Abordaremos, a seguir, as bases teóricas específicas da docência, entendendo a dimensão do ineditismo do estágio supervisionado na pandemia e com o reconhecimento de que esse cenário oportuniza a criação de novos referenciais para a docência, incumbimo-nos de avançar, com a perspectiva autoformativa de concepção do estágio e de formação da consciência social emancipatória e problematizada da trajetória de formação para a docência.

Questões de método dialógico para interpretação do estágio no ensino remoto emergencial

Como afirmado, nosso foco é o de envolver o trabalho de formação para a docência inicial, no âmbito do estágio supervisionado remoto, envolvendo a dimensão da linguagem como trabalho atribuída às práticas discursivas integrantes desse *continuum* de formação docente. No estágio supervisionado, o enfrentamento entre quem pensa e quem prescreve a tarefa é tema recorrente e, na concepção discursiva da docência, o pensar e o prescrever são de domínio do mesmo sujeito. Essa cisão é mais da ordem do instituído do que do instituinte e, se tomada como uma das primeiras problematizações para a constituição e compreensão dos saberes pedagógicos para a realização do estágio, pensamos que facultará a apropriação de novos gestos da docência. Assim, confluímos para assumir a abordagem de Machado (2007) e dela extraímos crítica à concepção instrumental do trabalho e da linguagem que, por vezes, se impõe às práticas didáticas do ensino como trabalho, como assevera Souza e Silva (2002, p. 8): “Tem-se, assim, o trabalho maquinal fora do homem que o executa, podendo ser completamente antevisto, descrito, prescritivo.”

Machado (2007) aborda trabalho docente, a partir da iniciativa de um sujeito (professor) para compor tarefas do conjunto do ofício de ensinar:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objeto de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

Concebemos que, ao enquadrar o estágio nas licenciaturas como ilustração do trabalho docente, estamos afirmando que as práticas não inseridas no contexto da disciplina, mas que estão presentes nas demais disciplinas com enfoque no ensino conferem um caráter de complementação de conhecimentos didáticos e pedagógicos, porque a concepção de que “se aprende primeiro”, para depois colocar em prática “o que aprendeu” não mais se aplica. O trabalho docente é tomado como uma atividade e como tal é modalizado pelas impregnações e apropriação dos conhecimentos construídos e reelaborados ao longo do curso.

Aposta-se, para a interpretação dos dados¹ gerados nesse contexto, no método da autoconfrontação simples e cruzada, seguindo as orientações de Clot e Faïta (2000). Esse

¹ Dispomos de dados a partir de rodas de conversa com professoras supervisoras do estágio, por meio da plataforma *Googlemeet* e registros de aulas e encontros formativos com os licenciandos, seguindo as orientações

método orienta o registro de situações de trabalho, por meio de filmagens e outros recursos, das enunciações dos sujeitos e para que observe o desenvolvimento de uma atividade específica, cabendo ao pesquisador interpretar e descrever as cenas e mobilizar os sujeitos a refletir sobre suas decisões e posturas, dialogar sobre o acontecido, quando da realização da sua atividade para exploração das situações de trabalho reveladas pela, como e na linguagem.

É importante frisar que não se trata de uma mera técnica de exploração das práticas discursivas em contextos didáticos, mas um exercício de autorreflexão do docente e do estagiário, expondo os modos como toma decisões, refuta, adere, objeta etc. seus conflitos, vislumbrando-se o cenário da sala de aula, e a própria aula como gênero do discurso. Cada situação é única e não há uma fórmula que dê conta das imprevisibilidades da atividade do agir docente.

Espera-se que, com o aporte da autoconfrontação, os sujeitos em formação para a docência mobilizem experiências que sejam possibilitadoras de adaptação aos cenários imprevisíveis da atividade de ensino, pela análise de suas próprias práticas já realizadas (olhar pretérito), quando do planejamento para a atividade a se realizar (olhar futuro). Também, pressupõe-se que reflitam sobre os sentidos da docência no cenário da pandemia, interrogando sobre suas próprias escolhas metodológicas para abordar o tema da aula, sobre o que faz e por que o faz.

No que concerne à interpretação de produção e uso da linguagem relacionado à atividade humana, Clot (2010)² destaca a relação entre prescrição e realização da atividade de trabalho e é interpretado por Lima (2014) ao listar dimensões atinentes à profissão:

Toda profissão possui quatro dimensões indissolavelmente ligadas, a saber: a impessoal, a pessoal, a interpessoal e a transpessoal. A dimensão “impessoal” corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão “pessoal” corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito em atividade na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão “interpessoal” da atividade: a atividade humana não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão “transpessoal” corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, corresponde

éticas da pesquisa. Esses dados compõem estudos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLED), como informado. Compete ressaltar que parte do grupo de estagiários é bolsista de programas de formação para a docência, como o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) que envolvem estudantes matriculados a partir do segundo semestre do curso. Os participantes foram os licenciandos que estavam matriculados no componente Estágio Supervisionado, no semestre letivo inserido na pandemia, portanto, com oferta remota, sendo complementar a participação nos programas, mas não exclusiva para participação. Para este texto não foi possível avançar na interpretação dos dados e nossa opção foi situar a matriz dialógica que orienta a pesquisa em curso.

² Clot, (2010), desenvolve a Clínica da Atividade que se dedica a investigar as atividades humanas no contexto do trabalho e, como psicólogo, as implicações para a saúde do trabalhador. A partir dessa sua criação, dedica-se a criar uma metodologia que promove a intervenção, exigindo “ouvir” o trabalhador para descrever as situações de trabalho que limitam ou não a sua realização.

aos gêneros de atividade, que – por sua vez –, paradoxalmente, englobam e são englobados pelos gêneros de discurso, em um amálgama indissolúvel. (LIMA, 2014, p. 11)

O estudante em formação inicial é um trabalhador. A linguagem organiza as situações de sua formação humana. No específico das licenciaturas, não é possível dissociar as relações que se processam entre as teorizações e as práticas da profissão, ainda que indicadas para um tempo futuro, como, o estágio supervisionado. Como formuladores e executores de planos de trabalho por nós elaborados, é de nossa competência o ofício de planejar a tarefa didática da aula e a própria aula, a partir de uma prescrição, contudo, reconhecendo as (im)possibilidades de (des)construção dessa prescrição, pois, como atividade e acontecimento, a docência se submete às táticas do cotidiano e, neste caso, ao cotidiano digital do estágio remoto. Esse cotidiano requer a mobilização de competências que não foram projetadas nos currículos dos cursos de licenciaturas, por razões óbvias, porque a pandemia nos assolou e surpreendeu.

Por reconhecer que mobilizamos a linguagem em situações de trabalho, a inspiração da Ergolinguística, com base em Porto (2011), aportada em Faïta (2002; 2005), Schwartz (1998) e da Teoria Dialógica da Linguagem no extrato bakhtiniano (Bakhtin, 2003); subsidiam os movimentos de exploração dos dados e suportam a base teórica e metodológica para a investigação do fenômeno estágio remoto emergencial. O desenvolvimento dos estudos e reflexões sobre linguagem e trabalho, no Brasil, encontrou em Porto (2011) a iniciativa de criar essa disciplina, cujos aportes teóricos e metodológicos absorvem conceitos da Ergonomia, da Ergologia e da Análise Dialógica do Discurso. “Ergo” é um prefixo que remete a ação, trabalho, atividade e, ao se fixar à Linguística, assenta-se no campo das ciências da linguagem.

A Ergolinguística se dedica a tangenciar e verticalizar as relações entre linguagem e trabalho, portanto se ocupa da análise de práticas discursivas em contextos de trabalho, em situações de interação verbal, portanto dialógicas. Os sujeitos partícipes dessas situações seguem protocolos e mobilizam a consciência de seus atos, expressos pela linguagem, para refletir e autorrefletir suas atitudes, o que é, a nosso ver, um exercício dialógico.

Coube a Schwartz, (SCHWARTZ; 1998; 2000; 2002; 2004; 2008; 2011), inserir e persistir na abordagem dialógica para a compreensão do trabalho, conceituando a Ergologia e suas ressaltando as fronteiras de estudos dessa natureza dialógica e interdisciplinar:

Compreender como se dá o funcionamento dos processos, como estes se tornam in concreto instrumentos de eficácia econômica, compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, as maneiras de conceber a vida social, tudo isso somente poderia ser realizado por meio de uma aproximação, ou de uma sintonia com esses espaços de trabalho, cujas fronteiras jamais poderemos fixar com exatidão. (SCHWARTZ, 2002, p. 113)

O exercício de confrontação revela a constatação de que o discurso é passível de modalização de seus enunciados, com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes. O dialogismo, no conjunto da Ergolinguística, a linguística do trabalho; e da teoria da linguagem bakhtiniana concebe a linguagem como ato/atividade que é processado por meio das trocas interativas. Essas trocas são tecidas no *continuum* da ininterrupta cadeia da comunicação humana, sob a forma de gêneros do discurso. Assim, Porto (2011):

[...] 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. (PORTO, 2011, p. 275)

As situações de trabalho sustentadas no dialogismo possibilitam a reflexão e tomada de decisão sobre as adversidades e limitações do ensino remoto. Essas reflexões, pela troca de interações entre estagiários (relações simétricas) e pelas trocas de experiências dos estagiários com os supervisores (relações assimétricas), serviram para compor elementos descritivos do espaço tempo da **docência remota** como distinta da **docência online** e o dialogismo que se estabelece entre os participantes desse processo, a partir de diversos juízos de valor sobre o papel a relevância do ensino e do estágio para a formação inicial do licenciando.

Desse modo, em toda e qualquer situação de exercício da docência, o trabalho e a linguagem presentificam-se em modos e tipos de interação verbal, mesmo que os estudantes estagiários não se disponham a verbalizar a sua palavra, há uma participação responsiva que se revela quando da realização da tarefa didática planejada com o professor supervisor.

A linguagem ocupa papel central nas pesquisas, porque tem o papel constitutivo das próprias interações verbais como uma atividade humana situada, sendo os sujeitos uma parte desse trabalho, no domínio das manifestações pluridimensionais da aula. Bakhtin (2003) afirma que é o sujeito falante expressivo o objeto das Ciências Humanas. Seu pensamento filosófico abdica de toda e qualquer neutralidade e abstração, ao abordar a linguagem como interação verbal e, por extensão, trabalho, visto que somos sujeitos que nos expressamos por meio de enunciados que instauram sentidos na corrente da comunicação humana. Pesquisar o dizer do outro em relação ao tema da pesquisa, propositando estabelecer relações dialógicas entre o objeto, o pesquisador e os participantes do estudo, por meio de palavras e contrapalavras, são os fluxos da composição valorativa da linguagem como trabalho nas práticas didáticas.

Associamos a isso a noção de tema e significação dos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017) quando das exigências metodológicas para apurar a dialogia do signo em (des)construção:

Para isso, é necessário guiar-se pelas seguintes exigências metodológicas fundamentais:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110)

Podemos absorver dessas regras que a linguagem não é uma norma concebida, mas uma criação e recriação submetida à formação da consciência social dos sujeitos em interação. Assim, o enunciado, produto dessas interações, carrega sentidos do contexto da própria enunciação e do contexto que remete a sua história.

Além dessas exigências metodológicas, o campo bakhtiniano enquadra o olhar do pesquisador para a extração dos tons da palavra (signo), no contexto de sua produção, pois “O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana..” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim, podemos atentar que a situação didática da aula é um desses campos da atividade e as enunciações nesse contexto, tomadas como respostas orientadas ou não ao dizer do docente constituem a dimensão composicional para exploração do percurso de sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

[...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). (BAKHTIN, 2003. p.271 - 272)

Compõe-se que o percurso de extração dos sentidos dos enunciados é um exercício interpretativo dialógico, envolvido em condições reais de produção da situação histórica e concreta que deu origem à enunciação. Assim, chegamos à apresentação do tema e significação, como modelo conceitual para explorar os sentidos do estágio remoto realizado.

O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formalização da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. Evidentemente, é impossível traçar um limite absoluto e mecânico entre o tema e a significação. Não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensino de uma língua estrangeira a outra pessoa) sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado – “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso

contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido. (VOLÓCHINOV, 2017 p. 229)

A nosso ver, quando sobrepostos o tema e a significação da ordem metodológica bakhtiniana, compõe-se a unidade enunciativa para realçar a docência como trabalho e como linguagem. Essa realidade impõe aos cursos de licenciatura redefinição de seus currículos para absorver os saberes que foram recompostos para perspectivar uma formação docente que se confronta com situações em que o trabalho docente seja concebido como um acontecimento, uma atividade - e essa atividade joga com as imprevisibilidades.

Assim, reconhecemos que os planos da linguagem, no planejamento das atividades de estágio remoto, suportaram-se nas rotinas (o pré-estabelecido), inclusive, nos conhecimentos disciplinares e que, no momento de imersão na sala de aula virtual, os estagiários foram instados a atender lacunas da formação, assumindo gestos docentes que se distanciavam do prescrito ou rotineiro.

Para compor esse conjunto polifônico de reinvenção da abordagem dialógica para a pesquisa, recuperamos a aula como gênero do discurso (SOUZA, 2011):

A investigação da aula como evento discursivo e um gênero do discurso encontra suporte teórico e metodológico na interpretação dos processos de interação social abordados pelo Círculo de Bakhtin e pelo próprio Mikhail Bakhtin em seus escritos. Partindo de uma concepção de linguagem que envolve a produção da linguagem como um processo sempre redirecionado ao elo da cadeia comunicativa, ininterrupta e irrepitível, a relevância dos conceitos bakhtinianos para a análise da aula remete a uma reconfiguração de um campo de estudos. Se, na década de 80, já se iniciava no Brasil, um movimento que ia para além da etnografia sócio-interacional, aportando, os anos 90, com maior vigor, na Linguística Aplicada, cai-se por terra a compreensão da sala de aula como um ambiente naturalizado. Reconhecendo a interação social como provocadora do conhecimento e a necessidade de uma organização didática - que não é o mesmo que ordem e rotinas hierarquizadas -, a aula possui uma estratificação que responde à interatividade, a uma heteroglossia dialógica, que acolhe o conflito e a “ordem descontínua” dos enunciados em dispersão da sala de aula. (SOUZA, 2011. p. 8)

Ainda, Matencio (2001, p.201) focaliza a aula de português como gênero e entende que “[...] a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático.” Portanto, com essa compreensão, a linguagem como organizadora das ações didáticas, a título de abordagem metodológica para se interpretar as práticas discursivas que envolvem o ensino como trabalho, depreendemos a aula em dois planos, por meio de uma tipologia de interpretação dessa como gênero do discurso, como já referenciado em (SOUZA; 1996; 2011; 2012; 2018). Estabelece-se a distinção desses planos de ocorrências das práticas discursivas: o plano rotineiro e o plano ritual, centrados em ações com a linguagem como categoria central para modalização do trabalho docente. Recompõe-se esse esquema para o estágio remoto na pandemia, pois:

Nos dois planos de materialidade da aula os enunciados são integrantes do gênero aula. No plano rotineiro, acentua-se a palavra institucional do professor, revestida da autoridade da esfera de comunicação, em tempo e espaço determinados institucionalmente. No plano ritual, talvez, se vislumbre a emergência das contrapalavras, da réplica, da resposta bakhtiniana, pois a palavra coloca o outro na responsabilidade de respondê-la. (SOUZA, 2011. p. 11).

Conforme essa perspectiva, os planos rotineiros e rituais das práticas discursivas na aula, considera um escala de itens descritivos, como se apresenta em Souza (1996; 2012):

Quadro I: Rotinas e rituais da aula

PLANO ROTINEIRO DA AULA	PLANO RITUALÍSTICO DA AULA
Linguagem pré-estabelecida.	Linguagem dialógica. Polêmica e polissêmica.
Prática reiterativa. Repetição atendendo ao rito.	Prática de ruptura. Repetição com a definição do propósito do ensino.
Absolutização do cotidiano. Realidade dada como algo pronto.	Reflexão do cotidiano. Realidade articula o dado com o novo.
Escamoteação o social da linguagem. A linguagem é instrumento para a vida	Instituição do social da linguagem. A linguagem é processo interativo.
Transmissão da história já produzida. Conhecimento oficial instituído.	Resgate da história já produzida. Conhecimento
Imposição atividades. Cumprimento de planos, ritos escolares. Obediência às etapas do roteiro da aula.	Negociação das atividades. Cumprimento de regras constitutivas e constituídas pelos sujeitos da aula
Condições de produção cristalizadas. As práticas se repetem desvinculadas do instante do trabalho escolar.	Condições de produção fluidas. Consideração das condições de recepção do trabalho escolar

Fonte: Adaptado de Souza, (1996), atualizado em Souza (2012).

Linguagem e trabalho refletem e refratam os signos na esfera da aula. Pela linguagem os estagiários apropriam-se das situações de ensino e do discurso pedagógico que circundam as atividades propostas, bem como, em movimentos de autoconfrontação, desvelam e reverberam críticas às práticas pedagógicas conservadoras para compor um inventário de suas escolhas pessoais e para conferir uma proposta autoral ao seu plano de estágio. Essa potencialização da docência como projeto autoral foi preocupação de Ferreira e Souza (2017):

[...] a aula há linguagens, práticas discursivas e, conseqüentemente, interlocuções distintas que conferem concretude aos enunciados do professor/a e aluno/a. Dessa forma, aquela, como gênero, situam os sujeitos que a compõem – professor e aluno – na posição de produtores do conhecimento escolar e dá lugar a perspectiva da prática social, pois, evidenciam-se as práticas discursivas na aula de Português e a partir dessas, a potencialização da docência. (FERREIRA; SOUZA, 2017, p.1).

Aplicar a lente da dialogia para cercar um objeto de pesquisa e para empreender nos caminhos metodológicos nos remete a Faïta (2005), como um dos autores em diálogo neste texto:

A dimensão languageira da atividade fornece o terreno e os meios de desdobrar essa realidade bastante densa, para se ter acesso à sobrecarga de valor manifesta que, segundo Bakhtin, todo locutor aplica às formas languageiras dirigidas a outro em qualquer situação. Postulamos que a “consistência” do real e o tratamento que

os parceiros da pesquisa lhe dão se encontra em estado latente no modo como os sujeitos constroem a relação daquilo que eles dizem com aquilo que eles fazem, daquilo que eles fizeram com o que vão fazer. Se a orientação dos enunciados em direção a seus destinatários predetermina sua forma e natureza, ao contrário, ela pode nos esclarecer sobre as relações em jogo e seus determinantes. (FAÏTA, 2005, p. 120).

Desse modo, o conhecimento a ser construído sobre a docência requer um deslocamento da posição discursiva do estudante para a incorporação do perfil de estagiário, do docente em formação inicial, realidade que se concretiza com a imersão no campo de trabalho, a escola da educação básica, quando da realização do estágio presencial, ou na sala de aula virtual, pelo aporte da etnografia virtual e das bases teóricas abordados neste texto, quando das imposições e do reconhecimento da pandemia. A linguagem é, pois, “[...] elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação e também na tomada de decisões” (FAÏTA, 2002, p.47).

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos contribuir para a reflexão sobre a formação de professores na pandemia da Covid-19, delimitando o estágio supervisionado remoto e emergencial sob o enquadre da etnografia virtual e as bases de teorias da linguagem que alicerçam o dialogismo como fundante das práticas de desenvolvimento humano. Problematizamos gêneros do discurso escolar, como a aula e o próprio estágio, como um atividade de resposta ativa e provocadora da autorreflexão sobre a atividade, a partir da Ergolinguística e das regras metodológicas cunhadas no pensamento bakhtiniano.

Na compreensão do estágio supervisionado remoto como gênero e da sua apreensão como objeto de pesquisa, encontra-se na composição do ambiente virtual da aula e os gestos específicos da docência online a necessidade de investigar as entonações, a pragmática do discurso docente, as trocas de turno de fala, as modalizações discursivas como índices enunciativos desse formato, índices esses do domínio do estilo do gênero, da forma e do conteúdo que se manifestam na própria aula.

Na aula, as enunciações tendem a ser controladas pela posição discursiva do professor, preservando-se a continuidade dialógica que focaliza o agir dos sujeitos, como textos que são criados nas réplicas da interação didática, no momento presente e com impulsos de rememorar e trazer à tona o tema do gênero aula. (SOUZA, 2018, p. 179).

Assim, o estágio supervisionado remoto, inserindo o ensino e a aula virtual, como um objeto de pesquisa requer exploração discursiva, para que não se caia no equívoco de reportá-

lo como uma representação social que joga com a presencialidade, face a face da sala de aula, por ter se instituído recentemente nos cursos de licenciatura, na temporalidade da pandemia da Covid-19. Contudo, como um evento singular, pode-se afirmar que, ao se estabelecer relações dialógicas com o já dito, incidem-se movimentos para a apreensão e interpretação de seus sentidos enquanto prática formativa caracterizada com a inserção no local de trabalho e integrante dos currículos. Linguagem e trabalho, assim, enunciam o objeto e as relações entre os sujeitos e seus discursos.

Estagiários e docentes são sujeitos da ação, suas vozes incorporam e expressam valores como dado da pesquisa. A formação docente é uma atividade dialógica, educativa e insere-se na complexidade e multiplicidade de inúmeros e distintos enunciados. Por fim, convidamos a assumir as ponderações, aqui, expostas como notações para um objeto recente, que se configura no curso de sua realização e pode requerer revisões para redimensionar abordagens e acepções.

Por fim, se por um lado encontramos na episteme ergológica uma filiação a um método, por outro lado, é importante ressaltar que o mesmo não se aplica à abordagem bakhtiniana, como uma metodologia de pesquisa. As referências do pensamento bakhtiniano centradas neste texto afirmam que a teoria dialógica do discurso propicia um plano de invenção e criação para o pesquisador agregar a seu percurso investigativo noções que estabelecem interfaces com o objeto a ser interpretado. Nesse sentido, a pesquisa é de natureza polifônica e interdisciplinar, produtora de sentidos, sendo as relações dialógicas e a categoria de atividade noções basilares para empreender novos estudos no campo do estágio supervisionado na modalidade de ensino remoto. Nosso intuito, como afirmado, foi o de promover e provocar reflexões acerca desse fenômeno e esperamos que essas reflexões contribuam para a construção de indicadores metodológicos que confluem para a abordagem dialógica como extrato de pesquisa.

ERGOLOGISTICS AND LANGUAGE DIALOGICAL THEORY: METHODOLOGICAL SUPPORT FOR SUPERVISED INTERNSHIP IN THE REMOTE TEACHING FORMAT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This paper situates notions of the Language Dialogical Theory and Ergolinguistics as an interpretive framework for the phenomenon of supervised internship of graduation courses in the context of the Covid-19 pandemic. It specifies this internship in the modality of remote learning, adopting the concept of Souza and Ferreira (2020), and, based on this concept, approaches theoretical and methodological bases to investigate this phenomenon, through the problematization of notions inserted in Bakhtinian thought and in Ergolinguistics, such as language and work. A confluence movement of these two conceptual bases is postulated to interpret the processes of verbal interaction in classroom teaching and learning situations as a discourse genre. It reflects on the virtual ethnography for carrying out internship activities in the pandemic. It is corroborated with the understanding that the self-reflective pedagogical practice intensifies the appropriation of teaching in its discursive dimension, with the dimension of language as work being the guiding matrix.

KEYWORDS: Covid-19; Intership; Dialogy; Ergolinguistics; Language.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

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

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et styles en analyse du travail: Concepts ET méthodes. *Travailler*, França, v. 4, p. 7-43, 2000. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Desktop/9555-Texto%20do%20artigo-27702-2-10-20170903.pdf>

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

_____. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FERREIRA, L. G.; SOUZA E. M. de F. A aula de português como gênero discursivo: interação e potencialização da docência. *VI SINALGE*. . Disponível em http://www.editora-realize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA3_ID1052_20032017015121.pdf

LIMA, A. P. Dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de iniciação à docência. *Querubim*, Niterói, v. 2, n. 24, p. 12-15, 2014. Disponível em: http://cepisnf.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/revista_querubim_24_vol_1.pdf

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316>.

PORTO, L. M. F. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. *Eutomia*, ano IV, ed.8, p. 269-291, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1052/819>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 65, Campinas, 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/RtKWfZVbWckMT8H3QLZWqqp/abstract/?lang=pt>.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. *Pró-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 11, n.2 (32), p.34-50, 2000.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004.

SCHWARTZ, Y. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona. *Laboreal*, volume IV, n.º1, pp. 10-22, 2008. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/pt/articles/revisitar-a-actividade-humana-para-colocar-as-questoes-do-desenvolvimento-projecto-de-uma-sinergia-franco-luso-fona/?UDSID=%A7%A7%A7%A7002103230925560000229378%A7%A7%A7%A7>

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/HTF7DtBVhZfgVZXqhkPX4Mx/?lang=pt>

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, E. M. F. Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano. 186F. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia. UFBA, Salvador, 1996.

_____. Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa. In: *VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/SIGET*. Anais..., Natal. <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Natal: Editora da UFRN, 2011.

_____. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, E. (org). *Transdiscursividades, linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA. 2012.

_____. Discurso e ensino: interfaces com a arquitetura bakhtiniana. In: SANTOS, E. (org). *Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises* Salvador: EDUFBA. 2018.

_____. Estágio remoto emergencial: refrações de um conceito para o ensino. REED. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, p. 1-15, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8968/5946>.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>.

TARDIFF, M; LESSARD, C. (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 13/06/2021.

Aprovado em: 14/07/2021.