**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

CAROLINE SEIXAS

Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na
experiência do estágio supervisionado

São Paulo
2017

CAROLINE SEIXAS

Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na
experiência do estágio supervisionado

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-
Santos

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.136.9
S462o | Seixas, Caroline
Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na
experiência do estágio supervisionado/Caroline Seixas; orientação
Sandoval Nonato Gomes-Santos. São Paulo: s.n., 2017.
152 p.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós - Graduação em Educação. Área
de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa (ensino) 2. Estágios supervisionados 3. Formação de
professores 4. Relatórios I. Gomes-Santos, Sandoval Nonato, orient. |
|--------------------|--|
-

NOME: SEIXAS, Caroline. *Onde toca a formação docente*: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Para Aldanizia (*in memoriam*) e Vinícius Ulisses.

Por unirem-se à minha vida na eternidade,
ensinando-me a não temer
o que há de melhor em mim.

Meus verdadeiros mestres!

Agradecimentos

Agradeço primeira e intensamente à existência e à vida, pela oportunidade de poder apreciar as transformações que em mim ocorrem, pela energia e saúde para lutar por aquilo que acredito e mudar minha realidade.

Ao professor Sandoval Nonato Gomes-Santos pelas conversas agradáveis, cheias de beleza, pelas orientações esclarecedoras, que muito me passaram confiança, por ser uma pessoa tão generosa.

À minha família, por me ajudar a enxergar a beleza e a riqueza que há no conflito e na diferença, e por me amarem incondicionalmente.

Ao meu tão lindo filho, Vinícius, por me inundar de energia, beleza e alegria com seu sorriso doce e seu choro verdadeiro, por me ensinar o que é amar, por me mostrar quem sou eu, por fazer brotar em mim a vida.

Às tão brilhantes irmãs Telma, Deise, Melissa, Kátia, Suzana e Priscila, por constituírem uma equipe tão incomparavelmente brilhante, indispensáveis à minha serenidade, a quem desejo tanto bem.

Ao Olavo, companheiro na eternidade, que tanto me incentivou ao ingresso e conclusão do Mestrado, por ser tão generoso, e me inundar com seu amor.

Aos meus alunos, por emanarem em minha alma a espetacular energia da adolescência, por dividirem comigo seus conflitos, por me ensinarem o que é ser professora.

Aos alunos que cursaram a disciplina Metodologia de Ensino do Português em 2016, quando, pela oportunidade de com eles estar por conta do estágio PAE, me renovaram o olhar para a experiência, tão humana, da formação docente inicial.

Resumo

SEIXAS, Caroline. **Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado**. 2017. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Com o objetivo de compreender os efeitos específicos que a passagem pela Universidade fornece aos estudantes de Licenciatura em Letras (habilitação em português), este estudo analisa relatórios de estágio produzidos em um curso de formação docente inicial, considerando que os estudantes de Licenciatura, em réplica ao processo de formação no qual estão inseridos, constroem, no plano discursivo, imagens que se encontram materializadas textualmente nos relatórios. Como embasamento teórico, admitimos a proposta dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003), a concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2006) e a teoria das formações imaginárias de Pêcheux (PÊCHEUX, 1997). A análise aponta para diferentes formações imaginárias contidas no plano discursivo dos textos constituintes do *corpus*, envolvendo o olhar que os sujeitos participantes da pesquisa demonstram sobre a escola, a docência e o processo de formação docente em que estão inseridos. Depreende-se que a passagem pela academia modela o olhar do futuro professor de maneiras diversas, na medida em que os relatos de estágio ancoram-se no discurso acadêmico ao revelar, discursivamente, distintas concepções de docência, descrever a instituição escolar por vezes realçando a negatividade, por vezes complexificando seus aspectos, bem como demonstrar diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos no diálogo estabelecido com todo seu processo de formação docente.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Estágio supervisionado. Formação docente inicial. Relatório de estágio.

Abstract

SEIXAS, Caroline. **How it behooves teaching education: images of teacher's future under supervised internship experience.** 2017. 152p. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

In order to understand specific effects provided by University experience to students who go through Portuguese Language Licentiate Degree, this study analyses internship reports written along initial teaching education, taking into consideration that such students, as a response to the educational process they have been through, build images which are textually materialized on their reports, on discursive level.

As theoretical foundation, we have considered New Literacy Studies (STREET, 1984, 2003), Bakhtinian Language Conception (BAKHTIN, 2006) and the theory of imaginary construction by Pêcheux (PÊCHEUX, 1997). Such analysis shows different imaginary constructions within discursive level on texts which constitute *corpus*, taking into account the view of survey subjects on school, teaching experience itself and teaching education process they belong to. It is surmised that going through the academy molds vision of prospective teachers in many ways, as internship reports anchor on academic speech while disclosing discursively distinct teaching conceptions, describing scholar institution with emphasis on negative aspects, complicating them, as well as showing different situations experienced by subjects on the dialogue with all their teaching educational process.

Keywords: Portuguese language teaching. Supervised internship. Initial teaching education. Internship report.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Cronograma da disciplina MEP 2	54
Tabela 2	Relatórios selecionados para análise	68
Tabela 3	Instituição onde ocorreu o estágio supervisionado	69
Tabela 4	Níveis de ensino do contexto de estágio supervisionado	69
Tabela 5	Tópicos observados na prática do professor-titular	72
Tabela 6	Tópicos observados na prática dos licenciandos durante a regência.....	73
Tabela 7	Motivação para a escolha do tópico no projeto de ensino	75

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1 Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise (Fundação Carlos Chagas, 2008, p. 17)	27
---	----

ÍNDICE DE ESQUEMA

Esquema 1	Bakhtin entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista	46
------------------	--	----

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1	
Histórico da formação docente	20
1.1 Panorama histórico da formação docente no Brasil	20
1.1.1 O modelo 3+1	22
1.2 A licenciatura em Letras no Brasil	24
1.3 O professor é um agente social	28
Capítulo 2	
Contributos teóricos	32
2.1 Aspectos teóricos dos Novos Estudos do Letramento	33
2.1.1 Os Estudos do Letramento e a formação do professor de língua materna no Brasil	36
2.2 O relatório de estágio enquanto gênero catalisador	38
2.3 O trabalho docente	39
2.4 A concepção dialógica da linguagem.....	42
2.5 As formações imaginárias em Pêcheux	46
Capítulo 3	
Do contexto e dos dados analisados	50
3.1 A Licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo.....	50
3.2 A disciplina MEP 2	51
3.3 Os sujeitos envolvidos	60
3.4 O <i>corpus</i> : os relatórios de estágio.....	61
Capítulo 4	
Da organização e do tratamento dos dados	63
4.1 A análise documental	63
4.2 A organização e o tratamento dos dados	66
4.2.1 Análise quantitativa	66
4.2.1.1 Dados sobre o contexto do estágio	67
4.2.1.2 Dados sobre a prática do professor-titular	69
4.2.1.3 Dados sobre o projeto de regência concebido e implementado pelos licenciandos	72
Capítulo 5	
As formações imaginárias construídas nos relatos de estágio.....	75
5.1 Análise do Primeiro Relatório: “O respeito à diversidade linguística”	76
5.2 Análise do Segundo Relatório: “Como estimular o interesse do aluno pelas atividades de leitura e interpretação por meio de contos fantásticos”	86

5.3 Análise do Terceiro Relatório: “Apropriação de um conto Africano (Angolano) na sala de aula ‘Último carnaval da Vitória’ Ondjaki”	93
5.4 Análise do Quarto Relatório: “ ‘Um conto conta duas histórias’ e o ‘efeito nocaute’: leitura e escrita de contos por alunos do Ensino Médio”	99
5.5 Análise comparativa das imagens.....	105
Considerações finais	110
Referências Bibliográficas	115
APÊNDICES	118

Introdução

A construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, com melhores oportunidades para todos, muitas vezes segue as veredas da escola, como instituição que necessita da atuação de profissionais engajados e bem preparados. É na esteira deste pensamento que podemos observar atualmente ser o campo da formação de professores, temática de prestígio das pesquisas que se voltam para a educação.

Todavia, durante minha passagem pela universidade enquanto aluna de graduação, por vezes ouvi relatos dos colegas de que os cursos de Licenciatura exercem pouco impacto nas concepções que os futuros professores já trazem consigo de sua experiência escolar anterior à universitária. Somado a isso, frequentemente vemos na mídia discursos que culpabilizam a formação dos professores pelos apresentados baixos índices da educação brasileira. Não é raro ouvir que o curso de Licenciatura oferece ao futuro professor um embasamento excessivamente teórico e distante da realidade da sala de aula, em especial da escola pública.

Sendo este o cenário, a presente pesquisa de Mestrado debruçou-se sobre o campo da formação docente com a inquietação por compreender em quais aspectos efetivos esta formação implica nas concepções de docência, escola e do próprio processo de formação daquele que futuramente exercerá o trabalho de professor. Maurice Tardif afirma terem os saberes docentes diversas origens, como os conhecimentos pessoais dos professores, os saberes curriculares dos programas e livros didáticos, os conhecimentos disciplinares das matérias lecionadas, a trajetória profissional dos mestres e a formação profissional destes¹. Desta maneira, perguntamo-nos: qual é o papel específico da formação universitária nesta múltipla constituição de saberes profissionais? Decerto esta é uma pergunta ambiciosa, e evidentemente não almejo esgotá-la com este singelo trabalho. No entanto, por intermédio de relatos das experiências vividas por professores em formação, tenho por objetivo analisar como a passagem pelo curso de Licenciatura impacta a construção de sentido destes sujeitos quando se referem, em seus relatórios

¹Cf. Tardif (2014, p. 18).

de estágio supervisionado, ao ensino, à escola, aos alunos, aos outros professores, a si mesmos e à língua portuguesa enquanto objeto de ensino.

É notável a intensa dedicação das pesquisas acadêmicas no Brasil ao campo da formação docente inicial e continuada, sendo contemplado por diversos tipos de estudo e diversas áreas. A fim de verificar a produção acadêmica que dele se ocupa, realizei no início desta investigação um breve levantamento das produções integrantes do CD-ROM preparado para divulgação dos Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE) realizado em 2010 pela Universidade Federal de Minas Gerais, evento selecionado por ter sido uma edição temática do encontro, apresentando como subtítulo *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*.

Uma reunião de trabalhos como esta representa uma importante amostra de quais direcionamentos têm sido dados às pesquisas que se preocupam com a temática da formação docente, por compreendermos que agrupa importantes textos da área de formação em Letras, razão pela qual foi selecionada para análise do estado da arte.²

A partir das muitas apresentações que ocorreram durante o XV ENDIPE, foi elaborado um CD-ROM de divulgação dos anais dos trabalhos ali presentes, sendo organizado em:

- i) Painéis reunindo três trabalhos de pesquisa, geralmente oriundos de programas de pós-graduação, agrupados de acordo com convergências temáticas;
- ii) Pôsteres de trabalhos geralmente resultado de pesquisas de graduação, estágio ou iniciação científica, também agrupados de acordo com convergências temáticas.

Voltando-me apenas para os Painéis, encontrei-os organizados em vinte e oito subtemas que trazem pesquisas de diversas instituições do país e estrangeiras, acerca de didática e práticas de ensino, reunidas através de categorias, discutindo-as a partir de diferentes abordagens, perspectivas e metodologias, focadas em especial na formação docente, no trabalho do

²Cumprе salientar que não é minha intenção fazer uma extensiva apresentação do atual momento acadêmico que se ocupa em compreender a formação do professor, mas sim apresentar de maneira panorâmica as tendências encontradas quando do estudo que realizei sobre o estado da arte a partir dos anais do XV Endipe, para situar a presente pesquisa.

professor e nas políticas públicas. Para a elaboração deste levantamento, selecionei o subtema Formação Docente, que nos apresenta 149 Painéis, com diversos trabalhos provenientes de diversas instituições brasileiras e estrangeiras.

Dos 149 Painéis contidos no CD-ROM e classificados pela organização do evento no subtema Formação Docente, analisei brevemente cada texto, focando-me especificamente em três partes: i) o título dos trabalhos, ii) as palavras-chave selecionadas pelo autor e iii) o resumo do trabalho, com o objetivo de constatar as atuais tendências da pesquisa na área. Ao longo da leitura, fui sintetizando o conteúdo das três partes analisadas numa tabela, para em seguida observá-las todas juntas, constituindo um panorama de todas as vozes presentes naquele grande evento que se voltou ao tema.

Deparei-me frente a uma grande quantidade de trabalhos que circundam o tema da formação docente, abordando-a por áreas distintas originadas em diferentes instituições, nacionais e estrangeiras. Diante de tal diversidade, pergunta-se: como é conduzida a temática da Formação Docente na pesquisa acadêmica brasileira e estrangeira? Quais são as áreas de pesquisa que se preocupam em investigar a Formação? Quais metodologias de pesquisa se destacam? Que papel ocupam atualmente as pesquisas voltadas para a linguagem no campo da Formação?

A partir destes questionamentos, estabeleci as seguintes categorias visando a elaborar um panorama genérico da atual pesquisa que se volta à temática escolhida:

- i) modalidade de formação docente: inicial, continuada ou mista (pesquisas que lidam com ambas as modalidades);
- ii) metodologias de pesquisa utilizadas: qualitativa, quantitativa ou mista (pesquisas que utilizam ambas as metodologias).

Dentre os trabalhos observados, destaca-se a predominância na pesquisa que se ocupa em estudar a formação inicial de professores, em contextos diversos como cursos de licenciatura, realização de estágios supervisionados, atividades de conclusão de curso etc. Em seguida é notável o interesse pela formação continuada, discutindo-se como se constitui este aspecto da formação de professores, em cursos de atualização e de especialização oferecidos aos docentes, ou também por intervenções e

observações nos contextos em que se executa o magistério, evidenciando assim os “efeitos” da formação, como salas de aula, salas de leitura, oficinas etc. Em terceiro lugar encontramos pesquisas que lidam com ambas as modalidades de formação, tanto inicial quanto continuada.

No que tange o tratamento dos dados das pesquisas, é destaque a pesquisa de cunho qualitativo de diversos tipos: estudo de caso, etnografia, etc. Partindo de diferentes paradigmas de análise como o positivismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica etc, tais pesquisas buscam a compreensão de como os fenômenos humanos criam e atribuem sentido a tudo aquilo que os cercam e que os constituem, através de interações sociais passíveis de descrição e análise. Seguem-na as abordagens mistas, que mesclam pesquisa qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa, por sua vez, focada em técnicas estatísticas, aparece pontualmente, não podendo ser considerada uma tendência.

A Linguística Aplicada, desde a década de 1990, segundo Kleiman (2001), dedica-se ao estudo do ensino e aprendizagem de língua materna, privilegiando a abordagem discursiva e as metodologias de pesquisa interpretativas e qualitativas. Em relação à pesquisa sobre formação docente, a autora afirma examinar a Linguística Aplicada: i) contextos naturais em que essa formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação, “pré” e “em” serviço, na terminologia às vezes utilizada na área); ii) contextos onde essa formação é evidenciada (as salas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); iii) as diversas modalidades de construção de conhecimentos (aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas, etc.), com objetivo de determinar como essa identidade profissional é construída³.

Inserindo-me nas veredas da Linguística Aplicada, neste trabalho proponho a análise de um contexto de formação docente inicial (a realização do estágio supervisionado num curso de Licenciatura) por meio da metodologia quantitativa e qualitativa, que esmiuçarei adiante. Sendo o ensino e a aprendizagem experiências pautadas pela linguagem, visto que ensinar é

³Cf. KLEIMAN (2001, p. 17)

transmitir conhecimento a outrem através de signos⁴; e aprender envolve a “reorganização” de tal conhecimento a partir de palavras próprias⁵; noto ser a Linguística Aplicada um campo fértil para a pesquisa em contextos educacionais, já que possui ferramentas pertinentes à observação do processo.

Introduzida neste contexto, a presente pesquisa analisa relatórios de estágio elaborados por alunos de Licenciatura em Letras por ocasião de sua conclusão de uma disciplina de prática de estágio supervisionado, intitulada Metodologia de Ensino do Português 2, doravante MEP 2, quando foram levados a descrever e analisar a vivência de sessenta horas de estágio supervisionado no ensino de língua portuguesa, em escolas de educação básica.

Em nossa análise buscamos observar nestes textos a relação entre a passagem destes alunos no curso de Licenciatura e o sentido que eles constroem a alguns aspectos específicos da docência em língua portuguesa, quando relatam sua experiência de estágio. Mais especificamente almejamos compreender: como a passagem pela Licenciatura toca a construção de imagens que estes futuros professores fazem da docência, da instituição escolar e de seu processo de formação docente?

Nossa hipótese é de que do relatório de estágio podem-se extrair formações imaginárias (PECHEUX, 1997) construídas pelo estudante de Licenciatura, adiante tratado por licenciando, ao longo de sua trajetória pela instituição escolar, a respeito da docência, da escola e do processo de formação docente. Nosso objetivo aqui é tentar compreender como essas imagens dialogam especificamente com o processo de formação universitária dos licenciandos.

Os relatórios de estágio analisados foram produzidos no segundo semestre de 2012 por licenciandos do curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), para conclusão da disciplina Metodologia de Ensino do Português 2. Neles encontramos relatos de cinquenta horas de observação da prática do ensino de português em escolas públicas e privadas de São Paulo, além da

⁴Tal concepção remete à etimologia da palavra “ensinar”, do latim “insign-are”, apresentada por Rey (1992, p. 695, *apud* Schneuwly 2009, p. 32), “fazer conhecer pelos signos”.

⁵Cf BAKHTIN (1992).

implementação de um projeto de ensino elaborado pelos licenciandos para ser aplicado especificamente durante o estágio. Apresentam portanto os textos uma dimensão descritiva (contexto escolar, os sujeitos envolvidos no estágio, as aulas observadas etc), e também ensaística, haja vista apresentarem ao término do texto reflexões a respeito da experiência vivida no estágio e no curso de MEP 2.

Esta dissertação de mestrado é repartida em cinco capítulos. O primeiro apresenta um panorama histórico da formação de professores no Brasil, com o foco específico na formação em Letras, para propor uma discussão a respeito dos modelos de formação docente que encontramos no Brasil, e relacioná-los aos dados analisados. O segundo capítulo objetiva situar a pesquisa teoricamente, a partir dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003), da teoria sobre o trabalho docente (SCHNEUWLY, 2009), da teoria que trata da noção de dialogismo (BAKHTIN, 2006) e da teoria das formações imaginárias de Pêcheux (PÊCHEUX, 1997). O terceiro capítulo descreve detalhadamente o contexto da pesquisa, seus sujeitos e o *corpus* analisado. O quarto apresenta as escolhas metodológicas que fizemos para o tratamento do *corpus*. No quinto e derradeiro capítulo analiso quatro relatórios selecionados por representarem uma amostragem de diferentes efeitos da passagem pela academia na construção de formações imaginárias pelos licenciandos.

Capítulo 1

Histórico da formação docente

Sendo nosso objetivo compreender de que maneira percute a experiência universitária em cursos de formação docente inicial na construção de formações imaginárias pelos futuros professores, propomos neste primeiro capítulo um panorama histórico que situe a formação docente no contexto brasileiro, a partir dos modelos e pressupostos teóricos envolvidos nesse processo, para em seguida pontuar como os documentos analisados em nossa pesquisa revelam aspectos resultantes de tal contexto.

Aqui busco apresentar o panorama histórico e teórico da formação docente no Brasil feito por Saviani (2009) e Tanuri (2000), discutindo os modelos de formação também levantados por Pereira (1999). Em seguida, apresento um panorama da fundação dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, bem como alguns dados relativos à distribuição e expansão do número de vagas, extraídos de estudo feito por Gatti (2008). Finalmente cito a problematização dos modelos vigentes de formação, como proposto por Azanha (2006).

1.1 Panorama histórico da formação docente no Brasil

A preocupação oficial com a formação do professor no Brasil iniciou a partir da independência em 1822, quando passa a ser cogitado o investimento na instrução popular, e consequentemente a necessidade da formação docente. Segundo Saviani (2009), a formação docente enquanto projeto institucional teve seus primeiros ensaios intermitentes no período de 1827 a 1890. O professor deveria ser formado seguindo um método de ensino mútuo, pelo qual os futuros docentes estariam aptos não só aos conteúdos relativos às primeiras letras a serem ensinadas, como também às questões relativas à prática do ensino de tais conteúdos. A legislação mencionava a necessidade de uma formação didática destes profissionais, isto é, a lei previa ser imprescindível a instrução do método de “como ensinar”, de “maneiras de ensinar”, que deveriam estar somadas aos saberes a serem ensinados.

Entretanto, apesar da exigência legal, não se observa, segundo Saviani, uma preocupação com questões pedagógicas nos programas dos cursos.

No início, as custas deste processo formativo eram do professor em formação. A partir de 1834, a responsabilidade da instrução primária passa a ser das províncias, e estas acabam por criar as primeiras escolas normais no Brasil, seguindo o modelo europeu⁶. O modelo da escola normal previa a formação didática, contudo mais uma vez o que se observava era uma prática voltada para a aprendizagem dos conteúdos específicos das séries primárias.

Até 1890 as escolas normais eram abertas e fechadas intermitentemente. Entre 1890 e 1932 ocorre de fato a implementação e organização do modelo da escola normal, como o adequado para a formação de professores no período. Anexas às escolas normais surgem as escolas-modelo, onde seria priorizada a aplicação didática dos conceitos. Embora neste período seja notável a preocupação com o método de ensino, a implantação das escolas normais anexadas às escolas-modelo não rompeu efetivamente com o modelo anterior.

Entre 1932 e 1939 Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo encabeçam a implantação dos Institutos de Educação, influenciados pelo modelo da Escola Nova. Estes institutos propõem a criação de um ambiente de efetivo cultivo da educação, encarada não apenas como um saber a ser ensinado, mas também como um aspecto social relevante para a pesquisa. A pedagogia é considerada enquanto conhecimento científico, visto que os Institutos de Educação previam a pesquisa, a prática, o estudo teórico e as escolas anexas.

Na década de 1930 os primeiros Institutos de Educação foram incorporados às universidades recém-criadas: no Rio de Janeiro, em 1935 criou-se a Universidade do Distrito Federal, e em São Paulo, em 1934 a Universidade de São Paulo. A esta incorporação acompanha a organização e implantação dos primeiros cursos de Pedagogia no país. A escola normal ao mesmo tempo também se consolida, passando a apresentar neste ponto um modelo de dois ciclos:

⁶Na Europa, Comenius (século XVII) já preconiza a necessidade de formação de professores, porém apenas a partir da Revolução Francesa é que emerge o interesse na instrução popular, resultando na criação da Escola Normal.

i) o primeiro ciclo era destinado à formação para a docência nas escolas primárias, e sua forma era voltada para o ensino das primeiras letras a serem ensinadas. Não há portanto grandes reformas com relação ao modelo anterior, tão criticado.

ii) o segundo ciclo era destinado ao ensino nas escolas secundárias, e previa a aquisição de métodos de ensino, com vistas às reformas de 1930.

As escolas-laboratório são neste momento dispensadas. Desta maneira, observamos que tanto os cursos normais quanto os superiores abordam a formação docente como um conjunto de disciplinas. Os conhecimentos didático-pedagógicos são incorporados ao longo da formação, a partir de uma perspectiva que os considera conteúdos culturais-cognitivos.

Uma das principais mudanças das reformas da década de 1930 é a inserção do modelo idealizado por Anísio Teixeira, conhecido como esquema 3+1.

1.1.1 O modelo 3+1

Os primeiros cursos superiores brasileiros voltados para a formação de professores apresentavam um modelo que previa três anos de conteúdos específicos a serem ensinados e um ano de preparação pedagógica. Trata-se, de acordo com Pereira (1999), de um modelo pautado na racionalidade técnica, visto que o professor é concebido como um técnico que possui conhecimentos científicos e pedagógicos, e os aplica em seu trabalho. O modelo privilegia claramente a formação técnica do profissional, e prevê desta maneira que aquele que dispõe de tais conhecimentos científicos pode, mediante breve preparação teórica e prática, ensiná-los a outrem. A este modelo podemos estabelecer a analogia ao “curso de preparação de nadadores” de Jacques Busquet (1974):

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda

etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.⁷

O modelo da racionalidade técnica, segundo Pereira, mostra-se inadequado à realidade da prática docente, visto que a preparação prática possui espaço menor no todo da formação, e nela simplesmente aplicam-se os conhecimentos teóricos. A preparação didático-pedagógica não possui um estatuto epistemológico próprio e se encontra dissociada da preparação científica.

O esquema 3+1 é o modelo que se expande pelo país com o surgimento das primeiras universidades, e até hoje deixa suas marcas, como procurarei demonstrar, adiante, na descrição do contexto em que se realizou a presente pesquisa e análise dos quatro relatórios selecionados no *corpus*. É notável que a ampliação do modelo fez com que fossem perdidos os intuítos originais de Anísio Teixeira, voltados para a pesquisa e a formação pedagógica em si.

Após o Golpe Militar em 1964, ocorreram diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir da Lei nº. 5692/71 que institui o 1º e o 2º graus, reformula o currículo, e transforma o curso normal em Habilitação em Magistério, uma habilitação do 2º grau para docência no 1º grau. A partir destas mudanças, observa-se um movimento de precarização da formação de professores, considerando ser a habilitação em magistério mais uma entre tantas habilitações técnicas de 2º grau. Em 1982, o governo federal institui os CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), e determina que as últimas séries do 1º grau e as séries do 2º grau deveriam ser lecionadas por professores com formação exclusiva de nível superior, delimitando a atuação dos habilitados em magistério apenas para as séries iniciais do 1º grau (1ª à 4ª séries).

Ainda em 1980 ocorre o movimento de reforma dos cursos de pedagogia que deveriam formar não somente com habilitação em magistério, como também os chamados profissionais da educação (diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

⁷ Extraído de PEREIRA (1999, p. 112).

Na década de 1990, na esteira do contexto de política neoliberal, são criados os Institutos Superiores de Educação, com cursos mais baratos, em geral de licenciatura curta (3 anos), muitas vezes em instituições privadas. Em 2005, é diferenciado o curso de pedagogia do normal superior. O primeiro, mais abrangente, habilita o profissional na modalidade de Licenciatura, e tem como finalidade formar professores para atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), além de formar os profissionais que atuam na gestão escolar. O curso normal superior, também na modalidade de licenciatura, tem por finalidade a formação para a docência na educação infantil e ensino fundamental I, não habilitando para exercer outros cargos, como na gestão escolar.

Atualmente, segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação⁸, o quadro de professores do Brasil é formado nos seguintes cursos:

- i) Licenciaturas: cursos superiores de graduação para atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio;
- ii) Normal superior: curso superior para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- iii) Pedagogia: curso superior de graduação para atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar.
- iv) Magistério: curso de nível médio que habilita o professor a atuar na educação infantil.

O curso de pedagogia, a partir das reformas da década de 1980, assume a docência como a base para a atuação de todos os profissionais da educação, estando por isso voltado para o ensino nas séries iniciais.

1.2 A licenciatura em Letras no Brasil

Observa-se paralelamente às mencionadas reformas da década de 1930 e à criação das primeiras universidades brasileiras, segundo Chagas (1979), o surgimento dos primeiros cursos universitários de Letras no Brasil, tendo sido pioneira a Universidade de São Paulo, com sua Faculdade de Filosofia,

⁸ Dados extraídos da página na internet do Ministério da Educação:
<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acessado em 21.fev.2017.

Ciências e Letras, criada em 1934, seguida da Universidade do Distrito Federal, a partir de 1935.

Antes disso, os principais estudiosos das letras no país eram autodidatas e ensinavam nas escolas secundárias. O primeiro curso de Bacharelado em Letras no Brasil foi inaugurado no Colégio Dom Pedro II, cuja criação remete a 1837 (CHAGAS, 1979).

Observa-se que tanto para a Universidade de São Paulo, quanto para a Universidade do Distrito Federal, foram convidados especialistas estrangeiros, em especial franceses, com o objetivo de iniciar o ensino e a pesquisa em Letras. Como consequência, tais pesquisadores trazem consigo um modelo de formação que será adaptado ao contexto nacional. Anísio Teixeira (1989) comenta que a ausência de tradição, com exceção dos cursos de Medicina, não contribui para a consolidação do padrão universitário no Brasil. No caso dos cursos de Licenciatura em Letras, os moldes vieram do Colégio Dom Pedro II, dos cursos normais e de grandes Institutos de Educação. Sob estes modelos é que se expandiram não só os cursos de Letras, mas também os demais das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

O modelo 3+1 aplicado nesse momento ao curso de Letras previa a existência de três anos dedicados aos estudos das modalidades Letras Clássicas, Letras Neolatinas e/ou Letras Anglo-germânicas, ao término dos quais obtinha-se o título de Bacharelado; seguido de um ano de preparação prática didático-pedagógica, para a obtenção do título de Licenciado, então chamado Licença Magistral. Aqueles que desejassem ministrar a disciplina de Língua Portuguesa deveriam obrigatoriamente inserir-se na modalidade Letras Clássicas. Este modelo, pautado na racionalidade técnica, resultou na separação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, tendo o último migrado para as Faculdades de Educação.

O cenário atual dos cursos de Letras no Brasil é analisado em relatório apresentado por Gatti (2008) a partir de currículos e ementas curriculares de cursos de Licenciatura em Letras, onde a autora mapeia a distribuição e expansão de vagas, e outras características dos cursos⁹. Segundo o estudo,

⁹As informações utilizadas para as análises apresentadas no relatório de Gatti foram extraídas das sinopses estatísticas da educação superior dos anos de 2001, 2004 e 2006, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

61,5% dos cursos de Letras no Brasil são oferecidos por instituições privadas, enquanto que 38,5% pertencem às instituições públicas. Os dados referentes aos anos de 2001 e 2006 mostram que neste intervalo de tempo houve crescimento de 57% na oferta de cursos. Este crescimento ocorreu fortemente tanto na rede particular — aumento de 82,9% de oferta de cursos e 28,8% de alunos —, quanto na pública — aumento de 88,4% de cursos e 24,7% de alunos.

A autora destaca que na área de Letras o crescimento de vagas acompanhou a criação, como vimos, das faculdades isoladas, predominando o setor privado, considerando que nestes tipos de organização acadêmica o crescimento foi superior às demais modalidades institucionais (80,9%).

A partir da análise das grades curriculares dos cursos de Letras, Gatti estabeleceu oito categorias para observar a distribuição das diversas áreas do conhecimento que permeiam esta formação. São elas:

- i) Fundamentos teóricos: disciplinas que têm por objetivo embasar teoricamente o estudante de Letras, a partir de outras áreas do conhecimento, como Antropologia por exemplo;
- ii) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: disciplinas de conhecimento pedagógico, com o objetivo de dar uma formação ampla ao profissional, como por exemplo aquelas que lidam com o currículo, a gestão escolar, a estrutura e o funcionamento do ensino etc;
- iii) Conhecimentos específicos da área: conteúdos disciplinares específicos da área de Letras, como Literatura, Teoria do Texto etc;
- iv) Conhecimentos específicos para docência: disciplinas que oferecem instrumental para atuação do profissional de Letras enquanto professor, como por exemplo os cursos de didática e metodologias do ensino. Nesta categoria, enquadra-se a disciplina MEP 2 em análise;
- v) Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas: como para atuação junto a segmentos determinados, por exemplo educação especial;
- vi) Outros saberes: conhecimentos que ampliam o repertório do professor, como religião, novas tecnologias, ou ainda língua estrangeira;

vii) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC): disciplinas para orientação e conclusão de trabalhos de conclusão de curso;

viii) Atividades complementares: disciplinas que abarcam atividades integradoras.

Os dados apresentados na análise das grades curriculares, em consonância ao modelo de formação profissional 3+1, demonstram que a maior parte das disciplinas dos cursos de Letras concentra a formação dos “Conteúdos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise

Fonte: GATTI, B. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final: Estudo dos cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas*. Fundação Carlos Chagas, 2008.

O estudo de Gatti nos mostra que a distribuição das disciplinas obrigatórias nos cursos de Letras do Brasil ainda segue a estrutura do modelo de formação docente 3+1, que privilegia os estudos específicos da área de atuação do professor, e acrescenta a eles disciplinas de complementação pedagógica, com os conhecimentos relativos à prática do ensino. O gráfico 1 mostra que predominam os “Conhecimentos específicos da área” (51,6%), seguidos de “Outros saberes” (15,4%), haja vista serem muitos dos cursos de Letras ofertados compostos de dupla habilitação, geralmente em Língua Portuguesa e outra língua estrangeira, à escolha do licenciando. As disciplinas de formação específica para o ensino de português, como a disciplina MEP 2

analisada em nossa pesquisa, aparecem em terceiro lugar, em “Conhecimentos específicos para docência” (10,5%).

Notamos pelo estudo desenvolvido por Gatti que o modelo de formação pautado na racionalidade técnica ainda é aplicado na estruturação que as instituições superiores do Brasil fazem de seus cursos, sendo o professor concebido como um profissional técnico que aplica seus conhecimentos específicos em determinado contexto de ensino. Este modelo, como mostra a análise do *corpus* que apresento adiante, deixa marcas não somente na organização do curso, como também na constituição de sentido que os licenciandos constroem ao longo de seu processo de formação.

1.3 O professor é um agente social

Como se observa, o percurso da formação docente no Brasil apresenta descontinuidades, porém sem grandes rupturas¹⁰. Azanha (2006) observa que o tema da formação docente no Brasil envolve em geral duas tendências: a primeira que se propõe a centralizar normas gerais, a partir do discurso oficial, e a segunda marcada pela fixação na figura abstrata do professor.

Com relação à primeira tendência, num país de dimensões continentais como o nosso, textos que se proponham a estabelecer diretrizes gerais, como a LDB, contêm apenas indicações de rumos, já que não se pode propor com sensatez uma única política de formação que abranja toda a complexidade da realidade educacional brasileira. Com relação à segunda tendência, segundo Azanha, é pautada numa figura abstrata do professor, como sendo um profissional dotado de determinadas qualidades a partir de um ideal de formação.

Azanha afirma que desde Comenius a docência é enxergada como uma questão de método, por influência de uma concepção da ciência inspirada na filosofia baconiana. A *Didática magna* concebe o ensinar como a aplicação de métodos eficazes, cuja observância faria de qualquer pessoa interessada um professor competente. Esta visão da docência é centrada numa figura individual do professor, e com ela o processo de formação se torna a

¹⁰Cf. SAVIANI (2009,p. 148).

aprendizagem de métodos com os quais é possível transmitir conhecimentos, também de maneira individual. Desta maneira, o ato de ensinar consiste na simples aplicação de um método que em tese é infalível. Qualquer um que domine o método e o conteúdo a ser ensinado pode ensinar.

Embora remeta ao século XVII, esta concepção do ensino e da formação docente mantém raízes com o panorama educacional brasileiro até a massificação em 1971. Até então, o contexto educacional brasileiro era intensamente restrito, e a relação pedagógica se dava entre dois agentes: o professor e o aluno, de maneira individualizada de fato. O ensino no Brasil, anterior à massificação, era um privilégio das elites que poderiam pagar por um preceptor para a educação dos jovens. O professor é neste contexto um empregado da família que o contrata, e a relação pedagógica criada neste processo de educação é necessariamente individual.

Num contexto social como este, é plausível tratar a figura do professor como um profissional que mantém uma relação individual com seu discípulo, e assim, a formação do professor como uma questão metodológica também pode ser aceitável. Todavia, o atual cenário é evidentemente outro. Após o processo de expansão do ensino no Brasil, o contexto que se forma exige que a figura do professor seja compreendida, não mais como um agente que atua de maneira individualizada para um ou poucos alunos, mas sim como um agente institucional, seja na escola pública ou privada. O professor atualmente trabalha num contexto que não é o familiar, e sim o escolar, com vistas à formação de, não somente um indivíduo, mas sobretudo de um cidadão crítico e atuante em seu contexto social.

A relação pedagógica preceptorial, mesmo sendo uma visão elitista da educação, manteve-se na elaboração dos cursos de Licenciatura de nosso país. Apesar de advinda de outro cenário social, voltada para a formação de profissionais que atuavam em contextos individuais de ensino, ela é mantida para a formação de professores que necessitam atuar em contextos altamente complexos, como um agente social, e não individual.

Como consequências desta visão, observamos que os cursos de formação docente muitas vezes ocupam-se em levantar e aplicar saberes individuais com vistas à apropriação de um método para o ensino nos mais variados contextos. Como já descrevi anteriormente, o panorama histórico da

formação do professor revela uma dicotomização da aprendizagem do saber ensinar, entre, de um lado, um saber teórico a ser ensinado, e, de outro, um saber prático, a aplicação de um método de ensino do saber teórico. Porém, esse modelo fecha os olhos para o fato de, como aponta Azanha:

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes no passado.¹¹

O professor hoje não pode então ser considerado o preceptor de um aluno apenas ou até mesmo um preceptor de uma coletividade de alunos, mas sim um agente social, enquanto os alunos não são por sua vez obrigados a se educar pela família, mas sim pelo Estado. Tanto da perspectiva do docente, quanto do corpo discente, a formação é uma atuação mais que individual, e sim política. Desta maneira, a escola, para Azanha, deve-se deixar impregnar mais às heranças culturais, e menos aos propósitos doutrinários e às preparações para atividades específicas. Para o autor, a formação do professor neste contexto necessita concebê-lo não como um portador de verdades teóricas aplicáveis mediante certo método numa situação escolar abstrata, mas sim ensiná-lo a procurar estas verdades na variedade social e cultural de escolas concretas.

Feitas estas considerações, procurarei adiante observar como os relatórios de estágio analisados nesta pesquisa refletem o contexto que gerou a atual situação dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, mais especificamente na Universidade de São Paulo, a mais antiga de todas as instituições que os oferecem. Propomos assim, a observação de como os primeiros modelos pautados na racionalidade técnica institucionalmente ainda se mantêm, e como o processo de formação docente pode ser mais que a

¹¹AZANHA (2006,p. 62)

aprendizagem de um método, mas sim o incremento de toda uma prática de letramento do futuro mestre.

Pressupondo-se que o *corpus* desta pesquisa é um produto material que registra indícios do processo de formação dos licenciandos, ou seja, pressupondo-o como réplica de um sujeito em formação, propomos observá-lo como resposta a diferentes componentes deste processo:

- i) réplica aos conteúdos desta formação, ou seja, à prática de ensino como objeto de estudo, às referências teóricas convocadas, aos tópicos de discussão;
- ii) réplica ao método de formação implementado, como o formato da disciplina MEP 2, a inserção do licenciando e suas ações no estágio supervisionado;
- iii) réplica à prática escolar e seus agentes (ao professor titular das turmas observadas nos estágios, aos alunos etc.);
- iv) réplica ao modelo de formação docente, resultado do processo histórico que deu origem à formação de professores no Brasil.

Desta maneira, propomos para os próximos capítulos o levantamento dos elementos que nos permitem compreender nosso *corpus* como produto que materializa estes diferentes componentes da formação dos sujeitos da pesquisa, e o que eles nos dizem em termos das lógicas históricas que estão na base da formação do professor no Brasil de modo geral, e, especificamente, na formação do professor de português.

Capítulo 2

Contributos teóricos

Neste capítulo, proponho observar o atual contexto acadêmico dos estudos que se voltam para a formação do professor de língua materna, e situar-me na abordagem teórica dos Estudos do Letramento, por acreditar, assim como Kleiman (2008), serem eles os que se propõem a analisar a formação e a prática do professor de língua materna a partir de uma perspectiva que não estigmatiza o professor, visto que considera inconcebível a ideia de um professor que desconhece a língua que ensina, já que ele está inserido num contexto social fortemente marcado pela tradição e uso da escrita, em inúmeras esferas sociais, não apenas no contexto escolar ou acadêmico.

Desprovidos de tais estereótipos elitistas, os Estudos do Letramento não consideram apenas as formas legitimadas pela academia as únicas maneiras de lidar com a escrita, sendo portanto descabida esta visão acerca do professor de língua materna. Cumpre ressaltar ainda que os Estudos do Letramento não desconsideram a hierarquização das práticas sociais envolvendo o texto escrito, tampouco os papéis sociais e os lugares de poder que os agentes de um evento de letramento assumem ao ler e escrever, e, desta maneira, construir sentido para suas práticas. Entretanto qualquer análise que se proponha a assumir uma postura crítica frente a uma realidade educacional altamente complexa como a brasileira, necessita prover-se de um embasamento teórico que a proteja de estigmas e estereótipos que possam denegrir a imagem e o lugar social ocupado pelo professor.

O capítulo define e situa o presente trabalho na abordagem dos estudos do letramento; caracteriza o *corpus* de análise como um gênero textual catalisador do processo de formação profissional; apresenta a teoria que se ocupa em descrever o trabalho docente; expõe a concepção de língua a partir da teoria do dialogismo bakhtiniano; e, finalmente, a teoria das formações imaginárias de Pêcheux.

2.1 Aspectos teóricos dos Novos Estudos do Letramento

Os chamados Novos Estudos do Letramento (NLS) foram iniciados por Gee (1991, *apud* STREET, 2003) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a partir de observações que propunham uma abordagem social das práticas de leitura e escrita, ao invés de abordagens cognitivas. Neste contexto, nota-se uma mudança paradigmática neste campo de pesquisa, pois a leitura e escrita que antes eram analisadas como processos mentais do indivíduo, passam a ser consideradas, sobretudo, a partir do contexto das práticas sociais e culturais inerentes à recepção e produção de textos escritos.

Esta nova abordagem apresenta o modelo de letramento ideológico em oposição ao do letramento autônomo. Este, ao considerar o contexto social da prática de leitura e escrita em menor escala, está fundamentado em noções de neutralidade e universalidade com relação à maneira como os sujeitos lidam com o texto escrito. O modelo de letramento ideológico propõe uma abordagem, segundo a qual, na prática, o letramento varia de acordo com o contexto social no qual está inserido. Isto porque, de acordo com Street (2003, p. 78), a maneira como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita é modelada numa representação que estas pessoas fazem sobre o conhecimento e as relações sociais que estabelecem entre si através da leitura e da escrita. Desta maneira, a leitura e a escrita são delineadas e também delineiam as relações sociais entre os indivíduos, e portanto não podem ser consideradas práticas autônomas e puramente individuais.

Quando uma pessoa lê ou escreve, ao lidar com a forma escrita da língua também assume um lugar social na relação dialógica que mantém com os demais atuantes (presentes ou não) que participarão dos entrelaçamentos semióticos que darão vida ao texto. Isto certamente determina a construção de sentido durante a leitura, já que a relação que o leitor tem com o conhecimento presente na matéria textual é determinada pelo lugar social ocupado por ele, pelo autor, pelo assunto, e todos os sentidos implícitos e consecutivos dali advindos. Durante a escrita ocorre processo semelhante, pois a escolha lexical, a intencionalidade do autor, os motivadores da escrita, os destinatários, enfim, modelam o resultado final no texto.

Entendem-se como **práticas de letramento** as formas de pensar e utilizar a leitura e a escrita nos contextos sociais e culturais em que elas aparecem (STREET, 1984). São elas modeladas pela cultura da qual emergem, pelas identidades dos indivíduos envolvidos, pela ideologia, pelas concepções de leitura e escrita constituídas por uma sociedade. Nelas podemos destacar os chamados **eventos de letramento**, isto é, os usos efetivos do texto a partir das possibilidades que as práticas de letramento de uma sociedade disponibilizam aos usuários da língua. Os eventos de letramento aparecem nas relações sociais em que o texto escrito desempenha papel fundamental (HEATH, 1982 e BARTON; HAMILTON, 1998, *apud* STREET, 2003, p. 78). Observamos assim que o conceito de práticas de letramento é mais amplo e considera as possibilidades de uso do texto escrito, a depender do contexto social. Já os eventos de letramento são constituídos pelo uso situado do texto escrito, a partir das possibilidades dadas pelas práticas de letramento instituídas socialmente.

Os relatórios de estágio que formam o *corpus* deste trabalho pertencem às práticas de letramento oriundas da academia, por terem sido produzidos por licenciandos em Letras de uma universidade pública. As marcas desta prática aparecem em diversos aspectos, a saber:

i) a forma do texto: trata-se de relatórios de estágio, gênero textual típico da esfera social da academia. A divisão em capítulos, com títulos, subtítulos, resumo, palavras-chave, a dimensão descritiva e analítica do texto revelam que se trata de uma matéria textual fruto de uma resposta à experiência formativa acadêmica, que incrementa o letramento destes futuros profissionais, inserindo-os e legitimando-os enquanto partes da academia. Afinal, se eles demonstram a habilidade de produzir um gênero tipicamente acadêmico, dialogando com outros textos oriundos da esfera acadêmica, estão assim demonstrando estarem inseridos nela.

ii) a linguagem utilizada: nota-se que os textos foram escritos a partir da modalidade padrão da língua portuguesa, visando ao formalismo, o que também atesta a inserção destes sujeitos na esfera acadêmica, e o incremento de suas práticas de letramento.

iii) o lugar social de seus autores: por tratar-se de textos produzidos no contexto social de uma avaliação de alunos do curso de Licenciatura, o *corpus*

revela estarem seus autores ocupando um lugar social daqueles que desejam ser aprovados enquanto alunos, e de observadores e intervenientes no contexto da escola escolhida para o estágio supervisionado, enquanto estagiários. Enquanto alunos a serem aprovados, apresentam textos organizados a partir de uma dimensão discursiva argumentativa que visa à aprovação; enquanto observadores e intervenientes do contexto do estágio, escrevem a partir de uma dimensão descritiva e analítica.

Enquanto eventos de letramento, os textos pertencentes ao nosso *corpus* apresentam características do uso situado da língua escrita no contexto de avaliação da disciplina MEP 2, a partir da experiência do estágio supervisionado em aulas de língua portuguesa, conforme aponto a seguir:

- i) a descrição do contexto de observação do estágio: por serem textos produzidos por licenciandos da Universidade de São Paulo, nota-se que os estágios foram realizados todos em escolas do estado de São de Paulo, predominantemente no município de São Paulo, alguns na chamada Grande São Paulo e um numa escola do interior do estado. Observa-se o predomínio do estágio supervisionado na escola pública, e não na privada¹², fato provavelmente motivado por serem alunos de uma universidade pública que, apesar de terem liberdade para escolher em qual contexto estagiar, optam pela escola pública, pela consciência de um compromisso que a universidade pública apresenta em formar profissionais para o ensino público, e também por ser uma recomendação da instituição.
- ii) o diálogo entre o contexto observado e o projeto de ensino elaborado para a regência: cada relatório de estágio apresenta um projeto de ensino pensado e elaborado para ser executado no contexto do estágio, e a seguir analisado no texto final. Observa-se então que, para cada contexto de estágio observado, é elaborado um projeto de ensino específico que responde à percepção que o licenciando tem a respeito do contexto em que se realizou o estágio. Portanto a elaboração de cada projeto de ensino é um incremento ao letramento destes futuros professores, por intermédio de um gênero textual indispensável ao exercício da profissão, o “projeto de ensino”, e demonstra as distintas maneiras de intervir em diferentes contextos escolares.

¹²A análise quantitativa de onde extraí estes dados encontra-se detalhada no capítulo 4.

iii) o relato de uma experiência específica de formação profissional, visto que lidamos com narrativas das observações e atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado;

Estes relatórios, enquanto eventos do letramento inseridos na prática de letramento específica do contexto social da formação docente em Letras – língua portuguesa, apresentam elementos tanto pontuais (relativos a cada autor, cada contexto de realização do estágio etc), quanto amplos (relativos ao modelo de formação docente, por exemplo). A prática de letramento que envolve a elaboração de um relatório de estágio como avaliação de uma disciplina é resultado de um modelo de formação docente que divide o ensino do método didático-pedagógico em disciplinas, com a realização de estágios supervisionados.

2.1.1 Os Estudos do Letramento e a formação do professor de língua materna no Brasil

No Brasil, segundo Kleiman (2008, p. 489), os Estudos do Letramento datam da década de 1990, em oposição aos estudos da alfabetização. A autora propõe no Brasil o uso da expressão Estudos do Letramento, em lugar de Novos Estudos de Letramento, como apontamos anteriormente, pois ao contrário do que ocorre nos países de língua inglesa, onde surge a teoria, no Brasil o termo “letramento” não era utilizado para designar as atividades envolvendo os textos escritos, e sim, “alfabetização”. O termo em inglês, “literacy”, é utilizado entre os anglófonos tanto para se referir aos estudos do que no Brasil consideramos como alfabetização, quanto para o que chamamos de letramento, daí a necessidade de inserir a ideia de “novos estudos”. O que se observa é que aqui todo estudo do letramento é novo, razão pela qual utilizo doravante a expressão Estudos do Letramento.

Os Estudos do Letramento compõem uma abordagem teórico-metodológica que concebe o uso da língua escrita não apenas em suas formas legitimadas pelos grupos sociais que detêm o poder, mas sim em todas as formas em que a leitura e a escrita tenham um papel de destaque. No Brasil é notável — na mídia, na universidade, no governo — um discurso que desqualifica não apenas a competência que o professor de língua materna

possui para ensinar a recepção e produção de textos escritos, como também sua própria capacidade de ler e de escrever. Discursos desta categoria contribuem para a desvalorização da profissão, infelizmente notável no Brasil, e devem ser evitados por uma pesquisa que proponha um viés crítico.

No que se refere à formação do professor de língua materna, os estudos que abordam a história da leitura e da escrita, tanto dos professores quanto dos estudantes, bem como os aspectos sociais envolvidos nestes processos de formação e educação são indispensáveis para o incremento destas práticas. Os saberes necessários para a prática da leitura e da escrita são muitos, e necessitam ser descritos para que possamos compreender nossa complexa realidade social e modificá-la, visando ao empoderamento cada vez maior de nossos cidadãos para construirmos uma sociedade menos desigual, mais solidária, crítica e democrática.

Observamos, como já descrito anteriormente, que as práticas acadêmicas descritas neste trabalho interferem no letramento do professor que, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica escolhida, é concebida em tempos anteriores à vivência universitária dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Autores como Tardiff (2014, p. 18) afirmam que a formação de um professor começa muito antes de sua passagem pela universidade, já que para chegar até ela, todo professor passou anos na escola (enquanto aluno da educação básica), momento decisivo para sua concepção do que é a instituição escolar, quais suas funções, o que é a prática docente, quais metodologias utilizar etc. Cabe a esta pesquisa, portanto, dada a impossibilidade de retomar a experiência dos licenciandos na condição de alunos do ensino básico, observar qual papel específico a universidade desempenha na formação destes professores.

Nossa hipótese é de que esta intervenção específica no letramento do professor a partir de sua passagem pela Universidade está revelada em nosso *corpus* na dimensão dialógica dos relatórios de estágio com os autores lidos para a disciplina MEP 2, além das atividades e discussões ao longo do curso, assim como nas réplicas dos licenciandos em relação aos contextos específicos em que realizaram o estágio supervisionado, bem como nas respostas que eles dão ao modelo de formação docente vigente no Brasil, no qual estão inseridos.

2.2 O relatório de estágio enquanto gênero catalisador

Consideramos, em concordância com Signorini (2006), que a formação inicial constitui-se, assim como a continuada, “de práticas letradas específicas (letramentos específicos) orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação em sala de aula) e para a objetivação dos saberes sobre a língua e seu funcionamento”¹³. Segundo a autora, é possível identificar nestes processos formativos os chamados *gêneros discursivos catalisadores*, isto é, gêneros discursivos específicos destes contextos que conduzem a formação, estimulando-a. Tais gêneros favorecem e potencializam as ações dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, alunos e professores.

Signorini afirma que o gênero catalisador não possui apenas a função de objeto ou alvo do processo formador do professor, mas sim assume a função de *lôcus* desse processo. “*Locus* no sentido de espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo”¹⁴.

Os relatórios de estágio que compõem nosso *corpus* levaram os licenciandos a descrever e analisar sua experiência formativa, numa instância específica que é o estágio supervisionado na formação inicial. Como já dissemos, trata-se de um gênero que interfere no letramento do futuro professor, conduzindo a aprendizagem do ofício de ensinar, ao permitir um momento de reflexão a respeito do ensino em seu contexto social, dos alunos observados, e de sua própria prática durante a regência no estágio. Tratam-se, como afirma Signorini, mais do que de um objeto textual a ser apresentado enquanto exigência burocrática de uma disciplina, mas sim de um *locus* de seu processo de formação, na medida em que ao elaborá-los, seus autores fazem emergir discursivamente aspectos relevantes e profundos que dialogam com o contexto de formação amplo no qual estão inseridos.

São considerados em nosso estudo gêneros catalisadores os relatórios de estágio, visto serem elaborados pelos licenciandos como parte de seu

¹³Cf. SIGNORINI (2006, p. 8)

¹⁴Idem.

processo de formação, não existindo no contexto em que emergem apenas enquanto relatórios que apresentam ao professor-formador o resultado de uma experiência exigida para obtenção da aprovação. Além de exporem o trabalho feito pelos licenciandos no contexto do estágio supervisionado, estes textos também serviram de andaimes para a prática analítica do trabalho docente — tanto o trabalho alheio, quanto o próprio —, razão pela qual os analisamos enquanto catalisadores neste contexto de formação docente.

2.3 O trabalho docente

Para compreendermos o processo de formação de um professor, tratando-se de um processo de formação profissional, é necessário a princípio situarmos esta pesquisa na teoria que trata da natureza do trabalho docente. Optamos neste tópico por apresentar a teoria do trabalho docente como desenvolvida por Bernard Schneuwly por a considerarmos pertinente à leitura dos dados, já que os sujeitos que compuseram o *corpus* em análise tiveram acesso a ela ao longo da disciplina MEP 2, visto ter sido um aporte teórico que esteve entre as referências centrais nas discussões do curso de MEP 2 e nas orientações para a realização do estágio supervisionado.

Consideramos daí, assumindo a perspectiva materialista, que o professor é antes de tudo um trabalhador, excluindo assim qualquer concepção que conceba sua atuação como uma vocação ou um dom. Enquanto trabalhador, segundo Schneuwly (2009), o professor é um profissional cujo trabalho transforma, com o apoio de instrumentos, objetos sobre o qual incide seu trabalho e também o próprio trabalhador.

Pois então qual será a natureza deste trabalho? Tardif e Lessard (2005) afirmam que ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre suas capacidades de aprender, para os educar e os instruir, com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.

Como já mencionado, independentemente do que se está ensinando, a prática profissional do professor é, desde a etimologia do termo “ensinar”, pautada na e pela linguagem, assim como o é também a organização mental

do que se aprende, do ponto de vista dos alunos. Sendo assim, podemos afirmar que ensinar é uma atividade essencialmente discursiva.

Da perspectiva do professor, o objeto de seu trabalho é atuar sobre os “processos psíquicos dos alunos. O professor trabalha sobre os modos de pensar, de falar e de agir de seus estudantes.” (SCHNEUWLY, 2009, p. 31). Trata-se portanto de um trabalho altamente complexo e específico, visto que a atuação do professor é profundamente interativa, e o objeto sobre o qual incide seu trabalho precisa concordar com o trabalho, para que ele seja efetivo. Diferentemente de um profissional que atua com objetos inanimados ou com corpos que respondam automaticamente, o professor deve, em seu método de trabalho, dispor de recursos que sensibilizem os alunos para que eles participem e interajam com o ele, em resposta ao seu trabalho, para assim construir alterações em seus modos de pensar e agir.

A atuação do professor é portanto sempre indireta, com vistas a modificar os modos de pensar e agir de seus alunos, por meio de objetos intermediários que, quando vêm à tona, possibilitam essa modificação. Tais objetos são o que chamamos de *objetos de ensino*.

Schneuwly (2009, p. 33-4) distingue duas categorias de instrumentos didáticos de que dispõe o professor para executar seu trabalho. A primeira compreende os instrumentos e objetos materiais do ambiente escolar: o tempo e o espaço da aula (incluindo o mobiliário), a lousa, o giz ou a caneta-piloto, o retroprojeto ou o projetor multimídia, as fichas de exercícios, registros em áudio e vídeo, os livros, as apostilas, os cadernos, os computadores, tablets etc.

A segunda, dada a já mencionada natureza discursiva da docência, compreende o conjunto de discursos elaborados pela instituição escolar sobre o objeto de ensino, os modos como este é exposto verbalmente na aula, os modos como se configura a interação entre professor e aluno, como por exemplo pelo par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009).

As duas categorias de instrumentos são complementares e visam a possibilitar o acesso do aluno ao objeto de ensino, processo pelo qual o objeto de ensino se faz presente para este sujeito, chamado por isso de *presentificação*. A presentificação ocorre por meio de diferentes procedimentos de ensino (objetos, ilustrações, situações-problema, atividades etc), e levam o

aluno a, a partir dali, dispor do objeto de ensino enquanto objeto de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas” (SCHNEUWLY, 2009, p. 31).

A partir do momento em que o objeto de ensino se torna presente, ele passa a ser *elementarizado*, isto é, professor e aluno passam a trabalhar com outras dimensões ou aspectos dele, eleitos como tópico de estudo.

Além da elementarização e presentificação dos objetos de ensino, Schneuwly (2009, p. 37-41) distingue outros quatro gestos didáticos constituídos pelos professores por intermédio de seus instrumentos, utilizados em função de seu papel na construção do objeto ensinado¹⁵, a depender das especificidades das disciplinas escolares:

- i) *Institucionalização*: consiste na fixação de maneira explícita e convencional de determinado saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno a utilização deste saber em outros contextos, e também ao professor a possibilidade de exigí-lo enquanto saber oficial, comum à turma;
- ii) *Emprego de dispositivos didáticos*: consiste na criação de meios e recursos para criar condições adequadas para que os alunos ingressem na atividade escolar proposta;
- iii) *Regulação*: consiste na tomada de informações e avaliação dos efeitos dos dispositivos didáticos criados, com o objetivo de verificar os efeitos reais das condições de aprendizagem criadas no contexto, por meio dos instrumentos escolhidos pelo professor. Não deve ser necessariamente relacionada às avaliações formais.
- iv) *Criação da memória didática*: consiste na reconstituição dos diversos elementos em que o objeto de ensino foi decomposto ao longo de uma sequência de ensino. O objetivo deste gesto é estabelecer a totalidade do objeto, e portanto constitui-se um gesto transversal aos demais.

Ao longo de seu processo de formação e de sua carreira profissional, o professor vai construindo sua “caixa de ferramentas”, na qual mantém à sua disposição tais instrumentos e gestos, de que fará uso durante seu trabalho.

Desta maneira, considerada a relevância deste aporte teórico, visto ter sido central nas discussões e leituras ao longo da disciplina MEP 2, bem como

¹⁵Schneuwly define como “objeto ensinado” os itens que configuram o objeto de ensino após sofrerem os efeitos do trabalho do professor.

nas orientações para as observações e atuações dos licenciandos em seus contextos de estágio, cabe à nossa análise examinar como os textos que compõem o *corpus* dialogam com a perspectiva apresentada.

2.4 A concepção dialógica da linguagem

Hanks (2008) afirma que de um determinado contexto de produção textual-discursiva é possível recolher características de um contexto social amplo. Em consonância a este pensamento, consideramos que, no contexto educacional especificamente, tais características necessariamente encontram-se materializadas na e pela linguagem, haja vista ser ela quem conduz tanto o processo de ensinar, quanto a aprendizagem. Para melhor compreensão deste processo de materialização da experiência de formação docente dos licenciandos, neste capítulo apresento a concepção de língua que norteia nosso olhar analítico, a partir das considerações bakhtinianas acerca do dialogismo.

A língua, segundo Bakhtin (2006), não é uma forma pronta, acabada, de que fazemos uso ao nos comunicarmos ou organizarmos nossas ideias. Ela é, ao contrário, o resultado de um contexto determinado por variantes situacionais, ideológicas, subjetivas e também por normas linguísticas. Desta maneira, a língua não pode ser encarada como um sistema que existe em si, apartado das condições de enunciação. Uma análise estruturalista¹⁶ como esta, centrada por exemplo nos aspectos sonoros de um texto — como propõe a fonética estruturalista tradicional — trata-os como se fossem quaisquer sons, sons puros, e assim não pode dar conta de observá-los de maneira ampla, já que não leva em consideração a intencionalidade do falante, tampouco os valores socialmente construídos e aceitos para o estabelecimento de sentido para os diversos aspectos linguísticos e epilinguísticos.

¹⁶Chamamos aqui de “estruturalista” a produção científica da área linguística que, admitindo a dicotomia “língua X fala” como proposta por Saussure (1916), investiga na *língua* seus aspectos próprios, em oposição à *fala*, isto é, a materialização da língua no uso. Tais propostas de investigação linguística revelam uma concepção de língua como algo que pode ser analisado isoladamente de seu contexto de produção, ao passo que a fala seria uma materialização secundária das estruturas puras da língua. A corrente estruturalista não se volta para os estudos da fala por acreditar nela haver demasiadas variações que não permitem uma análise precisa.

O autor não desconsidera a existência de normas estruturais na composição da língua, como por exemplo os fonemas e suas relações, ou o entrelaçamento sintático e suas relações, entretanto nota que as normas somente emergem num contexto específico (situacional e sócio-histórico), da perspectiva de um locutor e rumo a um destinatário.

Para ele [o locutor], o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.¹⁷

As normas não se referem portanto a uma forma pura da língua, imutável, lógica, mas são convenções sociais para permitir não só a comunicação, mas também moldar a experiência humana.

É notável que a análise bakhtiniana desloca o olhar do investigador da linguagem, que outrora se fixava na forma linguística como uma estrutura estável — mesmo sendo admitidas as mudanças históricas —, para o momento da enunciação, as intenções por trás desta, e também para o conteúdo semiológico dos enunciados. Ao invés de descrever a forma linguística, medi-la, classificá-la, e compará-la com os outros sistemas existentes em outras realidades; o investigador pode, para compreender os sentidos dos aspectos segmentais, suprasegmentais e discursivos, bem como de suas relações, observar a relação entre os diferentes aspectos linguísticos formais e as condições de seu aparecimento no contexto específico da enunciação. O olhar de Bakhtin portanto abandona a ideia da estrutura linguística em si, e centra-se no uso da língua.

O olhar bakhtiniano amplia a análise linguística, pois passa a se ocupar também de investigar o conteúdo ideológico dos textos. Nenhum enunciado surge no vazio, a língua não é (re)inventada a cada momento da fala ou da escrita, mas sim emerge a partir de um conjunto de normas socialmente

¹⁷BAKHTIN (2006, p. 96)

admitidas, e traz desta forma um conteúdo ideológico forte, estruturado tacitamente. Cada enunciado só produz sentido no diálogo que possui com os outros que vieram anteriormente a ele, formando entre si uma imensa cadeia discursiva. Para Bakhtin, por ser dialógica a linguagem, para a compreensão de todo enunciado, deve ser considerada a dimensão interdiscursiva, já que todo discurso é constituído a partir de uma dialogização interna com outros discursos, formando-se assim uma trama entre aquilo que é enunciado e todo o restante produzido. O discurso é então marcado pela heterogeneidade, pois estabelece necessariamente um diálogo com toda a rede de outros discursos ao seu redor. Estes outros discursos são não simplesmente o molde ou o exterior, mas sim uma condição constitutiva da existência e compreensão do enunciado.

Bakhtin opõe-se à análise que busca compreender passivamente a língua, como se os enunciados fossem produzidos apenas para serem observados pelo analista. A compreensão de qualquer enunciado é ativa, e é desta forma que deve se posicionar o investigador da linguagem, sabendo que sua própria percepção e compreensão do objeto de análise será moldada pela sua experiência, que é pautada na linguagem.

(...) este tipo de compreensão, que exclui de antemão qualquer resposta, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. Essa última confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido. A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão.¹⁸

É pelo tecido formado na trama discursiva que se pode observar a existência — na maior parte das vezes tácita — de outras vozes de sujeitos ausentes ou presentes naquela enunciação, mas que contribuem para a existência e o sentido desta, formando assim um entrelaçamento polifônico. É justamente nesta dimensão polifônica que se localiza o conteúdo ideológico que estrutura o sentido. Ao utilizar uma palavra, o falante não a considera como um item de dicionário — e muitas vezes a conheceu sem a ajuda deste

¹⁸ *Idem*, p. 102.

—, mas sim como parte do enunciado dos componentes de sua comunidade ou como parte de seus próprios enunciados. Para Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”¹⁹.

A concepção do sujeito se faz outrossim de forma singular. Isto porque trata-se não de um sujeito cartesiano, livre e original, mas sim de uma subjetividade constituída pela heterogeneidade. Tanto a produção quanto a compreensão linguística passam necessariamente pelo individual, mas são regidas por determinantes externas ao sujeito enunciador ou receptor. Desta forma, como aponta Authier-Revuz (2004), desloca-se do sujeito o estatuto da originalidade, atribuindo à enunciação o caráter heterogêneo.

Bakhtin considera que a língua não é constituída nem por um sistema formal puro e abstrato, tampouco por uma enunciação monológica isolada. Opõe-se em primeiro lugar ao “objetivismo abstrato”, afirmando ser esta uma perspectiva que toma a língua apenas em seu “fator *normativo e estável*”, “abstrato”, “sistemático”, unívoco, reificado²⁰.

Em segundo lugar, o autor russo opõe-se ao “subjetivismo individualista”. Esta perspectiva define a enunciação como um ato individual que põe a língua em funcionamento, processo no qual o locutor se apropria das formas existentes na língua e as refere a si próprio. O sentido do enunciado é sempre determinado pelo falante, pois considera-se que a apropriação da língua se dá pelo individual e não pelo social.

Como já mencionado, pela visão defendida por Bakhtin, não é a atividade mental que organiza a expressão de conceitos existentes em alguma esfera do interior do indivíduo, mas sim é a expressão que organiza e orienta a atividade mental, passando necessariamente pelo crivo da linguagem.

A teoria bakhtiniana está localizada portanto entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista, pois não desconsidera a existência de uma norma linguística emergente no momento da enunciação, porém não toma a língua como um construto puro e acabado; bem como não desconsidera a esfera individual de produção do enunciado, porém admite a existência da subjetividade no âmbito da heterogeneidade, constituída na ampla trama social.

¹⁹ *Idem*, p. 99.

²⁰ Cf. Bakhtin (2006, p. 106).

Esquema 1: Bakhtin entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista

Admitimos portanto a concepção dialógica da linguagem em nossa análise, e por conseguinte voltamos nosso olhar para os relatórios de estágio selecionados enquanto *corpus*, acreditando que eles compõem uma amostra do processo de formação dos sujeitos envolvidos, que dialoga com todo o contexto da formação docente brasileiro, no qual estão inseridos, com os lugares de poder assumidos por todos os atuentes no processo, com os discursos que circulam na academia a respeito do ensino etc.

O *corpus* é visto, desta maneira, como uma materialização linguística da enunciação das experiências de estágio supervisionado vividas pelos sujeitos, e, como tal, nos permite visualizar o diálogo das diferentes vozes presentes no processo, revelando, como é o intuito, os impactos que a passagem pela academia fornece à organização mental que o futuro professor faz, por intermédio da linguagem, em suas experiências formativas.

2.5 As formações imaginárias de Pêcheux

O discurso é nesta pesquisa entendido como todos os fatores que contribuem para que um texto tenha significado, a partir de regras determinadas e anônimas que definem as condições de sentido de uma enunciação²¹. Tais fatores envolvem as relações sociais de poder, a valoração

²¹ Cf. Foucault (1973, p. 97).

por meio da ideologia, as imagens que o enunciador dispõe de si, do referente e do destinatário, entre outros.

Pêcheux é quem inicia a chamada Análise do Discurso Francesa (AD), afirmando serem os processos de constituição de sentido de um enunciado coletivamente construídos por meio de interações discursivas e por um sujeito fragmentado, que ao enunciar seu discurso, remete necessariamente ao já-dito, ao discurso de outrem (conforme aludido por Bakhtin).

Sendo a linguagem um meio para a compreensão da experiência empírica e para a participação social, o sujeito, como concebido pela AD, utiliza-a para situar-se em seu meio social, fragmentando-se em diferentes sujeitos e atuando apenas em situações autorizadas pelas convenções socialmente estabelecidas, já que cada situação exige dele um determinado comportamento esperado pelo papel social que ele desempenha nesta situação. Trata-se, pois, de uma subjetividade constituída pela alteridade.

Por considerar o enunciador como ocupante de um papel social específico que determina seu discurso, a AD se propõe a reconstruir por meio das marcas deixadas na materialidade linguística as escolhas tomadas pelo sujeito ao produzir seu texto, e compreender como estas escolhas revelam as relações sociais envolvidas no papel desempenhado pelo sujeito-enunciador.

Isto porque, como vimos há pouco no item 2.4 deste capítulo, segundo a concepção dialógica da linguagem, tanto a compreensão quanto a produção linguística são processos ativos, nos quais os sujeitos envolvidos dialogam tacitamente com outras vozes, assumindo assim papéis sociais, que envolvem poder.

Para Pêcheux (1997: 82), os lugares de emissor e destinatário não são apenas ocupados por organismos humanos individuais, mas são sim lugares de formação social. Por consequência, na relação que esses lugares de formação social mantêm entre si, ao proferir um enunciado, o emissor, antecipando a resposta que o destinatário dará na apropriação do sentido do texto, faz escolhas com o objetivo de atingir o interlocutor de acordo com uma vontade prévia, seja de persuadir, ou incomodar, ou ainda de seduzir etc.

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’.²²

Observamos ainda que Pêcheux (1997: 82) propõe que o processo discursivo envolve a existência de formações imaginárias por parte dos participantes da enunciação. Estas formações imaginárias (I) designam o lugar social que o enunciador (A) e o destinatário (B) atribuem cada um a si, ao outro e ao referente (R). Desta maneira, temos da parte do enunciador, sobre o qual nossa análise se debruça:

i) A imagem que o enunciador A possui de si mesmo e do lugar social que ocupa na enunciação: $I_A(A)$.

ii) A imagem que o enunciador A possui do destinatário B e do lugar social que este ocupa na enunciação: $I_A(B)$.

iii) A imagem que o enunciador A possui do referente tratado na enunciação: $I_A(R)$.

Como dito, o enunciador, ao construir seu discurso, faz antecipações das representações do destinatário, para poder saber com maior ou menor precisão aquilo que se espera dele no contexto social situado, e a partir disso modelar seu discurso de acordo com as determinações sociais do papel social ocupado por ele e pelo interlocutor. Assim, as formações imaginárias do emissor também se voltam para as representações do receptor:

iv) A imagem que o enunciador faz da imagem que o destinatário possui do enunciador e do lugar social ocupado por este último: $I_A(I_B(A))$

v) A imagem que o enunciador faz da imagem que o destinatário possui de si mesmo e de seu lugar social: $I_A(I_B(B))$.

vi) A imagem que o enunciador faz da imagem que o destinatário possui a respeito do referente: $I_A(I_B(R))$.

É notável que essa antecipação da formação imaginária alheia constitua-se numa interação discursiva essencialmente dialógica, corroborando a concepção de língua apresentada por Bakhtin (2006). É justamente na dimensão dialógica da linguagem que se encontra esta interação.

²²Cf. Pêcheux (1997, p. 77).

Consideramos, assim, que as escolhas feitas pelo emissor durante a elaboração do texto estão inseridas neste processo de representações, de acordo com as convenções do meio social da enunciação. As imagens de A funcionam como princípios de seleção na escolha dos elementos linguísticos disponíveis no sistema da língua e, a partir deles, é que se constitui o sentido que se pretende para o texto.

Além disso, Pêcheux (1997: 89) afirma que o processo de produção do enunciado em composição com o estado em que se produz o discurso induz a uma transformação deste estado. Para nossa análise, pelo contexto em que se insere o *corpus*, consideramos ser um dos objetivos dos textos analisados, a transformação do estado dos sujeitos que os produziram, de estudantes de Licenciatura na disciplina MEP 2 para Licenciados em Letras, visto ser MEP 2 uma disciplina obrigatória.

Pretendemos então, pautados nos princípios da AD, atentarmos-nos para aquilo que Pêcheux denomina “estruturas profundas” a partir dos elementos da “superfície” do texto, isto é, por meio da análise dos elementos da matéria textual (“superfície”) resultante do contexto de produção do texto — em nosso caso os quatro relatórios de estágio que analisaremos —, acreditamos alcançar o processo de produção do discurso, ou seja, a “estrutura profunda” do enunciado. A partir destas estruturas profundas, ansiamos visualizar nas representações construídas nos textos, réplicas dos licenciandos a um processo de formação profissional.

Como apresentado, assumimos os pressupostos dos Estudos do Letramento para nos voltarmos ao campo da formação docente e analisarmos um gênero textual catalisador do processo de formação dos licenciandos envolvidos na pesquisa, que vivenciaram um conjunto de experiências com o objetivo de serem munidos de uma série de instrumentos para o exercício da docência. Temos como hipótese, que o *corpus* é revelador de formações imaginárias construídas como réplicas a todo este processo de formação, e, enquanto tal, nos permite a visualização de impactos específicos que a passagem pela academia fornece à formação dos sujeitos envolvidos ocupando o papel social de estudantes universitários, estagiários e futuros professores de língua portuguesa.

Capítulo 3

Do contexto e dos dados analisados

Para este terceiro capítulo proponho a descrição do contexto no qual foi produzido o *corpus* selecionado para nossa análise, ou seja, a disciplina Metodologia de Ensino do Português 2 (MEP 2) ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); bem como a apresentação dos sujeitos atuantes neste contexto, os licenciandos e o professor-formador; e também o *corpus*, isto é, os relatórios de estágio produzidos pelos licenciandos para o professor-formador, que objetivavam descrever e analisar a vivência do estágio supervisionado.

3.1 A Licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo

O curso de Licenciatura em Letras, habilitação em português, na Universidade de São Paulo (USP) é oferecido pela Faculdade de Educação e composto de seis disciplinas obrigatórias voltadas à formação docente²³

- i) Introdução aos Estudos da Educação, momento em que o licenciando pode optar pelo enfoque filosófico, histórico ou sociológico;
- ii) Didática de ensino;
- iii) Política e organização da educação básica no Brasil (POEB);
- iv) Psicologia da educação;
- v) Metodologia do ensino de português I;
- vi) Metodologia do ensino de português II.

Destas disciplinas obrigatórias, a quinta e a sexta são as únicas voltadas exclusivamente para os futuros professores de português enquanto língua materna, ao passo que as quatro primeiras são oferecidas a todos os alunos dos diversos cursos de Licenciatura da USP, o que resulta em turmas diversificadas, compostas de estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Dentre essas, o licenciando se depara com a obrigatoriedade do estágio

²³Esta é a composição de disciplinas do curso de Licenciatura para os alunos que ingressaram no Bacharelado até o ano de 2006, tendo sido a partir daí implementadas algumas mudanças com o objetivo de inserir disciplinas voltadas para o ensino já no Bacharelado, e também a reformulação de algumas disciplinas no curso de Licenciatura.

supervisionado na educação básica nas disciplinas de Didática, POEB, Psicologia da Educação e nos dois níveis do curso de Metodologia de ensino do português.

No momento de geração dos dados, antes da reformulação do curso Licenciatura da FEUSP, para ingressar no curso de Licenciatura em Letras, era necessário ter o licenciando realizado no mínimo metade do curso de Bacharelado em Letras, oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). O Bacharelado é previsto para ser concluído no mínimo em quatro e no máximo em sete anos; ao passo que o curso de Licenciatura é previsto para ser concluído no mínimo em dois e no máximo em três anos.

Nota-se assim que o curso de Licenciatura está atrelado ao curso de Bacharelado, e reservado para o momento final da formação do professor, evidenciando resquícios do chamado “esquema 3+1”. Observamos também que a formação dos conteúdos específicos da área de Letras está reservada a uma determinada unidade da Universidade (a FFLCH) enquanto que as disciplinas voltadas para o ensino são realizadas em outra unidade, a Faculdade de Educação, também como resultado do processo histórico da formação de professores no Brasil.

Este modelo é pautado na racionalidade técnica e traz consigo uma visão acerca da docência, pela qual o professor é concebido como um profissional técnico que possui conhecimentos científicos (relacionados ao conteúdo que deve lecionar) e pedagógicos (relacionados aos métodos de ensino), e aplica tais conhecimentos em seu trabalho. Como já mencionado, este modelo dissocia a preparação pedagógica da preparação técnica e reserva um espaço menor, no todo da formação, para a preparação pedagógica.

3.2 A disciplina MEP 2

Embora o *corpus* que analiso neste texto seja composto de relatórios de estágio produzidos pelos licenciandos para avaliação final da disciplina, proponho-me neste tópico a descrever detalhadamente toda a sequência de

atividades que conduziram os licenciandos a produzi-los, isto é, o contexto da disciplina MEP 2 do curso de Licenciatura da FEUSP.

A disciplina intitulada Metodologia de Ensino do Português 2 (EDM 0406) pertence ao curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Português, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), obrigatória para os alunos que desejam obter o título de Licenciado em Letras com a referida habilitação. Os dados de nossa pesquisa foram gerados no ano de 2012. Para a conclusão da disciplina, cada aluno deveria, além de frequentar o mínimo de 75% do total de 60 horas-aula na universidade, também realizar obrigatoriamente mais 60 horas a título de estágio supervisionado em contexto escolar de educação básica de sua escolha, que poderia ser tanto numa escola pública quanto privada. A disciplina apresenta portanto um total de 120 horas²⁴.

A seguir descrevo as principais atividades propostas pelo professor-formador para a disciplina MEP 2, das quais tive acesso por meio de três fontes: em primeiro lugar foi analisado o programa da disciplina disponibilizado aos licenciandos, que pertence atualmente ao banco de dados do grupo de pesquisa Linguagem na prática escolar (LIPRE); além disso, em 2011, enquanto aluna de licenciatura tive a oportunidade de cursar a disciplina MEP 2 que seguia organização semelhante a essa que ora apresento; e também no segundo semestre de 2016 fui estagiária do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), acompanhando uma das turmas da disciplina.

O objetivo da disciplina, a partir de seu programa, é proporcionar aos licenciandos a reflexão sobre teorias e práticas de ensino de língua portuguesa enquanto língua materna, fornecendo subsídios metodológicos para tanto, viabilizando e orientando práticas de estágio. A disciplina foi organizada pelo professor-formador em seis momentos, a saber:

²⁴A disciplina MEP 2 deve ser antecedida obrigatoriamente pela disciplina MEP 1, que possui também um total de 120 horas de trabalho, divididas em 60 horas de aulas na universidade e 60 horas de estágio supervisionado em instituição de educação básica.

1º momento: Exposição e debate orais

No início do curso, os licenciandos receberam no programa da disciplina os textos teóricos que deveriam ser lidos previamente às aulas para a discussão coletiva. As quatro primeiras aulas do curso, ocorridas em 08/08/2012, 15/08/2012, 22/08/2012 e 29/08/2012, foram dedicadas à análise de cinco textos que tratavam de discorrer acerca da elaboração e implementação de um projeto didático, da teoria que se volta aos elementos que compõem o trabalho docente, bem como ao ensino envolvendo as práticas de recepção, produção e reflexão sobre os gêneros textuais orais, escritos e multissemióticos, em aulas de língua materna.

Os textos propostos para esse momento do curso constam na tabela a seguir, extraída do programa da disciplina:

Tabela 1: Cronograma da disciplina MEP 2

Data	Tema	Textos recomendados	Atividades
08/08/2012	I. Projeto didático: pressupostos teóricos 1.1. Mediação e sequencição didática 1.2. Trabalho docente: objetos ensinados; instrumentos didáticos; gestos didáticos	SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). <i>Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative</i> . Rennes, FR: PressesUniversitaires de Rennes, 2009, p. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].	Exposição e debate orais
15/08/2012		De PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: <i>Moara</i> . Belém, PA: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, v. 26, p. 15-52, 2006.	Exposição e debate orais
22/08/2012	II. Projeto didático: o que e como ensinar? 2.1. Objetos de ensino: gêneros textuais orais-escritos e gêneros multissemióticos. 2.2. Práticas de linguagem: • recepção: leitura e escuta. • produção: escrita e oralidade. • reflexão sobre recursos linguísticos.	GOMES-SANTOS, S. N. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. <i>Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita – Salto para o futuro – Boletim</i> 3. TV Escola/SEED-MEC, 2007. ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. _____. (org.). <i>A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs</i> . São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.	Exposição e debate orais
29/08/2012		SIGNORINI, I (org.). <i>Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.	Oficina de elaboração de Projetos de ensino

Como podemos notar, o aporte teórico acerca do trabalho docente descrito no item 2.3 desta dissertação consta como uma das referências centrais neste momento da disciplina, e também serviu de orientação para que os licenciandos pudessem, a partir das categorias estabelecidas pela equipe de Bernard Schneuwly, observar a prática dos professores titulares das turmas em seus contextos de estágio.

2º momento: Oficina de elaboração de Projetos de Ensino

Cada licenciando deveria escolher um contexto para a realização de 60 horas referentes ao estágio supervisionado, em instituição de ensino de educação básica pública ou privada. Dessas 60 horas, 50 deveriam ser dedicadas à observação do contexto, da prática de ensino do professor-titular, dos alunos, etc., e 10 horas deveriam ser destinadas à aplicação de um projeto de ensino, elaborado em grupos neste segundo momento da disciplina MEP 2. Os projetos de ensino foram elaborados em diálogo com as observações das primeiras 50 horas do estágio, e se adequavam aos diversos contextos de estágio de cada um dos licenciandos, apresentando uma pluralidade de temas, abordagens e atividades.

A partir destas observações, cada grupo deveria elaborar uma sequência de atividades em torno de um objeto de ensino da língua portuguesa, para aplicá-las no contexto onde cada licenciando realizou o estágio. Nota-se que os projetos são, a princípio elaborados em grupos, porém em seguida redimensionados para a adequação a cada contexto singular de estágio.

Os grupos foram divididos de acordo com interesses em comum dos licenciandos em relação ao enfoque dado na elaboração do projeto, isto é, temáticas semelhantes, objetos de ensino semelhantes etc. Durante essas aulas, os integrantes de cada grupo vivenciaram um momento rico, pois tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências ao longo da observação e dividir suas impressões acerca do contato que estavam tendo com o professor-titular, as aulas ministradas por ele e os alunos do contexto do estágio supervisionado. Ao final deste momento, cada licenciando deveria estar com seu projeto de ensino preparado para a aplicação no contexto do estágio.

As discussões ocorriam em grupos, porém para cada contexto de estágio seria necessário um projeto de ensino que se adequasse às especificidades dele. Desta maneira, os projetos de ensino dos licenciandos de um mesmo grupo apresentam características em comum, que refletem as discussões coletivas dos grupos, e características individuais, amoldadas a cada contexto de estágio.

Os projetos de ensino deveriam, de acordo com as orientações fornecidas pelo professor-formador, conter:

- i) contexto de realização do estágio: nome da escola, região, série;
- ii) objeto de ensino da língua portuguesa: a ser escolhido pelo estagiário em acordo com o professor-titular da turma;
- iii) objetivo do projeto;
- iv) textos a serem utilizados nas aulas de regência com os alunos;
- v) sequência de atividades para conduzir a regência.

Para este segundo momento da disciplina MEP 2 foram reservadas três aulas, que ocorreram em 29/08/2012²⁵, 12/09/2012 e 19/09/2012.

O projeto de ensino é considerado neste contexto da disciplina MEP 2 um gênero textual catalisador²⁶ que possibilita aos licenciandos apropriarem-se de um saber de absoluta relevância para a prática profissional, pois são colocados para observar um contexto pontual da educação básica na escola onde realiza o estágio, refletir sobre ele, analisá-lo e preparar uma intervenção por meio das 10 horas de regência. Trata-se de uma sequência de ações (observar, preparar um projeto de ensino, implementá-lo, analisar o projeto e a implementação) que faz parte intrínseca da rotina de trabalho de um professor, e portanto o gênero textual “projeto de ensino” mune o futuro docente de um saber fundamental para o exercício de seu trabalho.

Para nossa investigação, trataremos do projeto de ensino enquanto gênero textual integrante de um gênero mais amplo: o relatório de estágio, que

²⁵Ao observar o programa da disciplina MEP 2, concluímos que em 29/08/2012 os licenciandos leram e debateram o texto selecionado para esta aula, assim como também se reuniram em grupos pela primeira vez para iniciar a elaborar os projetos de ensino.

²⁶Cf Signorini (2006).

descrevo adiante. Por ser nosso objetivo observar os efeitos da experiência formativa na construção do saber do licenciando sobre a docência, cabe à nossa análise mais do que observar as escolhas que este fez ao elaborar seu projeto de ensino, mas também tentar relacioná-las à tecitura textual que ele constrói ao descrever, justificar e analisar estas escolhas. Para isso, observaremos o projeto de ensino enquanto integrante do gênero textual relatório de estágio, que compõe efetivamente o *corpus*.

3º momento: Apresentação de microaulas

Cada grupo deveria, neste momento da disciplina, escolher uma das aulas do projeto de ensino elaborado no momento anterior e apresentá-lo para o restante da turma, como uma encenação da aplicação do projeto de ensino no contexto efetivo do estágio. Os colegas de turma atuavam então enquanto alunos de educação básica que estavam assistindo à aula e, pelo combinado, deveriam reagir enquanto tais. Todas as microaulas foram gravadas em formato áudio-vídeo.

Neste momento, os licenciandos vivenciaram também um momento rico e muito interessante pois, de maneira performática, experimentaram o ensino na condição de professores, alunos de educação básica, e licenciandos em formação. Era possível observar na performance do colega elementos da prática docente que poderiam incrementar o repertório e a prática de cada um dos ali presentes, bem como reagir a ela com base na experiência que cada um dos licenciandos teve enquanto estudantes de educação básica, e também com base na imagem que cada um deles possui com relação ao alunado.

As apresentações de microaulas ocorreram em 26/09/2012, 03/10/2012 e 10/10/2012.

4º momento: Autoconfrontação e Discussão coletiva

Neste momento, cada grupo se reuniu para assistir aos vídeos gravados no momento anterior e se autoconfrontar quanto à sua prática. Trata-se de um momento em que os licenciandos puderam observar a si mesmos enquanto

atuantes e discutir com os colegas a respeito da prática profissional que observaram e vivenciaram durante o estágio.

5º momento: Elaboração dos relatórios de estágio

O quinto momento da disciplina MEP 2 consistiu na tarefa que cada licenciando possuiu de elaborar individualmente um relatório de estágio, com o objetivo de descrever e analisar a experiência do estágio supervisionado, conciliando tais experiências aos textos lidos para a disciplina e à vivência acadêmica como um todo. Trata-se portanto de um momento em que se conjuga o resultado dos quatro momentos anteriores. Estes relatórios de estágio eram objeto de avaliação para a conclusão da disciplina e compõem justamente o *corpus* da presente análise. Detenho-me à descrição de sua forma e conteúdo mais adiante (item 3.4).

A elaboração dos relatórios de estágio ocorreu em quatro etapas, pelas quais os licenciandos deveriam, ao longo da disciplina MEP 2, apresentar diferentes versões que comporiam a versão final do relatório, que foi utilizada como objeto de avaliação. Esta elaboração em etapas deu-se da seguinte maneira:

1ª versão (entregue em 12/09/2012): Após o primeiro momento da disciplina, em que os alunos tiveram contato com leituras e discussões a partir de aportes teóricos a respeito do trabalho docente e do ensino de língua materna, eles deveriam já ter escolhido o contexto em que realizariam o estágio, e iniciado suas observações a fim de descrever este contexto nesta primeira versão do relatório de estágio. A primeira versão deveria conter informações sobre a escola (local, região, quais níveis de ensino são ofertados, se é pública ou privada, a qual rede pertence, qual a proposta pedagógica etc.), a turma (série, período, quantos alunos, primeiras impressões a respeito da relação entre os alunos e o professor-titular etc.), o professor-titular (formação, perfil etc.), e a maneira como a linguagem circula no ambiente escolar (quais gêneros circulam nos avisos nas paredes, placas, no entorno da escola, cartazes, exposição de trabalhos de alunos etc.).

2ª versão (entregue em 03/10/2012): Após a Oficina de Elaboração dos Projetos de Ensino e o início das encenações das microaulas, os licenciandos tiveram como tarefa a elaboração da segunda versão do relatório de estágio em que deveriam descrever o projeto de ensino elaborado especificamente para cada contexto do estágio, passando pelos objetos de ensino e os dispositivos didáticos escolhidos, bem como justificar suas escolhas, relacionando-as ao contexto do estágio, descritos na primeira versão.

3ª versão (entregue em 31/10/2012): Nesta versão, já tendo terminado ou estando ao cabo do estágio, os licenciandos deveriam descrever e avaliar a implementação do projeto elaborado, e também escolher um aspecto saliente deste processo para analisá-lo, relacionando a análise aos aspectos teóricos com os quais tiveram contato durante a disciplina ou não, e apresentando também produtos gerados durante todo o processo, como textos dos alunos, ou ainda fotos do contexto.

Versão final (entregue de 15 a 21/11/2012): Esta versão deveria ser apresentada após a discussão das três versões anteriores junto ao professor-formador, bem como após as discussões e confrontações coletivas feitas em aula a respeito das diferentes experiências de cada licenciando. Esta é a versão utilizada como objeto de avaliação da disciplina pelo professor-formador, e também é a versão que utilizei para a análise nesta pesquisa.

Cada versão era enviada por e-mail ao professor-formador que as devolvia a cada licenciando, também via e-mail, com comentários pertinentes ao texto.

O relatório de estágio é encarado nesta pesquisa enquanto gênero catalisador, visto que sua elaboração proporciona aos licenciandos a inserção na prática acadêmica de descrição e análise, bem como funciona como *locus* de seu processo de formação, na medida em que sua elaboração conduz a reflexão conjugada à experiência formativa do estágio e da elaboração do projeto de ensino.

6º momento: Exposição dos trabalhos em sessões de comunicação coordenadas

Em 14/11/2012 os alunos expuseram o resultado final de todo o trabalho desenvolvido na disciplina MEP 2 em sessões de comunicação coordenadas pelo professor-formador e seus orientandos de pós-graduação, organizadas a partir de semelhanças entre as abordagens dadas por cada licenciando na elaboração final de seu relatório. Cada sessão de comunicação teve uma média de quatro trabalhos que foram expostos oralmente em apresentações de cerca de 15 minutos e, ao final, ocorriam debates e trocas de experiências entre os presentes.

As sessões de comunicação eram abertas ao público acadêmico e aos professores da educação básica, e visavam a incrementar a formação dos licenciandos inserindo-os na apresentação da pesquisa científica.

Nota-se que a disciplina MEP 2 proporcionou a cada licenciando que a ela se dedicou a vivência de um processo de formação tanto acadêmica quanto profissional, visto que estes alunos foram levados a inserir-se num contexto escolar, observá-lo, refletir sobre ele, compartilhar suas experiências tanto com o formador quanto com os colegas de turma, projetar mudanças neste contexto, aplicar uma sequência de ensino, refletir sobre ela, analisá-la academicamente, e ao final, apresentar o resultado de todo este processo numa sessão de comunicação, ocasião típica da pesquisa acadêmica.

Para que toda esta complexa experiência de formação ocorresse, foram utilizados dois gêneros textuais catalisadores, o projeto de ensino e o relatório de estágio, que modificaram o letramento destes professores em formação e os muniram de saberes necessários à prática docente. A sequência de atividades prevista pela disciplina conduziu a um circuito de práticas de leitura, produção textual, debate, reflexão e exposição oral que integram as ações de formação e incremento do letramento durante o curso.

3.3 Os sujeitos envolvidos

O *corpus* que compõe esta pesquisa foi gerado no segundo semestre de 2012 pelos alunos de licenciatura em Letras, habilitação em português, que cursaram a disciplina MEP 2 ofertada pela FEUSP, já descrita anteriormente, nas turmas 33 e 42. As aulas para a turma 33 foram ministradas às terças-feiras no período noturno, e para a turma 42 às quartas-feiras no período vespertino.

As turmas possuíam alunos com idades diversas, fato típico no ambiente acadêmico, em sua maioria residentes na região metropolitana de São Paulo. Como já mencionado anteriormente, o curso de Licenciatura em Letras na USP é organizado pela FEUSP de maneira atrelada ao Bacharelado oferecido pela FFLCH, razão pela qual torna-se condição para ingressar na Licenciatura, à época, que os alunos tivessem cumprido, ao menos, metade dos créditos obrigatórios previstos no Bacharelado.

Como nos dispomos a observar de que maneira a passagem pela formação inicial altera o letramento de futuros professores de língua materna, necessitamos nos atentar para o fato de que estes sujeitos, ao ingressar na Licenciatura, já estavam inseridos na cultura acadêmica há certo tempo, enquanto alunos do Bacharelado. As turmas são bastante heterogêneas, pois muitos estudantes optam por ingressar na Licenciatura ao mesmo tempo em que terminam o curso de Bacharelado, visando assim à obtenção dos dois diplomas – de Bacharel e Licenciado em Letras – simultaneamente; outros optam por iniciar a Licenciatura após terem concluído o Bacharelado; alguns ainda estão cursando não o primeiro, mas o segundo ou até terceiro curso de graduação. Desta maneira, devemos considerar que estamos lidando com sujeitos que possuem experiências diversas na Universidade – além da vida escolar pregressa à universitária que sequer podemos alcançar –, e consequentemente distintas formações de letramento.

Quanto ao professor-formador que ministrou a disciplina MEP 2, é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio pós-doutoral em Didática de Línguas na Université de Genève (UNIGE, Suíça). Atua como professor-doutor na FEUSP desde 2008, ministrando na graduação disciplinas de metodologia do ensino de língua portuguesa, e outras

disciplinas afins na graduação e pós-graduação. Foi coordenador da linha de pesquisa Linguagem e Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade entre 2013 e 2015 e é coordenador do grupo de pesquisa Linguagem na Prática Escolar (LIPRE). É autor de volumes relacionados ao ensino de língua portuguesa enquanto língua materna²⁷.

3.4 O *corpus*: os relatórios de estágio

Os relatórios de estágio que compõem nosso *corpus* apresentam estrutura textual semelhante, em consonância às orientações do professor-formador para a elaboração do trabalho de conclusão da disciplina MEP 2 e também às características do gênero textual relatório de estágio.

Segundo orientações dadas, o relatório de estágio deveria ser apresentado paulatinamente ao longo do curso, em três versões, que formariam uma versão final com o corpo e conteúdo requerido para a aprovação na disciplina. Estas versões já foram descritas acima. Cada uma das versões dos relatórios tornaram-se itens que compuseram a versão final, utilizada como documento de nossa análise. Desta maneira, os textos de que dispusemos para analisar, em sua maioria, apresentavam uma média de 30 laudas, com a seguinte estrutura:

- i) título, autor, filiação acadêmica do autor, resumo, palavras-chave;
- ii) descrição do contexto de realização do estágio: contextualização do espaço escolar, descrição dos elementos didáticos do trabalho docente observado;
- iii) descrição do projeto didático elaborado: apresentação das motivações que levaram às escolhas que formaram o projeto, descrição do projeto, passando pelos objetos de ensino e dispositivos didáticos utilizados;
- iv) avaliação da implementação do projeto didático: cada licenciando deveria escolher um ponto de sua experiência de implementação do projeto e analisá-la à luz de fundamentação teórica apropriada.

²⁷ Informações extraídas do currículo lattes do professor-formador, disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4753217J8>, acessado em 21/12/2015.

Cada um dos itens que compuseram as três versões entregues ao longo da disciplina formam a versão final. A comparação entre as diferentes versões revela que aquilo que nas três primeiras versões é escrito ainda como projeto, com o uso do tempo futuro nos verbos e advérbios, é, na versão final, descrito enquanto experiência vivida no passado, e analisada no presente. Nota-se também, no confronto entre as versões, a participação dos comentários do professor-formador que acompanhou e auxiliou a elaboração do trabalho.

O relatório de estágio como tratado na disciplina MEP 2 conjuga a dimensão analítica à dimensão do relato, exigência curricular específica dos cursos de Metodologia do Ensino oferecidos pelos cursos de Licenciatura. Tratam-se portanto de relatórios de estágio que, mais do que simplesmente relatar uma experiência vivida em seu processo de formação docente, conjuga a competência do relatar à de analisar o relatado.

Observamos pois, uma experiência que pode incrementar o letramento dos licenciandos que se dedicarem a ela, pois além de terem um acompanhamento individual e progressivo, podem durante a elaboração da versão final, observar e refletir acerca de um processo de formação profissional, na vivência desta disciplina, e não simplesmente a entrega de um texto que visa a cumprir uma exigência burocrática. A proposta de elaboração dos relatórios em versões visa a contribuir para a qualidade destes, já que proporciona a oportunidade da re-escrita, tão necessária enquanto habilidade de um bom escritor e analista.

Capítulo 4

Da organização e do tratamento dos dados

Neste capítulo, apresento a metodologia escolhida para a organização e o tratamento dos dados, isto é, a análise documental. Tendo sido feita a opção pela análise documental, discorro acerca das características desta, para, a seguir, apresentar a organização e o tratamento quantitativo feito a partir de categorias estabelecidas ao longo da leitura do *corpus* que visam à observação do contexto de maneira genérica.

4.1 A análise documental

Os relatórios de estágio que analiso nesta pesquisa pertencem ao banco de dados do grupo de pesquisa Linguagem na prática escolar (LIPRE). Não foram portanto gerados com minha participação. Para o tratamento destes dados foi escolhida a metodologia de pesquisa conhecida como análise documental, por acreditarmos ser a mais adequada a um trabalho desta natureza.

A análise documental é, segundo Appolinário (2009), aquela que faz uso apenas de fontes documentais, como livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, relatórios etc. O pesquisador debruça-se durante a pesquisa documental unicamente nos documentos escolhidos a partir de suas hipóteses de relevância. Neste tipo de pesquisa, selecionados os pressupostos teóricos, o pesquisador deve ler repetidas vezes os documentos, definir categorias de análise, classificar, e extrair deles as informações que emergirem acerca dos objetos de investigação.

Ao contrário da pesquisa de campo, na qual aquele que faz a pesquisa se desloca e lida diretamente com os sujeitos envolvidos, a análise documental leva o observador a se dedicar exclusivamente aos documentos produzidos de modo prévio por sujeitos, sendo que não há participação do pesquisador na geração dos dados.

O dicionário Houaiss considera como documento qualquer objeto que comprove, ateste, elucide ou registre um fato ou acontecimento²⁸. Contudo, consideramos que, a partir do referencial teórico produzido por Foucault (2009), o documento, seja ele de que natureza for, tenha perdido o caráter ingênuo e neutro que lhe eram atribuídos pela pesquisa até então, e passou a ser encarado como monumento, num movimento teórico crítico que não mais concebe o documento como um veículo natural da verdade sobre o passado.

O documento é tomado como um objeto de análise, selecionado e construído discursivamente, e não pode ser concebido como um objeto inocente e transparente que nos conduz aos fatos. Ao ser selecionado e analisado pelo analista é que um objeto se torna documento, e é esta seleção e não o objeto em si, que atribui a ele o estatuto de relevante para aquilo que se deseja compreender. Um documento torna-se um monumento ao ser guardado, selecionado, manipulado por determinado grupo, e são portanto documento e monumento um par indissociável.

Para o autor:

(...) em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2009, p. 8)

Para Foucault, o que foi dito instaura uma realidade discursiva, haja vista ser o ser humano um ser discursivo, criado ele mesmo pela linguagem. Neste sentido, um pesquisador, ao lidar com um documento pode elevar o que as pessoas disseram ou dizem ao estatuto de acontecimento, a partir de um método que busca desvendar como o homem constrói sua própria existência por intermédio da prática discursiva. Os documentos / monumentos são

²⁸Cf. HOUAISS (2008, p. 206).

considerados então construtos da prática discursiva, que embasa a construção de sentido que o ser humano faz a todo o momento, e não demonstrações fiéis da realidade que se passou.

Desta maneira, trataremos nossos documentos partindo do pressuposto de que eles não podem de maneira alguma transparecer a experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, considerando que não podemos alcançar a realidade empírica de sua produção. Quando foram escritos, ocupavam os autores de nosso *corpus* lugares sociais marcados necessariamente pelas relações de poder. Há que considerar em nossa análise as diversas intencionalidades dos autores, oriundas do contexto de enunciação, do destinatário e dos objetivos explícitos e tácitos almejados pelos sujeitos envolvidos. É preciso considerar também, que nossa análise trata um recorte desses documentos, uma seleção deles, a eleição de alguns deles, a partir de categorias estabelecidas, para tornarem-se nossos monumentos. Nossa eleição também é plausível de ser analisada, pois também é embasada em lugares sociais ocupados pela pesquisa acadêmica.

Embora esta pesquisa lide unicamente com relatórios de estágio escritos por licenciandos em Letras, legitimamos como documentos outros tipos de objetos de suporte não escrito, como por exemplo gravações em áudio e/ou vídeo, ilustrações, pinturas, fotografias ou outros gêneros multissemióticos, ou até objetos do cotidiano ou objetos folclóricos. Assim, não podemos considerar como documento apenas os objetos de natureza escrita, principalmente se observarmos as mudanças nas relações sociais hodiernas advindas das novas tecnologias.

Segundo Cellard (2008), a avaliação preliminar dos documentos deve envolver cinco dimensões, a saber:

- i) a descrição detalhada do contexto de produção dos documentos;
- ii) a compreensão de quem são todos os sujeitos envolvidos no processo de produção dos documentos;
- iii) a autenticidade e a confiabilidade do documento, em especial se se tratarem de textos antigos que podem ter sido trabalhados por copistas;
- iv) a natureza do documento e aspectos particulares de adequação ao gênero textual a depender do contexto de produção e dos sujeitos envolvidos; e

v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto, isto é, a presença ou não de “jargões” específicos de determinado grupo social, a dimensão argumentativa e a constituição de imagens a partir da intencionalidade dos autores.

Escolhemos então, a partir de nossas questões iniciais de pesquisa já delineadas anteriormente, analisar os relatórios de estágio produzidos pelos licenciandos na disciplina MEP 2, por acreditar que compõem documentos importantes para fazer conhecer como estes futuros professores de português vivenciam seu processo de formação profissional e acadêmica, e modificam, por interação a este processo, seu letramento. Partimos do pressuposto que estes documentos constituem a materialização de um processo de formação, visto que por intermédio deles, os licenciandos nos levam a observar a construção de sentido que elaboraram para representar a prática docente, a escola e seu processo de formação, enquanto resposta ao processo de formação profissional no qual estão inseridos.

4.2 A organização e o tratamento dos dados

Para analisar os documentos selecionados como *corpus* desta pesquisa foi feita a observação quantitativa dos dados, dividindo-os em categorias que me permitiram descrever de maneira genérica o contexto em que foram realizados os estágios supervisionados e algumas escolhas dos licenciandos, na elaboração e implementação de seus projetos de ensino.

4.2.1 Análise quantitativa

Na primeira etapa desta pesquisa, foi necessário selecionar entre os documentos disponíveis no banco de dados do grupo de pesquisa, quais seriam os mais apropriados para observar o processo de formação profissional e acadêmica dos futuros professores de português. Escolhi os relatórios de estágio produzidos por duas turmas de 2012, totalizando 73 relatórios, por constituírem um conjunto de trabalhos amplo e diversificado.

As categorias descritivas deste momento da análise encontram-se divididas em: i) dados sobre o contexto do estágio; ii) dados sobre a prática do

professor-titular; e iii) dados sobre o projeto de regência concebido e implementado pelos licenciandos.

4.2.1.1 Dados sobre o contexto do estágio

Entre os relatórios disponíveis, selecionei aqueles que foram avaliados pelo professor-formador com nota igual ou superior a cinco, e por isso foram seus autores aprovados na disciplina. Na turma 33, cujas aulas eram ministradas às terças-feiras, havia um total de 56 alunos matriculados. Destes, 18 obtiveram notas inferiores a cinco e 38 foram aprovados na disciplina. Desta maneira, foram considerados nesta turma 38 relatórios. Na turma 42, cujas aulas eram ministradas às quartas-feiras, estavam matriculados 41 alunos. Entre eles, 6 obtiveram nota inferior a cinco e 35 foram aprovados. Assim, desta turma foram considerados 35 relatórios. Somando as duas turmas de MEP 2 de 2012, selecionei 73 relatórios, de alunos que foram aprovados com nota igual ou superior a cinco.

Tabela 2: Relatórios selecionados para análise

	Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Alunos matriculados	56	41
Alunos com nota inferior a cinco	18	6
Alunos com nota igual ou superior a cinco	38	35
Total de relatórios analisados	73	

Dentre os 73 relatórios selecionados inicialmente como *corpus* de análise, dividi-os em categorias que objetivavam descrever genericamente os diversos contextos em que ocorreram os estágios supervisionados, para com isso obter uma visão global deste aspecto da formação docente. Neste momento da análise, busquei compreender as escolhas iniciais que os licenciandos fazem ao realizar seu estágio supervisionado. Eles optam pela escola pública ou privada? Qual nível de ensino predomina em suas escolhas? Assim, voltei-me para cada um dos relatórios selecionados previamente, e observei a predominância de realização dos estágios em instituições públicas. Na turma 33, 29 licenciandos realizaram seu estágio na escola pública,

enquanto 9 o fizeram em instituições privadas. Na turma 42, 29 optaram pelo estágio em instituição pública e 6 em escolas privadas.

Tabela 3: Instituição onde ocorreu o estágio supervisionado

	Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Escola pública	29	29
Escola privada	9	6
Total	38	35

A preferência pela escola pública na realização do estágio pode ser explicada por serem os licenciandos estudantes de uma universidade pública, que apresenta declaradamente preocupação na formação de profissionais para o ensino público, e também porque essa é uma recomendação explícita do curso de Licenciatura em Letras considerado.

Nota-se ainda nas escolhas iniciais dos licenciandos quanto ao contexto do estágio, a preferência pelos níveis de Ensino Fundamental II e Médio. Na turma 33, 2 alunos optaram pelo estágio no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 14 no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 19 no Ensino Médio (1º ao 3º ano), 3 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nenhum no Curso Técnico. Quanto à turma 42, observamos que um licenciando optou pelo estágio no Ensino Fundamental I, 17 optaram pelo Ensino Fundamental II, 15 pelo Ensino Médio, 2 pela EJA e nenhum pelo Curso Técnico.

Tabela 4: Níveis de ensino do contexto de estágio supervisionado

	Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Ensino Fundamental I	2	1
Ensino Fundamental II	14	17
Ensino Médio	19	15
Educação de Jovens e Adultos	3	2
Curso Técnico	0	0
Total	38	35

Dois aspectos chamam a atenção quanto a esses dados. O primeiro refere-se à escolha pelo estágio em Ensino Fundamental I, visto que o curso de Licenciatura em Letras não habilita que o professor leccione neste nível de ensino. Os profissionais que atuam com a faixa etária que compõe o Ensino

Fundamental I são, por exigência legal, licenciados em pedagogia, curso normal superior ou técnicos do curso magistério, e não licenciados em Letras. Sendo assim, nota-se aparente desconexão nesta escolha pelo estágio em Ensino Fundamental I, pois estes licenciandos observaram a prática de um profissional que não possui a mesma formação que a sua, e lecionaram para alunos de uma faixa etária com a qual não irão atuar (pelo menos enquanto profissionais formados especificamente no curso de Letras). Todavia, esta escolha pelo Ensino Fundamental I pode ser justificada, visto que nesses contextos a realização do estágio é restrita apenas às aulas de língua portuguesa, e não se pode afirmar categoricamente com quais turmas estes futuros professores lidarão em sua carreira.

O segundo aspecto que achei curioso foi a ausência de relatos de estágio no Curso Técnico. Visto que neste nível de ensino podem atuar como professores tanto bacharéis quanto licenciados, estabeleci enquanto categoria de análise dos documentos desde o início o Curso Técnico, e esperava encontrar ao menos um relato. Assim, curiosamente, o Ensino Fundamental I apareceu em mais de um relato, e o Curso Técnico não foi encontrado.

4.2.1.2 Dados sobre a prática do professor-titular

Ao longo da leitura dos relatórios, julguei importante observar o que era saliente nos relatos das aulas ministradas pelo professor-titular das turmas observadas pelos licenciandos. Cada um deles teve que observar, no mínimo, 50 horas de atuação do professor-titular. Trata-se de um número expressivo para nos fazer ver o que predomina enquanto objeto e instrumentos de ensino na prática dos professores observados, e, por serem tantos, quais são os objetos e instrumentos que predominam no ensino de língua portuguesa no contexto em análise. Esta não era, contudo, uma tarefa simples, já que os relatos das horas observadas são bastante diversificados. Alguns são mais detalhados, descrevendo aula a aula o que era observado, outros são mais concisos, separando o que predominou na observação em blocos. Alguns descrevem os assuntos das aulas observadas a partir de objetos de ensino específicos da língua portuguesa, outros a partir de habilidades trabalhadas ao longo das aulas.

Dada tamanha complexidade, tive que optar por algumas categorias que acredito estarem salientes nas narrativas da observação dos estágios a partir de palavras-chave que fui selecionando em cada um dos documentos. Os termos que a seguir apresento foram selecionados a partir da perspectiva dos autores dos relatórios, compondo então uma tentativa de organizá-los, respeitando tais escolhas, ao invés de tentar simplesmente encaixá-las nas categorias predominantes nos cursos de Letras.

Estas palavras-chave parecem estar localizadas em duas categorias: i) instrumentos de ensino (por meio do que se ensina) e ii) objetos de ensino (o que se ensina). A perspectiva didática do trabalho docente, presente entre os aportes teóricos do Curso (ver item 2.3, nesta dissertação) explica a recorrência dessas duas categorias nos relatórios, quando eles descrevem particularmente o trabalho do professor acompanhado, visto que elas dialogam com as leituras e discussões propostas para a disciplina MEP 2, e também enquanto orientação para a observação do professor-titular da turma observada pelos licenciandos. Em alguns relatos aparecem, como era de se esperar em 50 horas de observação, mais de uma dessas categorias. São elas:

i) Instrumentos de ensino (exercícios e tarefas propostos pelos professores para o trabalho com os objetos de ensino específicos das aulas de língua portuguesa):

- a) a produção textual: aulas cujo objetivo é a produção de um texto, de tipologia e gêneros diversos;
- b) a leitura, a compreensão e a interpretação de textos: aulas em que, a partir de um ou mais textos, se objetivava a compreensão e interpretação de seu sentido, sua relação com o mundo e demais textos;

ii) Objetos de ensino:

- c) o gênero textual: nestes relatos, observa-se direcionamento teórico interacionista e a análise de diversos elementos de um gênero textual selecionado, passando por múltiplas habilidades;
- d) as escolas literárias: aulas cujo foco é a apresentação de características diversas dos movimentos literários do cânone da literatura em língua portuguesa;

- e) a teoria literária: aulas em que se observa a preocupação específica com algum tópico da teoria da literatura;
- f) a argumentação: aulas em que se destaca o trabalho com a habilidade de argumentar, oralmente ou por escrito;
- g) determinada temática: aulas em que o professor parte de um tema específico para, com ele lidar com as múltiplas habilidades possíveis de serem exploradas, por exemplo: a partir da temática do “racismo”, o professor apresenta textos ou filmes sobre o assunto, em seguida promove a argumentação por meio do debate oral, para então propor a produção textual sobre este tema;
- h) a oralidade: nestas aulas o objetivo era o trabalho com aspectos específicos da modalidade oral da língua portuguesa, seja em gêneros literários, ou em gêneros textuais específicos, como a entrevista por exemplo;
- i) a gramática: aulas cujo foco principal é o ensino normativo do padrão da língua portuguesa;
- j) resumo de conteúdos para vestibular: nestas aulas, declaradamente, o professor se propõe ao trabalho com os principais tópicos e questões que costumam ser solicitados em vestibulares.

Ao longo da leitura dos documentos, detive-me nos tópicos que descrevem a prática do professor observado e fui classificando-os, a partir de palavras-chave encontradas nos textos, e de acordo com as categorias estabelecidas. O que obtive enquanto resultado observa-se na tabela 5:

Tabela 5: Tópicos observados na prática do professor-titular

		Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Instrumentos de ensino	Produção textual	0	2
	Leitura, compreensão e interpretação	10	4
Objetos de ensino	Gênero textual	6	13
	Escolas literárias	8	9
	Teoria literária	0	0
	Argumentação	4	1
	Temática	2	0
	Oralidade	0	0
	Gramática	25	22
	Resumo de conteúdos para vestibular	1	0

É notável o destaque para a gramática normativa, o que possivelmente aponta para uma prática tradicional do ensino de língua portuguesa, e ao mesmo tempo para uma concepção essencialista da linguagem. Observa-se ainda na turma 33 número considerável de relatos de aula cujo foco é a leitura, compreensão e interpretação de textos; enquanto que na turma 42, a entrada a partir de um gênero textual é fortemente presente.

4.2.1.3 Dados sobre o projeto de ensino concebido e implementado na regência pelos licenciandos

Utilizei o mesmo procedimento para a análise dos relatos da aplicação do projeto de ensino durante a regência. A partir das mesmas categorias, durante leitura minuciosa, selecionei palavras-chave que me levaram a classificar a prática dos licenciandos em seu estágio.

Tabela 6: Tópicos observados na prática dos licenciandos durante a regência

		Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Instrumentos de ensino	Produção textual	3	1
	Leitura, compreensão e interpretação	8	7
Objetos de ensino	Gênero textual	16	18
	Escolas literárias	4	6
	Teoria literária	2	0
	Argumentação	5	3
	Temática	2	2
	Oralidade	2	1
	Gramática	5	3
	Resumo de conteúdo para vestibular	0	0

Por ser o período do estágio destinado à regência (10 horas) inferior ao da observação, a variedade de tópicos encontrada é menor. O destaque aqui é para o ensino a partir de gêneros textuais, que pode apontar para uma visão interacionista da linguagem e dialoga com o processo de formação desses futuros professores, visto que se observa que foi esta a abordagem assumida nas aulas da disciplina MEP 2, a partir da análise de seu programa que consta

na tabela 1 (página 54). Para confirmar a concepção de língua assumida na elaboração desses projetos, é necessária certamente uma análise mais detalhada de seus elementos, como as atividades propostas e desenvolvidas na regência, visto que, apenas partir de gêneros textuais não garante o ensino ancorado numa concepção interacionista da língua.

O derradeiro aspecto que me chamou a atenção nesta análise quantitativa do *corpus* foram as razões que motivaram os licenciandos na elaboração do projeto de ensino. As narrativas neste ponto dos relatórios eram diversas e direcionadas a partir de alguns eixos, que dividi nas categorias abaixo:

- i) sugestão do docente titular: em alguns relatos, nota-se que quem sugere o ponto de partida do projeto de ensino da regência é o professor-titular observado. Em geral, nestes casos, o professor-titular solicita ao estagiário que continue algum ponto específico de seu próprio projeto, ou ainda que auxilie os alunos em algum tópico que observa haver dificuldades;
- ii) continuação do trabalho observado: nesta categoria incluí os relatos em que a escolha pelos tópicos do projeto de ensino parte do licenciando, contudo em diálogo com a proposta do professor-titular, em consonância ao que está sendo feito por ele, muitas vezes como um aprofundamento ou uma revisão;
- iii) intervenção a partir de um problema observado: alguns licenciandos optam por elaborar um projeto de ensino a partir de algum fato vivenciado durante a observação, e julgado como negativo, perante o qual passa a ser necessária, para os licenciandos, uma intervenção;
- iv) interesse particular: estes projetos de ensino foram elaborados a partir de interesses particulares dos licenciandos. Certamente dialogam com o contexto observado, já que foram elaborados para ele, porém não se trata de uma continuação ou intervenção, mas sim a aplicação de um tópico de interesse pessoal do licenciando.

O que predomina neste ponto da análise é o projeto elaborado em continuação ao trabalho desenvolvido pelo professor titular, a partir da escolha do próprio licenciando, como se observa na tabela 7 abaixo:

Tabela 7: Motivação para a escolha do tópico no projeto de ensino

	Turma 33 (terça-feira)	Turma 42 (quarta-feira)
Sugestão do docente titular	12	7
Continuação do trabalho observado	14	12
Intervenção a partir de um problema observado	7	7
Interesse particular	5	9
Total	38	35

Os dados da tabela 7, por hipótese, podem apontar para restrições de natureza administrativa, mencionadas em geral por estagiários: o tempo escolar, o calendário, o planejamento escolar e de ensino. Em alguns casos, a proposição de um projeto a partir de um interesse particular, desvinculado do objeto de ensino previsto pelo professor-titular, é por vezes interpretado como possibilidade de geração de ruptura na rotina administrativa do trabalho escolar e do trabalho do professor. Mas isso é apenas uma hipótese que não é possível generalizar para todos os casos do agrupamento em questão.

Capítulo 5

As formações imaginárias construídas nos relatos de estágio

Para a análise deste capítulo foram selecionados quatro relatórios que compõem o conjunto do *corpus* descrito anteriormente, e, a partir deles, observaremos as implicações que a passagem destes sujeitos pela academia forneceu para a construção de formações imaginárias envolvendo a escola enquanto instituição social, a docência, e até mesmo o próprio processo de formação acadêmica.

Por meio da seleção lexical, dos conectivos e de valores implícitos inerentes às diversas escolhas que os licenciandos fizeram ao elaborar seus textos, podemos atingir os níveis profundos do sentido construído neles, para observar como esta construção de sentido dialoga com o modelo de formação acadêmica no qual estão inseridos os licenciandos, com os textos e todo aparato teórico com os quais tiveram acesso na disciplina MEP 2, além do discurso que circula em nossa sociedade a respeito do que é ensinar numa escola brasileira, em especial na rede pública. Acreditamos então que estamos lidando com um conjunto de textos que revelam por intermédio da materialidade escrita uma réplica destes sujeitos a todo o contexto no qual estão inseridos, já que, como dito anteriormente, admitimos para esta pesquisa a perspectiva bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN: 2006).

A escolha dos relatórios deu-se de maneira a trazer para esta dissertação uma amostragem que considero consistente dos efeitos que a experiência acadêmica produz na formação imaginária desses sujeitos, apresentando assim aspectos discursivos diversos para uma apresentação panorâmica do papel da formação acadêmica na visão destes futuros professores acerca do que é a docência, a escola e a formação docente, tanto naquilo que observam no trabalho do outro, quanto na narração e análise da própria prática. Embora possa parecer uma amostra singela ante à gama de textos que foram catalogados na análise quantitativa desta pesquisa, os quatro relatórios selecionados apresentam distintas escolhas lexicais e conceituais de seus autores, apresentando diferentes maneiras de atribuir sentido ao que

observam e vivenciam na experiência do estágio supervisionado, a partir do que vivenciaram os licenciandos em sua passagem pela academia.

5.1 Análise do Primeiro Relatório: “O respeito à diversidade linguística”

O primeiro relatório de estágio que selecionei²⁹, R01, é intitulado “O respeito à diversidade linguística”. Este relatório possui 38 páginas de texto efetivo, seguidas de 16 páginas anexas contendo textos utilizados nas aulas da regência, bem como fac-símile das produções dos alunos.

Já a partir do título podemos notar que seu autor assume um claro posicionamento, atribuindo um valor positivo, por meio da escolha do termo “respeito”, a uma abordagem do ensino de língua portuguesa que valorize a grande diversidade existente no português falado no Brasil.

No relatório é descrita a implementação de um projeto de ensino que teve por objetivo ensinar aos alunos como diferenciar e adequar a linguagem às modalidades formal e informal da língua, a depender do contexto de uso. O estágio foi realizado com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, numa escola estadual da capital paulista. Após a análise de tiras e canções, os alunos produziram dois *e-mails* nos quais tiveram que apresentar uma diferenciação na adequação de sua linguagem a dois contextos de enunciação diferentes, um formal e outro informal.

Ao descrever as horas de observação, o autor do relatório afirma predominar na prática da professora-titular o ensino de língua portuguesa a partir da gramática normativa, pautada em regras de como escrever ou falar “bem”.

Durante as horas de observação, notou-se que a docente esteve sempre muito adepta ao **ensino da gramática normativa por si só**, por meio do apoio do livro didático escolhido pela escola e/ou por meio da brochura que o Estado oferece. A partir já das primeiras aulas observadas, notou-se que o objeto didático preponderante adotado pela profissional era a gramática normativa.

²⁹Os trechos dos artigos selecionados para análise serão apresentados nos apêndices. As transcrições mantêm a integralidade dos textos, sendo sinalizados quaisquer destaques feitos.

Ao, sutilmente, questionar-lhe acerca da escolha por tal objeto de ensino, ela justificou-me que como eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio, buscava-se a realização de uma espécie de revisão, pensando naqueles poucos alunos que, segundo suas palavras, almejavam ingressar no ensino superior ou, pelo menos, deixar uma semente àqueles que nunca mais teriam acesso (e/ou interesse) a nenhuma outra forma de ensino, ou seja, àqueles que optassem em seguir direta e unicamente no caminho do mercado de trabalho. (R01, p. 9 - destaque meu)

Não é novidade que predomina no ensino de muitas escolas do país, não obstante o que propõem os textos oficiais ou a academia, a abordagem que trata a língua portuguesa como um objeto pronto, acabado, que deve ser demonstrado ou exposto como um saber em si. A tabela 5 (página 72) desta dissertação já apresentou este dado. No R01, podemos não somente constatar este fato, como também observar que o licenciando, ao lidar com isso em seu estágio, opta por intervir no contexto, apresentando outra maneira de conceber e trabalhar com a língua.

É notável que o olhar e a análise que o licenciando apresenta com relação à abordagem da professora-titular são marcados pela sua passagem pela universidade, em seu processo de formação no Bacharelado e na Licenciatura, pois ele faz uso do discurso acadêmico para sustentar suas afirmações, trazendo autores conhecidos na academia pela contribuição às propostas interacionistas para o ensino de língua portuguesa:

Notou-se uma preocupação válida por parte da docente na escolha majoritária por esse objeto, isto é, o ensino da gramática normativa em suas duas visões, entretanto, constatou-se, pelo menos, no perfil profissional dessa docente que **há uma espécie de ‘medo’, de ‘receio’ em ousar** e, com isso, equivocar-se, pois ela mesma me disse que embora haja uma vontade política de ‘homogeneizar’ o ensino por meio do uso dos livros didáticos, isto é, seguir uma espécie de modelo que todos os alunos tenham “acesso igualitário” aos conteúdos necessários à sua formação, é fato que a posição mais **cômoda** da docente baseia-se naquele pensamento **bem arraigado à forma também com que ela foi ‘gramaticalizada’**, haja vista como **bem** citou Mattos e Silva (1996) sobre o “século da tradição gramatical”; pensamento este – ainda da docente - que confronta radicalmente a teoria de Luiz Britto (1997) que constatou que tal atitude social – de postular materiais preconcebidos acaba por inibir o processo criativo e evolutivo da educação, sobretudo, da língua usual (cotidiana) e, conseqüentemente, à competência autora, leitora, interpretativa

propriamente dita como defendeu Possenti (1996) em seu artigo sobre ensinar gramática nas escolas. (R01, p. 9 – destaque meu)

Neste trecho, podemos observar que o licenciando tece uma trama discursiva ancorada em três autores reconhecidos por discorrer a respeito do ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem interacionista, e se posiciona ao lado destes, como se nota inclusive pelo uso do advérbio “bem” destacado. Desta maneira, examina-se que o licenciando se sente apoiado e tem sua fala legitimada por tais autores, e por aquilo que eles representam.

Como em todo processo de enunciação ocupam os sujeitos lugares sociais marcados pelas relações de poder, notamos que a imagem construída pelo licenciando ao descrever a prática da professora-titular está ancorada no discurso de autoridade advindo da academia, e busca com ele uma voz de poder que dá às suas afirmações legitimidade.

Assumindo assim a concepção dialógica da linguagem, como já expusemos, observamos ter feito o autor do texto um encadeamento de sua enunciação às vozes dos autores consagrados pela academia, para, ao lado deles, enxertar em sua fala a legitimidade que o discurso acadêmico costuma ter, enquanto analista dos contextos sociais como um todo, incluindo o contexto educacional.

Ao qualificar as escolhas da professora-titular, o uso de termos como “medo”, “receio”, mesmo que com a cautela das aspas, nos leva a inferir que o licenciando considera o ensino da gramática normativa tradicional uma abordagem inferior, haja vista à negatividade implícita na seleção destes termos. Entretanto, há neste trecho uma tentativa de problematizar as escolhas da docente relacionando-as a todo o processo de formação dela, como também a toda uma tradição do ensino de língua portuguesa no país. A visão apresentada por ele portanto não é simplista, ao contrário, busca problematizar a prática da professora relacionando-a a um contexto mais amplo, inserido no cenário educacional brasileiro, que como sabemos é altamente complexo.

No que se refere às formações imaginárias que o licenciando constrói a respeito da docência, notamos no trecho a seguir que ele demonstra plena consciência do momento que está vivendo em sua formação profissional na Licenciatura, e mais, nos faz ver que o modelo de formação no qual ele está inserido delineia as imagens que ele leva consigo sobre o que é ensinar.

É curioso estar no meio do caminho, isto é, ser já quase um profissional da educação, haja vista ser uma das últimas disciplinas, esta de Metodologia de Língua Portuguesa, portanto, já possuir **bastante base** teórica e faltando, portanto, **somente aplicá-las** de fato num contexto escolar perante diversos olhos e mentes discentes e, ao mesmo tempo, colocar-se já como um **‘pseudo-professor’**, entretanto, ainda como um aluno, ou melhor, na posição de um aluno, na sala de aula, durante as observações, porém, como uma visão um pouco diferenciada dos outros estudantes. (R01 p. 11 – destaque meu)

Este trecho é bastante rico pois revela ter o licenciando forte consciência dos papéis sociais que ocupa ao vivenciar suas atividades no estágio supervisionado. Ele se coloca enquanto:

- i) aluno de Licenciatura que cursa uma disciplina e deseja ser aprovado enquanto tal para a obtenção do título;
- ii) aluno que está no final de seu processo de formação profissional e acadêmica e possui portanto “bastante base teórica”;
- iii) “pseudo-professor” já que exercerá a docência nas aulas que preparou em seu projeto de ensino.

O uso da expressão “pseudo-professor” revela o lugar que ocupa o estagiário no momento de seu relato. Ele não se considera um professor efetivamente, já que utilizou o prefixo “pseudo”, que traz consigo um forte valor de falsidade, mentira. O estagiário de licenciatura não possui e não enxerga em sua atividade o pertencimento à classe profissional docente. Ele não é um professor quando atua durante a regência, e só o será após a obtenção do título, quando do término do curso.

É possível então, a partir daí, questionar: as atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado, que, como vimos na descrição dos programas dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil (item 1.2), são o que mais aproximam o licenciando do cotidiano de um professor, efetivamente tocam a profissão docente? A formação docente, da maneira como é feita atualmente, atinge de fato a experiência de ensinar por meio das atividades que são propostas ao estagiário? Qual é o lugar que este ocupa? Ao sair da universidade e adentrar a sala de aula, o estagiário não é mais aluno e também

não é professor. O lugar ocupado pelo estagiário é, desta maneira, um não-lugar. A experiência do estágio supervisionado, além de breve, possibilita ao licenciando atuar na educação básica apenas enquanto, como dito pelo autor do R01, “pseudo-professor”, que não se trata da experiência docente de fato.

Desta maneira, observamos, de acordo a teoria das formações imaginárias de Pêcheux (1997), que a formação imaginária (I) que o licenciando informante do R01 (L1), ocupando o papel de enunciator, constrói em sua enunciação a respeito da experiência do estágio (Es) enquanto estagiário é:

1) I_{L1} (Es): o estagiário não é um professor

Podemos concluir e observar neste relato que a formação de professores, da maneira como é feita, não toca efetivamente a profissão, e o autor do relatório deixa implícita esta ideia. É necessário problematizar portanto nosso modelo de formação, contudo não podemos deixar de notar que este não-lugar ocupado pelo estagiário dá a este o conforto de não pertencer àquela classe profissional, e portanto poder se referir a ela com fraco envolvimento. O discurso do estagiário é desprovido de “coleguismo”, isto é, certa lealdade para com os colegas de profissão, o que dá a ele liberdade para expor de maneira mais livre suas considerações sobre a docência. Isto talvez explique o discurso da negatividade que envolve muitos relatos de estágio, como veremos adiante.

Outrossim, este relato nos faz inferir que o modelo de formação docente no qual está inserido o licenciando, isto é, o modelo 3+1 pautado na racionalidade técnica que descrevemos anteriormente (item 1.1.1), não contribui unicamente para a organização do curso, mas também pode modelar a formação imaginária que este futuro professor leva a respeito do que é ensinar. O licenciando vê-se enquanto um sujeito que obteve na academia um conhecimento teórico e que, enquanto professor, deverá aplicar este conhecimento nos contextos com os quais lidará em sua carreira. O que chama a atenção igualmente é o uso que o licenciando faz do advérbio “somente”, que deixa implícita a ideia da simplicidade ou facilidade inerente à atividade de ensinar.

Assim, as formações imaginárias (I) que L1 revela em sua enunciação a respeito do referente “docência” (Do) são:

2) I_{L1} (Do) : ensinar é a aplicação de um conhecimento teórico num contexto educacional ; esta aplicação é uma atividade simples.

A formação imaginária (2) é bastante reveladora na medida em que manifesta as implicações de um modelo de formação profissional, que vão além da estruturação acadêmica de um curso de formação. As formações imaginárias, como defende Pêcheux, designam os lugares sociais que ocupamos ao exercer as diversas atividades humanas (PÊCHEUX: 1980), e certamente regem nossas escolhas e ações, visto que a linguagem é o que nos conduz para estruturar e dar sentido às nossas experiências. Assim, se um licenciando que está no cabo de sua formação estruturada segundo este modelo, afirma que ensinar é aplicar conhecimentos técnicos num contexto educacional, podemos dizer que provavelmente isso é uma réplica ao processo que ele vivenciou em sua formação acadêmica, e pode modelar sua prática profissional futura, enquanto docente de fato.

Além disso, no parágrafo que segue o anteriormente citado, o licenciando pontua impactos que sua passagem pela licenciatura, especificamente o curso de MEP 2, a julgar pelo programa descrito no capítulo 3, forneceram para sua experiência durante as observações no estágio supervisionado:

É, realmente, curioso, pois temos a perspicácia de poder notar em cada atitude, em cada ação, em cada contexto de presentificação dos diversos temas abordados, da institucionalização dos saberes por parte do docente aos estudantes, ou seja, vemos manifestar-se, emanar, brotar diversos gestos didáticos na figura do professor que antes não tinham muito significado para nós, quando também “meros” estudantes. (R01, p. 11)

O uso de termos como “presentificação”, “institucionalização” e “gestos didáticos” dialogam com a referência teórica vista na disciplina, como já descrevemos no item 2.3. Observamos aqui que o licenciando demonstra certa consciência de que sua experiência de formação incrementou seu olhar para

poder observar a prática da professora-titular, fornecendo-lhe subsídios a partir das teorias que descrevem o trabalho do professor.

Na descrição que o licenciando faz dos gestos didáticos da professora-titular, encontramos um que ele qualifica como falho e outro como bom. O gesto falho consiste em solicitar frequentemente “lições de casa” a partir do material fornecido pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), e não corrigir tais exercícios, atribuindo a quem os faz um “visto”, isto é, uma anotação que renderá uma pequena nota ao término do bimestre.

Associado a esse gesto didático de rememorar os conceitos e/ou atividades presentificadas/institucionalizadas, notou-se uma mescla da regulação incessante por meio de pequenas atividades/exercícios para casa, ou seja, a execução de lição de casa, geralmente, a partir da brochura fornecida pelo Estado. Essa regulação, entretanto, pareceu-me falha, pois o simples fato de o aluno realizar as atividades e apresentá-las, era louvável de um “visto”, portanto, a concessão de uma pequena nota no diário. **Ousotaxá-la** como **falha** pelo **simples fato** de não se prezar pela correção e/ou por meio de um processo avaliativo e/ou corretivo, não para punir os adolescentes, mas sim para verificar as dificuldades/desafios perpassados pelos educandos, pois, além disso, notou-se uma estratégia coletiva dos alunos de copiarem os exercícios de algum colega e/ou, de maneira pior, escrever e/ou completar as atividades de qualquer maneira somente para garantir a atribuição dos **pontinhos** diários. (R01, p. 11 – destaque meu)

A atribuição de um juízo de valor negativo a este gesto é marcada não somente pelo uso do adjetivo “falha”, como também o uso da expressão “simples fato”, que leva a crer ser uma tarefa simples aquilo que a professora deixou de realizar — o que agravaria ainda mais o fato de ela não tê-lo feito —, bem como o uso do diminutivo com valor depreciativo no termo “pontinhos”. Por outro lado, o gesto didático considerado positivo é a apresentação estratégica da aula em todas as aulas inserindo no canto da lousa uma saudação, com o nome da professora e a disciplina.

Aparentemente, os velhos giz e lousa podem passar de maneira tangencial, entretanto, conforme meu ponto de vista, a professora possuía um gesto didático rico e estratégico, embora ínfimo: ao iniciar as suas aulas, a professora escrevia um “BOA NOITE” colorido no canto esquerdo da lousa, o seu nome e a disciplina ministrada. Cheguei a questioná-la sobre este, aparentemente, pequeno gesto ao que me foi respondido que há alunos que possuem uma memória auditiva péssima (e outros, uma melhor memória visual) e que se ela não fizesse esta

marcação, alguns alunos, mal saberiam seu nome, quem diria a disciplina e os conteúdos presentificados. (R01, p. 13)

Destaco estes dois juízos de valor que o licenciando atribui aos gestos didáticos da professora-titular porque ambos são encontrados posteriormente no relato que ele fez de sua regência. No primeiro momento da regência (duas primeiras aulas que foram ministradas em “dobradinha”, ou seja, uma após a outra sem interrupção), o licenciando copia o gesto considerado “rico e estratégico”, escrevendo uma saudação, seu nome, a disciplina e a data no canto da lousa:

Apresentei-me, segui o **capricho** da professora de situá-los com meu nome, a disciplina e o dia no canto esquerdo superior da lousa. (R01, p.18, destaque meu)

Notamos neste ponto que o estagiário teve o cuidado de utilizar com os alunos o mesmo gesto didático com os quais eles estavam familiarizados, procurando, a meu ver, diminuir o possível choque que é a entrada de uma nova pessoa na rotina estabelecida entre eles. A seleção lexical do termo “capricho” neste trecho somada às palavras “rico” e “estratégico” da citação anterior, levam-nos a concluir que este cuidado que a professora tem de diariamente se apresentar aos seus alunos, mesmo sendo estes já conhecidos no mínimo há um ano, foi considerada bastante positiva, a ponto de ser copiada quando o licenciando ensaia a docência.

Quanto ao gesto de regulação, que pode aparecer de diversas formas (algumas inclusive relatadas no relatório), aquela que primeiro é tachada como “falha” não foi imitada na regência, contudo é interessante observar que na página 21 do relatório, o licenciando se reconhece efetivamente enquanto professor em ação no momento em que realiza a regulação no terceiro momento da regência.

Como a proposta é que eles percebessem as marcas de formalidade e informalidade presente nas canções, nessa letra de pagode, retirei de maneira proposital alguns termos informais a fim de que eles próprios ao escutarem a canção, fossem preenchendo e sentissem-se ocupados ao escutá-la. Nesse período, pude caminhar pela sala, ofertando algumas dicas, induzindo-os, **defato**, realizei um **efetivo** gesto de **regulação**. (R 01 p. 21 – destaque meu)

O licenciando, ao lembrar da experiência vivida durante o estágio e relatá-la, declara em sua atuação um gesto específico da profissão docente. Nota-se neste momento do relato que o processo de formação que forneceu subsídios teóricos para que o licenciando pudesse reconhecer e classificar saberes práticos específicos da profissão de professor (como ele mesmo declarou no trecho já citado da página 11), contribuiu para que ele também pudesse fazê-lo ao avaliar sua própria atuação.

Como descrito no item 2.3, ao longo da disciplina MEP 2, os licenciandos leram e discutiram a teoria do trabalho docente conforme desenvolvida nos estudos genebrinos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), e munidos dela, puderam observar a prática alheia e a si mesmos. O uso do termo “regulação”, acompanhado da modalização “de fato” e “efetivo”, permite observarmos que a teoria recebida da academia pelo estagiário o leva a reconhecer e legitimar aquele seu próprio gesto como sendo típico de um professor, contribuindo assim para uma identificação com a prática docente num momento problemático, pois como afirmado, no estágio, ocorre a experiência do não-lugar de um professor.

Finalmente a respeito deste primeiro relatório selecionado, menciono dois trechos em que o licenciando declara os efeitos múltiplos para o sucesso, e em outros momentos mal êxito, durante a implementação do projeto de ensino elaborado, a partir das discussões com os colegas de classe, tanto nas aulas da disciplina MEP 2, quanto na participação nas sessões de comunicação coordenadas (ver item 3.2 desta dissertação), ocorrido no âmbito das atividades desenvolvidas na disciplina (no texto transcrito intituladas Inredo).

Confesso que tal proposta só foi possível graças aos diálogos semanais com os colegas de grupo, justamente, nas aulas de Metodologia da Língua Portuguesa II, pois, foram naqueles momentos onde os colegas me auxiliaram com sugestões mais ricas e mais curiosas de atividades, argumentando qual seria melhor ou pior para ser implementada na sequência didática. Não posso deixar de registrar que com o conhecimento de causa da professora, pois ela pode encaminhar-me no sentido dos gostos dos alunos ao afirmar que tal atividade dentro da sequência daria mais ou menos certo ou que os alunos dariam mais ou menos atenção. Dessas formas, portanto, concluo que se houve algum sucesso da implementação desse pequeno projeto didático – sequência didática – foi graças à soma de

muitas ideias compartilhadas entre muitos atores profissionais, ou seja, graças ao diálogo e à rica troca de ideias. (R01, p. 15)

Como a proposta combinada com a professora-tutora era trabalhar também a gramática, aproveitei o momento para fazer as correções gramaticais e estilísticas necessárias com a ajuda dos próprios ‘escritores/leitores’ e elaborar uma pequena lista, na louca, das gírias mais recorrentes; entretanto, confesso e assumo que nesse ponto, cometi, possivelmente, um erro, pois me deixei levar pela emoção coletiva e ao concluir a aula, notei que havíamos perdido muito tempo com essa atividade única. Pareceu-me que até os próprios alunos, devido a minha falta de experiência e imaturidade, perceberam e levaram-me a prolongar tais explicações. Tal desvio sequencial foi suscitado no encontro “Inredo” e, inclusive, os colegas questionaram se, de fato, pautava como ‘perda de tempo’ esse zelo maior. Fazendo uma pós-reflexão do conjunto das atividades, afirmo que, de certa forma, houve um atraso sim do programa e da sequência em si, pois analisei e determinei que poderia ter obtido resultados até melhores (e menos cansativos e repetitivos) se não tivesse a busca incessante de presentificar cada diálogo. Quiçá, houvesse elegido uns 5 diálogos maiores e tivesse executado uma atividade docente até mais produtiva do que aquela que foi por mim realizada. (R01, p. 20 e 21)

Nestes trechos, observamos como a experiência da formação na academia, tanto nas aulas da disciplina MEP 2 quanto no evento acadêmico organizado exclusivamente para a disciplina (descrito nesta dissertação no 6º momento do item 3.2), são narradas pelo licenciando como possibilidades de vivenciar um elemento importante da rotina de um professor, que é a troca de ideias e experiências com os colegas, a fim de analisar a própria prática, e possivelmente incrementá-la e melhorá-la para o futuro. Observamos que o licenciando observa neste momento sua passagem pela academia como um contributo positivo na medida em que lhe possibilitou o contato com novas ideias para acrescentar ao projeto de ensino, e inclusive opiniões distintas das suas a respeito de sua prática.

Desta maneira, as formações imaginárias que o licenciando apresenta a respeito de seu processo de formação (F) são:

3) I_{L1} (F) : fornece subsídios teóricos para observar a prática alheia e a própria prática ; proporciona o contato com múltiplas ideias para enriquecer o projeto de ensino ; proporciona o contato com ideias contrárias a respeito da própria prática.

Concluimos que o primeiro relatório selecionado demonstra: i) como um modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica modela as imagens que o futuro professor constrói a respeito da docência; ii) como o processo de formação impacta o licenciando para que este tenha subsídios teóricos para analisar a prática alheia e a própria prática; iii) como o processo de formação docente coloca o estagiário numa posição que o leva a não reconhecer-se enquanto parte da categoria profissional dos professores (o não lugar do estagiário); e iv) como o processo de formação leva o estagiário a ter contato com múltiplas ideias que incrementam seu repertório profissional.

5.2 Análise do Segundo Relatório: “Como estimular o interesse do aluno pelas atividades de leitura e interpretação por meio de contos fantásticos”

O segundo relatório selecionado para análise, R02, possui 21 páginas de texto efetivo, não traz anexos, e apresenta a descrição e análise da implementação de um projeto com o objetivo de trabalhar a prática de leitura e interpretação textual com alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual da periferia do município de Taboão da Serra – SP. A observação da prática alheia ocorreu em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e turmas do Ensino Médio, tendo sido selecionadas duas turmas do 9º ano para a aplicação do projeto de ensino elaborado pela licencianda para a regência.

Assim como na análise do primeiro relatório escolhido, neste relato de estágio é notável o contato que a licencianda teve com a tensão conceitual envolvendo o ensino de língua portuguesa como língua materna, a partir da concepção epistemológica de língua, que, como vimos, resulta muitas vezes num ensino pautado majoritariamente pela gramática normativa.

Observamos, por exemplo na página 7 do relatório, durante a descrição de uma aula observada no 1º ano do Ensino Médio, que, segundo a licencianda, os argumentos trazidos pela professora-titular para o ensino de gramática estão relacionados aos exames de concurso ou vestibular, e às regras do “bom uso” ou “uso correto” da língua.

C.R iniciou a explicação dizendo que os alunos já haviam tido o conteúdo daquela matéria nas aulas anteriores e se tivessem estudado com certeza teriam conseguido fazer. Ressaltou que era importante aprender aqueles exercícios de gramática pois eles são aplicados em testes de vestibular e concursos e, reproduzindo as palavras da professora: “não quero que depois de ter terminado a escola, ninguém venha me procurar porque vai prestar tal concurso e não sabe português.” (R02, p. 7)

Através das palavras da professora, verificamos que tanto para ela quanto para os alunos, o ensino de gramática está associado a passar no vestibular, a passar no concurso, à possibilidade de conseguir um emprego e ter ascensão social. Percebi que tal concepção não era apenas dessa sala e desse professor. Nas outras séries, com outros professores, o ensino de gramática era reportado da mesma forma, isto é, o professor falava para o aluno que ele não sabia português e que através dos exercícios ele poderia aprender a falar “corretamente” e os estudantes, **claro**, aceitavam. (R02, p. 7 – destaque meu)

Como se nota no relato da licencianda, o ensino de língua portuguesa ocorre nas aulas observadas a partir de um modelo único, a língua correta, que deve ser utilizada pelos que desejam ser reconhecidos enquanto aqueles que sabem o português. Trata-se de um discurso impositivo, pelo qual um dos níveis da linguagem — a norma padrão, ou, assim chamada, norma culta — é apresentada aos alunos como a única aceitável a uma pessoa que teve acesso à escolarização, e deseja ser reconhecida socialmente. Passa a ser admitido então para os conhecedores “desta língua” um lugar de poder.

Assim como o discurso da professora observada com relação à norma padrão do português, o tom do discurso que o R02 apresenta, não só com relação ao ensino de gramática como também envolvendo outros pontos de observação da escola, é um tom que muitas vezes se mostra como normativo.

Desde o título do texto (“Como estimular o interesse do aluno pelas atividades de leitura e interpretação por meio de contos fantásticos”), já se nota que a postura da estagiária ao longo desta passagem pelo ambiente escolar é a postura daquele que sabe *como deve ser* o ensino de português.

Ao descrever, por exemplo, uma aula de produção textual no 1º ano do Ensino Médio, em apenas dois parágrafos, a autora do relatório por três vezes revela uma postura normativa com relação à prática do professor-observado:

Acredito que apesar do esquema comparativo colocado na lousa ter sido um dispositivo didático bastante interessante que apela para a memória didática do aluno, uma vez que relaciona um argumento visto e já trabalhado (o texto narrativo) com um argumento novo (o texto dissertativo), o gesto do professor **deveria ter sido** complementado com um exemplo da modalidade textual a ser estudada, o que não aconteceu. Todavia, já que faltava o texto-modelo como dispositivo didático, o professor **deveria ir dando** as coordenadas para os alunos, primeiramente, discutindo o tema proposto junto com eles e depois anotando na lousa as idéias que surgissem. (R02, p. 12 – destaque meu)

Com efeito, **o mínimo que o professor poderia ter feito** era ter organizado as idéias dos alunos por meio da discussão oral e depois sistematizado as idéias na lousa para que eles pudessem ter uma base para elaborar a tarefa solicitada, ou seja, o texto. (R02, p. 12 – destaque meu)

A seleção de expressões que compõem o campo semântico do “deve fazer” ou “o mínimo que se pode fazer”, constroem um discurso normativo a respeito da prática docente, que podemos relacionar à imagem que essa estagiária deixa implícita a respeito do ensino. Trata-se de uma imagem negativa, visto que não está de acordo com o que a estagiária traz consigo a respeito do que é ensinar, daí a postura normativa. Ao adentrar a escola, a estagiária leva consigo uma imagem idealizada a respeito da prática docente, e quando lida com um contexto que não condiz com aquilo que espera, passa a descrever o ambiente a partir da normatividade.

Esta postura normativa da estagiária é geralmente ancorada em textos advindos da academia, com os quais ela provavelmente teve contato ao longo de sua passagem pela Universidade. Discursivamente, observa-se que o entrelaçamento de vozes que a autora constrói no relatório faz uso dos textos acadêmicos com o objetivo de que eles dêem às suas afirmações legitimidade para observar a escola, a partir de um modelo pré-construído de como deve ser o ensino de língua materna.

Ao lidar com a tensão conceitual envolvendo o ensino de língua, a licencianda entrelaça sua voz à de Sírío Possenti³⁰:

Ao final da aula, o professor conjugou os verbos na lousa e a impressão que deu é que para ele, “quem conseguiu entender, bem.

³⁰POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2008.

Quem não conseguiu, amém”, pois o papel dele já havia sido cumprido. Com efeito, a partir dessas aulas percebi que os professores que ensinam gramática nessa escola não têm em vista que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 2008:47) – (R02, p. 8)

Ou então, ao analisar a atividade de produção textual com a postura normativa que apresentamos acima, a autora do relatório remete às afirmações de Maria Tereza Serafini³¹:

Serafini (p.37) diz que:

“(...) para organizar o material de um elemento desorganizado, devemos achar o modo de reagrupar os elementos selecionados em subconjuntos de forma que todos os elementos tenham algo em comum. Uma boa subdivisão para uma redação como aquela pode ser efetuada com base em categorias como *causas, conseqüências e soluções*.” (R02, p. 12)

Notamos assim que o olhar da estagiária ao entrar no ambiente escolar e observá-lo é fortemente marcado pelo discurso que ela recebeu da academia ao longo de seu processo de formação. Este discurso recebido da academia, por sua vez, contribui, como mostrarei a seguir, para que a licencianda construa uma formação imaginária da escola a partir de aspectos negativos.

Logo no primeiro parágrafo do texto, por exemplo, a licencianda apresenta a docência como uma atividade difícil, visto que os professores são “desvalorizados” e não possuem o “respaldo necessário” para exercer seu trabalho de maneira adequada.

Sabemos que **ser professor não é uma tarefa fácil** na realidade em que vivemos hoje. Os principais responsáveis pela educação e formação crítica das crianças, dos adolescentes e até dos adultos são **desvalorizados** pela maioria da população e **não obtêm o respaldo necessário** na instituição de ensino para cumprir o seu papel, isto é, exercer o seu trabalho de maneira digna e honrada. Contudo, acreditamos ainda na profissão e na importância que o professor confere para a organização de uma sociedade melhor. (R02, p. 1 – destaque meu)

³¹SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. 10ª edição. Editora Globo.

É sabido que ser professor é uma tarefa bastante desafiadora, em especial numa realidade social como a brasileira. Entretanto, pergunta-se: o que leva a autora do relatório a iniciar seu texto com este título e este primeiro parágrafo marcados pela negatividade, e não de outra maneira?

Esta construção da imagem negativa da escola se mantém ao longo do texto, levando inclusive a estagiária a se surpreender quando se depara com situações positivas no ambiente escolar e na prática de uma docente do Ensino Médio, considerada eficaz pela licencianda:

Dentro da sala de aula verifica-se um ambiente pouco atraente para um espaço destinado a aprendizagem, pois todas as classes possuem as portas e as carteiras quebradas, as lousas desgastadas e as cortinas rasgadas. **É espantoso o fato de as paredes estarem limpas e brancas**, isto é, sem as **pichações que são costumeiras em muitas escolas públicas**, mas também sem nenhum cartaz, mapa ou projeto desenvolvido pelos alunos daquela sala e afixado na parede. (R02, p. 4 – destaque meu)

Surpreendeu-me a atitude da professora. De fato, ela estava interessada no aprendizado dos alunos e não em apenas jogar dados para que eles decorassem para a prova. Os alunos também perceberam as boas intenções dela e por isso participaram da aula e a respeitaram. (R02, p. 10 – destaque meu)

Observamos neste relato que o processo de formação docente desta licencianda (L2), tanto durante a leitura de textos acadêmicos sobre métodos e formas de ensinar, quanto ao longo de sua passagem pelo ambiente escolar em seus estágios³², concorreram para que ela construísse em seu discurso uma imagem (I) negativa a respeito da escola (E), e tal imagem marcou suas observações ao longo de seu estágio, levando-a inclusive a se surpreender ao se deparar com situações positivas, visto que o que se espera é em geral algo negativo, já que não corresponde ao ideal esperado. Esta imagem também pode ter sido gerada pela experiência pregressa da licencianda nos contextos onde vivenciou a educação básica, bem como pode advir da mídia e de um

³²Como já descrito no capítulo 3, o curso de licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo prevê a realização de, no mínimo, 120 horas de estágio supervisionado na disciplina Metodologia do Ensino de Português 1, anterior à MEP 2, além de outras disciplinas para as quais é obrigatório o estágio supervisionado. Sendo assim, a licencianda ao descrever sua experiência de estágio para a conclusão da disciplina MEP 2 que estamos analisando, já havia feito, no mínimo, 120 horas de estágio em MELP 1, e provavelmente outras horas em outras disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura.

discurso que por vezes circula em nossa sociedade, que considera a escola pública um ambiente de baixa qualidade.

4) I_{L2} (E) : ambiente de trabalho difícil ; estrutura precária.

A respeito da prática docente observada (P), a licencianda constrói a imagem de uma prática falha, visto que não corresponde a um ideal pré-concebido de como deve ser o ensino de língua portuguesa.

5) I_{L2} (P) : falha porque não corresponde ao ideal previsto.

Nota-se inclusive que, em alguns momentos, a autora do relatório justifica o insucesso de algumas aulas observadas pela prática do profissional ali atuante, e não propõe uma análise mais complexa, como a observada pelo autor do primeiro relatório analisado.

Colocar exercícios descontextualizados na lousa e pedir que os alunos saibam fazer porque deveriam ter decorado as regras para se fazer aquilo **não é ensinar gramática. Em resposta ao método empregado pelo professor**, como vimos, alguns estudantes bagunçaram, saíram da sala e não respeitaram o profissional (...). (R02, p. 8 – destaque meu)

Neste trecho, baseada numa imagem pré-construída do que é e do que não é ensinar gramática, a licencianda justifica o comportamento desrespeitoso dos alunos relacionando-o à prática do professor.

Em resposta a isso, ao elaborar seu projeto de ensino, a licencianda declara ter por objetivo romper com o observado na prática dos professores-titulares, e relaciona suas escolhas à sua passagem pelo curso de Licenciatura.

A fim de superar esse distanciamento uma alternativa foi a escolha de textos que instigassem o anseio pela leitura sem a prática exaustiva de cópias de texto, cobrança da nomenclatura gramatical, atividades descontextualizadas, facilitando assim o aumento da participação dos alunos por intermédio das discussões em grupo. As aulas da licenciatura e as discussões na Faculdade de Educação auxiliaram na escolha de instrumentos didáticos adequados à proposta e no modo como eles seriam utilizados no desenvolvimento do projeto em sala de aula. A prática do uso dos gestos didáticos na implementação do projeto, como uso da memória didática, da regulação

e da institucionalização foi fundamental para articular o conteúdo e torná-lo compreensível. (R02, p. 20)

Considerando que a postura que a estagiária assume em seu relato é a daquele que domina o método do ensino, visto que ela é a representante da academia — muitas vezes considerada a legítima produtora de saberes em detrimento dos saberes produzidos na escola —, ao narrar a implementação de seu projeto de ensino durante a regência, nota-se que os momentos em que se observa a falha, esta é relacionada à conduta dos alunos, e não ao método empregado.

Nesta sala deixei que eles lessem sozinhos já que não consegui ter a atenção de todos, pois fui obrigada a interromper várias vezes a minha leitura para controlar a euforia de alguns alunos. Saí da sala com a sensação de dever não cumprido. Estava muito insatisfeita e senti que seria necessário passar para um outro texto para continuar com o objetivo do meu projeto. Decidi preparar um texto curto para esta sala devido a dificuldade de concentração que eles tinham para ler. (R02, p. 15)

Para as aulas posteriores, selecionei um conto de Edgar Allan Poe, o “Barril de Amontillado” e tentei estimular o interesse deles pela leitura desse conto fantástico. Foi um trabalho muito difícil pois a sala não era tão concentrada como a outra. Conseguimos ler todo o conto e discutir sobre algumas características desse gênero, sobre as hipóteses que levaram o autor a escrever um conto como este e sobre os acontecimentos e o desfecho do conto. Apesar de ter cumprido com a proposta, confesso que não fiquei totalmente satisfeita como fiquei com a sala anterior. (R02, p. 17)

O projeto não foi realizado em sua totalidade numa das salas de aula por alguns motivos: como a discussão entre duas alunas o que acarretou a dispersão da sala, a dificuldade de concentração dos alunos e, a dificuldade de interpretação e cooperação para a realização das atividades. (R02, p. 19)

Há portanto uma notável diferença na narração da prática dos professores observados e da prática da própria estagiária. A prática dos professores-titulares, como não corresponde ao que a estagiária esperava encontrar enquanto prática docente na escola, é relacionada às falhas encontradas na observação. À prática da própria estagiária, no entanto, quando se observam pontos negativos, estes são associados à conduta dos alunos, que não corresponderam, novamente, a um ideal esperado.

Sendo assim, a partir deste relatório, chegamos às seguintes considerações: i) a partir de um ideal previsto a respeito de como deve ser o ambiente escolar, a licencianda constrói uma formação imaginária pautada pela negatividade ao descrevê-lo; ii) a licencianda qualifica a prática da professora-titular observada como falha, mais uma vez a partir de um ideal sobre como deve ser esta prática; iii) o discurso da licencianda é, muita vez, normativo, ancorado no discurso acadêmico, que ocupa assim um lugar social de poder e legitimidade para propor a maneira como deve ser a escola brasileira e a prática docente.

5.3 Análise do Terceiro Relatório: “Apropriação de um conto Africano (Angolano) na sala de aula ‘Último carnaval da Vitória’ Ondjaki”

O terceiro relatório selecionado, como o título sugere, propõe o trabalho de leitura e interpretação textual a partir de um conto angolano, com uma turma do 7º ano de uma escola municipal em São Paulo – SP. O texto possui 19 páginas e cinco páginas de anexo, compostas do conto selecionado para o trabalho na regência. A escolha deste relatório se dá pelo fato de ele revelar como se conjugam a influência da passagem pela academia com a experiência particular da estagiária, nas escolhas que ela teve na elaboração de seu projeto de ensino, bem como nas seleções lexicais de seu texto.

O relatório apresenta claramente dois tons distintos. O primeiro é observado nos tópicos em que a autora descreve a prática do professor titular da turma. Ao fazê-lo, ela, a todo momento, conjuga o que descreve com o discurso advindo da academia, iniciando cada um dos tópicos com uma citação. Neste primeiro momento, a autora entrelaça fortemente sua voz ao discurso acadêmico. O segundo tom é visto quando a estagiária relata a própria experiência, alterando a maneira de relatar, não apresentando qualquer citação, e aduzindo outras referências para se auto-avaliar.

Na primeira parte do relatório, a autora, unindo suas considerações ao discurso acadêmico, antecede cada descrição de gesto didático, atividade proposta aos alunos, ou qualquer menção à ação do docente observado por uma citação, por vezes sem a referência bibliográfica:

É professor que tem muita técnica de ensino e presença na sala de aula, pois diferentemente dos outros professores ele é muito respeitado pelos alunos. Nas aulas, ele procura um ensinamento para vida: a maioria das aulas pude notar que qualquer objeto de ensino implementado por ele, tentava levar para o cotidiano dos alunos. **Partindo disso, é relevante citar um trecho do Bernard Schneuwly:**

“Ensinar consiste em transformar os modos de pensar, de falar e de agir pelo auxílio de instrumentos semióticos. Trata-se de um trabalho que tem a mesma estrutura de qualquer trabalho. Ele tem um objeto: modos de pensar, de falar e de agir; ele tem um meio ou instrumento: signos ou sistemas semióticos; ele tem um produto: modos de pensar, falar e de agir. Os sistemas semióticos são exatamente instrumentos que agem sobre as funções psíquicas dos outros com vista a transformá-las. (R03, pág. 3 – destaque meu)

Nota-se que a autora não desenvolve claramente qual relação pretende estabelecer entre a descrição e avaliação positiva da atuação do professor observado e a citação de Bernard Schneuwly que ela apresenta adiante; após a citação é iniciado um novo tópico, sem qualquer outro comentário³³. Embora, no trecho em destaque, haja, entre a descrição e a citação, um período que busca intermediar a voz da autora do relatório à de Schneuwly, evidenciando que para ela é relevante a citação naquele momento, esta ligação não se incrementa adiante. O mesmo ocorre nos trechos adiante:

“ O essencial é a presença de uma série de elementos que, em conjunto, permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar”

O primeiro objeto de ensino ou de trabalho que pude notar do professor que acompanhei foi uma espécie de trabalho psíquico com os alunos, pois ele cria as condições de uma eventual transformação feita pelos próprios alunos. Por exemplo, nas aulas de leitura, na qual os alunos escolhiam um livro para ler e depois relatavam o que leram, o professor ao pedir para relatar, segundo ele tinha o único objetivo: lhes causar uma proximidade cultural com o objeto e retirar alguma lição para o seu cotidiano, ou fazer uma correlação de fatos, assim segundo o professor, para além de criar um interesse pela leitura, farão com que eles sejam leitores críticos do seu meio. Portanto, o objeto presentificado pelo professor, tinha o objetivo de agir sobre a capacidade psíquica dos alunos. (R03, p.4)

³³O que pode ser constatado na leitura do apêndice.

“ O objeto de ensino é presentificado por meio de suportes mobilizados pelo professor; ele é trabalhado e estudado conforme procedimentos elaborados no seio da profissão pelo trabalho de seus membros, e são adaptados aos conteúdos a serem transmitidos e construídos pelos alunos”

Neste tópico, pretendo descrever o material utilizado que torna presente o objeto a ser ensinado e também as formas de condução da atenção do aluno, no qual se configurará os gestos profissionais.

Os instrumentos utilizados pelo professor observado por mim, eram dos mais variados, e todos permitiam ao aluno se confrontar com o objeto de ensino: (R03, p. 6)

“ A atividade escolar , encarnada em um dispositivo, é uma das maneiras de encontrar o objeto de trabalho-lo, manipulá-lo, exercitá-lo e estudá-lo” (Schneuwly)

“ As tarefas ocupam um lugar essencial nas sequências de ensino: elas são , em geral catalizadoras do objeto, o que permite ao objeto existir ao professor mostra-lo e ao aluno acessá-lo.”(Schneuwly)

Os objetos debruçados pelo professor foi ensino de gramática e prática de leitura de grandes obras brasileiras e estrangeiras, e como tarefa para estes dois objetos eram exercícios que procurassem ver se os alunos apropriaram de tal objetos. (R03, p. 7)

O uso que a autora faz do texto acadêmico acabou por constituir epígrafes para cada um dos tópicos em que descreve as ações do professor observado. O que a princípio pode parecer unicamente uma questão relativa ao estilo da autora do texto, e que pode inclusive ser encontrado comumente em relatórios de estágio, artigos acadêmicos, e outros gêneros textuais que circulam num curso de formação docente inicial, parece-me que pode ser problematizado: o que a leva a iniciar cada um de seus tópicos de descrição trazendo consigo a voz de um autor que comumente é lido em cursos de formação docente, e que constitui referência para a disciplina MEP 2, como vimos? O que a faz conjugar seu texto à voz deste autor, sem deixar claro para o leitor a relação que pretende estabelecer entre o relatado e o discurso advindo de Schneuwly?

Nota-se que, da maneira como são entrelaçadas as vozes da autora do relatório e a de Schneuwly, o que se obtém ao final é um efeito de “colagem” do texto acadêmico. Ele aparece no relatório, muitas vezes em citações literais,

introduzindo a descrição e narração do observado pela autora na prática alheia, porém não é justificada de maneira clara a intenção ao se optar pela citação. Considerando não estar explícita esta intenção, perguntamo-nos: o que o texto revela, tacitamente, a respeito dela? E também: quais efeitos esta colagem do discurso acadêmico produz no relatório?

Da maneira como estes trechos foram estruturados, podemos notar que a autora cria em seu discurso um entrelaçamento de vozes, entre sua descrição e a narração do observado, e também a base teórica que construiu em sua passagem pela disciplina MEP 2, durante a qual foram discutidos os textos citados (como já descrito no item 2.3 e apresentado na tabela 1, página 54). Este entrelaçamento, da maneira como ocorre, leva-nos a crer que a licencianda, ao adentrar o ambiente escolar em seu estágio, procura encontrar e encaixar na prática do professor observado aquilo que viu na academia. É como se a estagiária “utilizasse um óculos” que filtra suas observações, na medida em que procura encontrar no ambiente do estágio aquilo que leu e discutiu na universidade. Neste entrelaçamento de vozes, observamos implícita a seguinte inquietação: “como será, por exemplo, que aquele ponto que li naquele texto acontece aqui nesta escola?”.

Digo isso, outrossim, porque o tom do texto altera-se profundamente no ponto em que a autora deixa de relatar sua experiência enquanto observadora do contexto escolar e passa a narrar os motivos que nortearam a elaboração e implementação de seu projeto de ensino. Isto porque não há, no relato da própria prática, qualquer citação de autores, e os motivos apresentados para suas escolhas advêm de outras questões.

Escolhi trabalhar com a literatura Africana **porque as literaturas afro-brasileira e africana são desconhecidas pela maioria da população**, que muitas vezes, sob visão preconceituosa. Partindo do pressuposto que a literatura africana é vasta, **torna-se primordial quebrar-se o paradigma** de que somente o patrimônio europeu deve predominar e que as culturas das classes minoritárias, especialmente a indígena e a africana, só sejam contempladas no âmbito folclórico. (R03, pág. 9 – destaque meu)

Eu, como Africana, me sinto no **dever de apresentar** a cultura africana para os alunos. Em 2011, analisando alguns livros didáticos, percebi que a lei 10.639/2003, **ainda** esta sendo pouco aplicada pelos professores, e **eu desde sempre** me interessei pelas minha raízes, **então achei mais que pertinente** montar o meu projeto pedagógico a partir da literatura africana. Sinto que aplicando este projeto será uma descoberta tanto para mim e como para os alunos. (R03, pág. 9 – destaque meu)

A escolha do objeto de ensino do projeto da licencianda não apresenta o entrelaçamento de vozes com textos teóricos advindos da academia. É contudo oriunda da constatação de desconhecimento da cultura africana, entrelaçada discursivamente ao texto legal que regula o ensino da cultura afrobrasileira e indígena nas escolas, bem como de uma identificação particular da estagiária, em razão de sua nacionalidade.

Ao comparar a descrição e narração feitas no relatório da prática do docente titular observado e da experiência da própria estagiária pelo olhar desta, é notável haver um embasamento teórico acadêmico que modela o olhar para a prática alheia, diferentemente do que ocorre quando ela analisa a própria prática. Isto nos leva à conclusão de que, discursivamente, o texto adquiriu entrelaçamentos de vozes distintos que modelaram o olhar que a licencianda apresentou de sua experiência no estágio.

Ao observarmos no plano dialógico os dois momentos que estruturam o relatório em análise, percebemos que a passagem pela academia modelou o olhar e a experiência da estagiária enquanto observadora e analista da prática alheia, levando-a a buscar no contexto em que se inseriu as definições de trabalho docente advindas do texto acadêmico. Ao passo que esta mesma experiência de formação docente levou-a à análise de livros didáticos, e também à observação de alguns aspectos relativos à educação brasileira, a ponto de constatar o desconhecimento e a não reforçada abordagem das culturas afrobrasileiras e indígenas.

Mais adiante, no momento em que a autora (L3) avalia a implementação de seu projeto, revela ao leitor uma formação imaginária a respeito da docência (Do):

A construção do objeto foi feita de de maneira positiva, na medida que eles interagiram, eu também considero que fiz uma boa condução, bem como de algum conteúdo do conto foi apropriada por eles na prática, no seu cotidiano. Acredito ser este o trabalho do professor, **ele tem o dever de trabalhar os modos de pensar, agir, falar dos alunos** e, também ensinar-lhes como lidar com o diferentes, **agindo assim no psíquico** do aluno. O professor deve pontuar elementos significativos de um objeto, e no meu caso, o objeto implementado, alguma conteúdo vai fazer vai fazer diferença na vida deles, e podemos começar pelo respeitadas às culturas diferentes. (R03, pág. 18 – destaque meu)

6) I_{L3} (Do): o professor tem o dever de trabalhar os modos de pensar, agir e falar dos alunos ; o professor age no psíquico do aluno.

Esta formação imaginária dialoga diretamente com as afirmações de Bernard Schneuwly (Schneuwly, 2009, p. 31), sendo praticamente literal a definição. Assim, observamos que o discurso advindo da academia modela o olhar da licencianda não apenas na observação da prática alheia (procurando nela o que viu no texto acadêmico), como também na maneira como ela concebe o caráter distintivo da profissão docente, sendo este a definição exata do texto acadêmico.

Observa-se portanto que o discurso acadêmico ocupa um lugar de poder, visto que modela o olhar da estagiária levando-a a procurar na prática do professor observado aquilo que construiu em sua formação inicial sobre como é o contexto escolar. Este lugar de poder é reforçado, no momento em que a autora do relatório R03 o utiliza literalmente em sua definição sobre a docência. Todavia, ao narrar sua própria prática, revelando suas escolhas na elaboração do projeto de ensino, o efeito colagem não se observa, embora ainda haja o entrelaçamento polifônico com as vozes advindas de sua formação.

5.4 Análise do Quarto Relatório: “ ‘Um conto conta duas histórias’ e o ‘efeito nocaute’: leitura e escrita de contos por alunos do Ensino Médio”

O quarto relatório selecionado apresenta um projeto desenvolvido para o trabalho de contos com alunos do Ensino Médio na Escola de Aplicação da FEUSP, contém 16 páginas de texto efetivo, e dois anexos em que se encontra o conto utilizado para o trabalho com os alunos, e também as produções textuais dos alunos, em fac-símile.

A seleção deste relatório dá-se em razão de ter sido feito nele interessante uso do discurso advindo da academia, já que o autor entrelaça suas considerações às vozes dos autores com os quais teve contato em sua formação com o objetivo de utilizá-las para analisar as produções textuais feitas pelos alunos durante as aulas ministradas pelo estagiário.

O projeto de ensino elaborado para a regência do licenciando teve por intenção apresentar aos alunos teorias sobre o conto, como as elaboradas por Júlio Cortázar, que afirma ser o conto um gênero textual de extensão pequena no qual o autor seleciona fatos significativos para produzir no leitor a fruição por meio de uma espécie de nocaute (CORTÁZAR, 2008); e por Ricardo Piglia, que apresentou a tese de que um conto contém duas histórias, uma construída em primeiro plano que se apresenta efetivamente para o leitor, e outra em segredo, de maneira cifrada, que deve ser desvendada, contribuindo para o valor simbólico da narrativa (PIGLIA, 2004).

Após descrever de maneira bastante breve o contexto escolar de estágio e a atuação do docente observado, o autor do R04 apresenta as teorias sobre o conto utilizadas e inicia a narrativa da implementação de seu projeto de ensino, momento em que passa a analisar a produção textual dos alunos:

“Vida louca”, escrito pela aluna Y. S., utiliza um narrador em terceira pessoa onisciente para narrar a história de uma prostituta que atende um cliente que busca não sexo, mas companhia e afeto. **Avaliei que houve uma tentativa de se contar duas histórias** (sexo por dinheiro e falta de afeto/afeto), **como propõe Piglia**, mas que elas apareciam muito “separadas” uma da outra. De qualquer maneira, **considere** que

o conto consegue o “efeito nocaute” com seu final, em que a prostituta pergunta ao cliente se ele voltaria e ele responde que sim. Também achei importante comentar que o título é muito vago. (R04, p. 12 – destaque meu)

Já “Salafrária”, escrito pelo aluno P. P., apesar do título que entrega o segredo do conto, **consegue contar as duas histórias de maneira interessante**. O narrador em primeira pessoa começa queixando-se de como as pessoas apaixonadas ao seu redor o irritam, até que ele mesmo se apaixona por uma garota da classe que nunca havia visto antes e que “parece uma garota tímida”. Há de se notar o recurso das rimas internas nos parágrafos para mostrar a mudança de perspectiva do narrador em relação à paixão. Essa primeira história, a do rapaz que se torna um apaixonado por uma garota aparentemente tímida, concorre com uma segunda história oculta, revelada ao final, de que na verdade a garota está se relacionando com outro homem; afinal, ela “nada tinha me prometido”. **Além do “efeito nocaute”, o aluno também evidencia a ideia de Cortázar do conto comparável a uma fotografia, quando encerra:** “Agora eu sei que não passou de uma cena” – uma cena, um momento, um recorte na vida. (R04, p. 12 – destaque meu)

Nota-se com estes exemplos que o licenciando propõe um pequeno resumo das narrativas dos alunos, seguido de considerações analíticas sobre elas, a partir de embasamento teórico acadêmico (Cortázar e Piglia) que foi compartilhado com os estudantes que participaram de sua regência e que foi descrita no relatório, como já mencionamos.

A passagem deste licenciando pela academia certamente modelou seu olhar para com o observado em sua experiência no estágio, contudo, ao contrário do que notamos nos exemplos do R02, em que a autora do texto ancora suas considerações ao discurso acadêmico para a construção de uma imagem idealizada sobre o contexto escolar e o trabalho docente, e, a partir dela, tece afirmações carregadas de negatividade ao constatar que o contexto escolar com o qual lida não condiz com a imagem esperada; em R04, o discurso acadêmico é utilizado para analisar os textos dos alunos, a partir de

uma perspectiva crítica, não idealizadora, que considera integralmente o texto produzido pelo aluno, reconhecendo a existência de falhas, mas aceitando-o. Desta maneira, o que obtém-se não é um discurso carregado de negatividade pois revela um olhar que se choca com o visto, mas sim uma contemplação aberta para lidar cientificamente com a produção de conhecimento advinda da escola.

O autor do R04 faz uso da teoria acadêmica apresentada para observar os textos produzidos pelos alunos, tratando-os como genuínas produções textuais, passíveis de serem analisadas à luz da academia, considerada muita vez como o *lócus* da legítima produção do conhecimento, em detrimento do que se produz na escola. O produto textual resultado das atividades propostas pelo projeto de ensino do licenciando, neste caso, não é encarado por ele simplesmente como o resultado que materializa sua interação com aqueles alunos, tampouco como uma maneira de provar e registrar sua atuação no estágio, mas sim também como produções textuais passíveis de efetiva análise, ou seja, literatura, produzida naquele contexto por jovens estudantes, e que deve ser notada enquanto tal.

Com a análise do discurso construído pela autora do R02, observa-se que o olhar sobre a escola e a docência por ela apresentado traz implícita uma hierarquia entre o conhecimento produzido na universidade e na escola. Ora, se, apoiada no discurso acadêmico, a licencianda posiciona-se frente ao que observa na escola com, conforme vimos, uma postura normativa, construída a partir de uma imagem sobre como deve ser a atuação do professor, podemos concluir que o conhecimento resultante da academia sobre a escola está, implicitamente, numa posição hierárquica superior ao conhecimento produzido na própria escola.

Tal hierarquia não se observa no R04, pois a mesma teoria consagrada pela academia para análise de contos escritos por autores também consagrados por ela é utilizada para a análise dos contos produzidos pelos alunos no contexto do estágio. O estatuto de texto passível de análise à luz das teorias de Cortázar e Piglia é, assim, dado às produções dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Mas **o conto mais gratificante de ler** foi “As aparências enganam!”, escrito pelo aluno F. G.. **Considero-o o mais gratificante de ler porque o aluno, em uma primeira tentativa, não havia escrito um conto**, mas um texto em tom de desabafo sobre a rotina escolar e do posterior “mundo do trabalho”. **Convidei-o a utilizar aquele desabafo em uma narrativa, lembrando-o das teorias propostas.**(R04, pág. 14 – destaque meu)

Destaco ainda que neste relatório, o licenciando nos possibilita observar emoções que emergem no relato de sua experiência interativa com os alunos, reconhecendo e se emocionando com o poder da interação professor-aluno na produção textual. O autor afirma que o texto “mais gratificante” de ler foi aquele em que o aluno numa primeira tentativa não havia atingido o nível esperado para a produção de um texto pertencente ao gênero conto, porém, após a intervenção do estagiário, foi capaz de atingir o proposto.

Interessante notar como o relato da experiência de estágio supervisionado pode nos levar a ver a afloração de emoções tão presentes no dia a dia de um professor interessado no desenvolvimento das capacidades de seus alunos, visto ser esta uma atividade essencialmente interativa e humana, e por isso carregada de intensa carga emocional.

Outrossim, é possível notar que a descrição feita pelo licenciando daquilo que observou não é um relato ingênuo, idealizador, apaixonado, cego ante aos problemas que sabemos existir no contexto educacional brasileiro. Embora o autor cite haver déficits no que ele viu nas aulas observadas, a postura que assumiu frente a eles é aquela que visa a transformar o que incomoda, mesmo que numa atuação tão breve quanto a que se observa numa regência.

Normalmente o conteúdo literário, independentemente do tipo ou escola, é passado de **forma extremamente segmentada e sem emoção** para os estudantes. Sob esta perspectiva, **é comum termos um alunado que não gosta ou não se interessa por literatura**, e na maioria das vezes realizam sua leitura apenas como um conteúdo para ser decorado e avaliado. A literatura não é uma ciência exata e sim uma

ciência humana, passível de ser interpretada e sentida de diferentes maneiras.

Pensando desta forma, realizei diversas discussões com os alunos, nas quais estes se apresentaram engajados e curiosos, principalmente nas leituras de seus próprios contos, mesmo que também se dispersassem eventualmente em conversas paralelas. Creio que isto ocorreu pelo fato de os estudantes serem convidados a partir do estado de simples aceitação de conteúdo para o papel de agentes formadores do próprio conhecimento, podendo expressar suas opiniões. (R04, p. 9 – destaque meu)

O relato mostra que o licenciando apresenta bastante consciência dos problemas existentes no ensino de literatura nas escolas brasileiras, e justamente a partir destes problemas, apoiado naquilo que ele considera mais adequado, elaborou e aplicou um projeto de ensino transformador, daí a avaliação positiva que expressa, em seguida, de sua atuação.

Isto também foi muito importante na minha posição como professor, pois **ao discutir com os alunos em mesmo ampliava minhas formas de pensar literatura e minha visão sobre os contos lidos**. É importante lembrar que **o aprendizado não é algo unidirecional de professor para estudante; o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer tanto do professor para o aluno quanto o contrário**: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25)³⁴. (R04, p. 10 – destaque meu)

Deste trecho podemos recolher a formação imaginária que o licenciando autor do R04 (L4) nos traz a respeito do que é a docência (Do), advinda explicitamente de um texto acadêmico consagrado, a voz de Paulo Freire. De acordo com o exposto, o ato de ensinar não pode ser visto como uma ação unidirecional do mestre ao estudante, mas sim uma experiência que se constrói

³⁴ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

na parceria e interação, pela qual ambos, tanto professor quanto aluno, têm a oportunidade de produzir conhecimento. Assim:

7) I_{L4} (Do): atividade interativa, pois quem ensina também aprende ao ensinar.

Esta formação imaginária da docência pode ser relacionada à postura assumida pelo licenciando ao lidar com as produções dos alunos, como já mencionamos anteriormente. Isto porque é notável que o tratamento dado à produção textual dos alunos revela que estes podem, sim, serem produtores legítimos do conhecimento, e a própria formação pessoal do professor também será modificada pela experiência de ensinar.

Vimos, enquanto analisávamos anteriormente o R01, que seu autor nele demonstrou uma formação imaginária (2) sobre a docência, pela qual se extraía que ensinar é uma aplicação de conceitos teóricos em contextos educacionais. É possível, então, observar que o autor do R04, por meio da formação imaginária (7) nos leva a uma visão da atividade docente muito mais ativa, construtiva e transformadora também do sujeito que a desempenha. Não se trata, como apontado em (2), da simples aplicação de um conceito teórico. Aplicar um saber teórico num contexto educacional significa sobrepor, por, impor este conceito, isto é, uma ação que, a princípio, pouco pode transformar aquele que ensina.

A comparação entre essas duas formações imaginárias sobre o mesmo tópico discursivo no conduz à observação das diferentes maneiras com as quais a passagem pela academia modela o olhar do futuro professor em formação, isto porque é facilmente perceptível que ambas têm suas raízes no discurso acadêmico oriundo do modelo de formação inicial no qual os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos.

Consequentemente, podemos apontar outra formação imaginária contida no R04 a respeito do contexto escolar (E), visto que ante ao que já mencionamos é encarado como um espaço de genuína produção do conhecimento.

8) I_{L4} (E): espaço de legítima produção do conhecimento.

As formações imaginárias implícitas no relato visto em R04 — a saber: a docência é uma atividade interativa que leva aquele que ensina a também aprender ao ensinar (imagem (7)), e a escola é um espaço de legítima produção do conhecimento (imagem (8)) — nos possibilitam observar que a experiência de formação docente inicial pode contribuir para que os futuros professores também possam observar e lidar com o contexto escolar e a prática docente de maneira construtiva, já que se vê enquanto atuante num contexto intelectual onde é possível, de fato, produzir conhecimento, e também enquanto um agente que modifica a si mesmo ao intermediar a modificação do outro por meio do ensino.

5.5 Análise comparativa das imagens

Neste tópico propomos uma comparação entre as imagens que depreendemos dos relatórios analisados, a respeito dos tópicos “docência” e “escola”, visto haver possibilidade de elencar sobre eles semelhanças e diferenças, e assim observar as diferentes réplicas que os licenciandos dão ao seu processo de formação docente.

Ao observarmos comparativamente as formações imaginárias que notamos no *corpus*, notamos que os licenciandos revelam em seus textos distintas concepções a respeito da docência, e que estas se mostram relacionadas ao processo de formação docente no qual estão inseridos, na medida em que dialogam, como mencionamos, com vozes advindas da academia e também com a experiência de inserção em contexto escolar, quando do encargo da realização do estágio supervisionado.

Conforme descrevemos nos itens anteriores deste capítulo, nos textos selecionados para análise, notamos as seguintes formações imaginárias acerca da docência:

i) imagem (2) do R01:

2) I_{L1} (Do) : ensinar é a aplicação de um conhecimento teórico num contexto educacional ; esta aplicação é uma atividade simples.

ii) imagem (5) do R02:

5) I_{L2} (P) : falha porque não corresponde ao ideal previsto.

ii) imagem (6) do R03:

6) I_{L3} (Do) : o professor tem o dever de trabalhar os modos de pensar, agir e falar dos alunos ; o professor age no psíquico do aluno.

iii) imagem (7) do R04:

7) I_{L4} (Do): atividade interativa, pois quem ensina também aprende ao ensinar.

Os olhares para com a docência podem ser relacionados ao processo de formação no qual estão inseridos os licenciandos. Do R02 notamos uma postura normativa com relação à prática da professora observada, visto que a autora do relatório adentra o ambiente escolar com uma visão idealizada acerca da docência, e, por não encontrar no ambiente escolar e na prática da professora observada algo que condiga com sua idealização, acaba por tecer críticas contundentes e apresentar um discurso carregado nos aspectos negativos.

Do R01 é notável o reflexo que o modelo de formação 3+1, pautado também pela racionalidade técnica, exerce na concepção de docência apresentada no texto. O fato de o licenciando conceber o ensino como uma atividade simples, leva-nos a observar uma hierarquização entre as habilidades necessárias para ensinar, e outras habilidades relacionadas à aquisição do “conhecimento teórico” que será ensinado. O conhecimento teórico das especialidades produzido na academia teria um caráter complexificado, em oposição ao conhecimento necessário à prática docente.

Destaco não ser este discurso que hierarquiza o conhecimento produzido pela academia e aquele produzido na escola unicamente resultado do modelo 3+1, mas também um discurso que se observa na sociedade, podendo até ser relacionado com o nome que damos aos níveis de ensino no país: Ensino Fundamental e Ensino Médio, em oposição ao Ensino Superior. O uso do termo “superior” na designação das atividades executadas no ambiente acadêmico revela esta hierarquização. Lembremos também das diferentes oportunidades de carreira e remuneração oferecidas pelo mercado de trabalho aos indivíduos com formação “fundamental”, “média”, “superior” e àqueles sem formação escolar.

O R03 reproduz com exatidão o discurso acadêmico em sua conceituação da atividade docente, apresentando uma visão reservada que procura encontrar no ambiente escolar aquilo que viu nos textos da academia. O discurso acadêmico, neste caso, apresenta legitimidade para definir o que ocorre na escola, de maneira que a estagiária busca nela encontrar o que os textos da academia dizem ser a atividade docente, e o relatório analisado revela esta busca por meio do que chamamos de efeito “colagem”. Esta postura é semelhante à da autora do R02, visto que a negatividade nele contida é decorrente de uma busca em encontrar na escola aquilo que ela deve ser, segundo a academia.

Do R04 observamos que, novamente, o discurso acadêmico é quem define o que é a docência, neste caso uma visão positiva e enriquecedora do ensino, em oposição à negatividade do R02. Não obstante, trata-se novamente de um olhar contornado pelo que diz o discurso acadêmico, sendo a base, inclusive, para que o licenciando exerça sua prática durante a regência, e se reconheça enquanto professor na experiência do estágio.

Assim, nota-se que o discurso recebido da academia dirige o olhar dos estagiários ao adentrar o ambiente escolar e observar a prática alheia e a própria prática, e os impacta para que estes possam interagir positiva ou negativamente com aquilo que encontram. Outrossim, é notável o lugar de poder ocupado pela academia quando observamos como as vozes que dela derivam implicam para conduzir a interação dos estagiários com o ambiente escolar.

Notemos também duas formações imaginárias identificadas no *corpus* acerca da instituição social “escola”:

i) imagem (4) do R02:

4) I_{L2} (E) : ambiente de trabalho difícil ; estrutura precária.

ii) imagem (8) do R04:

8) I_{L4} (E): espaço de legítima produção do conhecimento.

O contraste evidente entre estas imagens revela duas maneiras distintas de cada licenciando lidar, à sua maneira, com aquilo que recebem da academia e do discurso corrente na sociedade a respeito do ambiente escolar.

O discurso negativista do R02 não pode ser relacionado unicamente a uma imagem que a licencianda construiu em sua formação a partir de ideais para um ensino eficaz, embora o discurso acadêmico possa colaborar para isso, como já mencionamos. Devemos lembrar também que é corrente na sociedade brasileira uma imagem que concebe a escola pública como um ambiente de baixa qualidade, corroborada por resultados encontrados em exames oficiais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Esta imagem corrente na sociedade atrela-se a um projeto de degradação da escola pública, que, na esteira da política neoliberal, desqualifica-a em benefício da educação privada.

Como não é possível atingir neste trabalho outras possíveis influências para esta formação imaginária da autora do R02, procedentes, entre outras, de sua experiência particular enquanto aluna da educação básica, cabe a nós observar a relação entre o discurso normativo apresentado pela licencianda em diversos trechos do texto, bem como entre a avaliação que ela faz da própria prática, relacionando o insucesso, quando há, à postura dos alunos, e esta imagem a respeito do ambiente escolar.

A imagem (4) nos leva a concluir que a licencianda adentra a escola munida de um discurso — muitas vezes idealizado — sobre como deve ser o ambiente escolar, e ao se deparar com o diferente do que esperava, assume uma postura normativa e foca seu olhar nos aspectos negativos. Este olhar modelado que procura encaixar o que observa no “pacote” sobre como é a escola advindo do discurso acadêmico, assemelha-se ao já analisado na imagem (6) do R03, mesmo que nesta última não haja a acentuação dos aspectos negativos.

Isto porque tanto a imagem (4) quanto a imagem (6) permitem-nos visualizar que o olhar das estagiárias está condicionado a procurar na escola aquilo que o discurso acadêmico afirma ser o ambiente escolar. Cada uma das licenciandas, à sua maneira, responde de maneira diferente ao se deparar com um ambiente escolar que conflita com a imagem contida no discurso acadêmico. A autora da imagem (4), em réplica ao embasamento teórico advindo da academia, assume uma postura normativa, já que procurava no ambiente escolar aquilo que nele deveria haver, segundo o discurso

acadêmico; enquanto que a autora da imagem (6), também por resposta à sua passagem pela academia, produz o efeito “colagem” que conjuga o texto da academia aos seus relatos, sem explicitar claramente a relação entre eles.

Por sua vez, o autor do relatório R04, por meio da imagem (8), revela uma outra visão sobre a escola. Nela, notamos não haver uma busca que filtra o olhar do licenciando, como descrito acima, mas sim uma postura que considera a produto textual resultado da atividade proposta aos alunos como textos passíveis de serem analisados à luz do embasamento teórico acadêmico, quebrando com a hierarquia por vezes estabelecida entre a produção textual da academia e a produção textual escolar. O texto do aluno não é visto como um texto menor, inferior, por ser de um autor jovem, que ainda não apresenta condições de produzir literatura. A postura assumida pelo autor de R04, ao analisar os textos dos alunos a partir da teoria acadêmica, deixa implícito que para ele esses textos são literatura também, são produtos textuais passíveis de análise literária. Nota-se, desta maneira, que a formação imaginária (8) desconstrói um estigma sobre a escola.

As quatro análises propostas neste capítulo demonstram aspectos da formação docente que devem ser considerados ao se pensar as possíveis contribuições que esta pesquisa pode oferecer aos que se propõem a refletir acerca da formação de professores no Brasil.

Não podemos deixar de mencionar a considerável diferença de tom que cada relato possui, decerto marca da subjetividade que cada um dos licenciandos inevitavelmente deixa em seus textos. Entretanto, se nos pusermos a pontuar, a partir de nossas perguntas iniciais como estes relatórios selecionados revelam a réplica a um processo de formação profissional, podemos afirmar que os quatro relatos mostram as implicações que a passagem destes sujeitos pela universidade deixam na maneira como estes constroem sentido ao relatar suas experiências.

Considerações Finais

Nesta pesquisa objetivamos olhar atentamente, por intermédio da análise do plano discursivo contido na matéria textual de relatórios de estágio produzidos por estudantes de Licenciatura em Letras, os impactos que a passagem pela academia fornecem à formação imaginária que esses sujeitos carregam consigo de seu processo de formação profissional, quando são levados, por encargo de realização de estágio supervisionado obrigatório, a adentrar, observar e intervir brevemente nas aulas de língua portuguesa em escolas de educação básica.

Partimos da concepção dialógica da linguagem, como proposta por Bakhtin (BAKHTIN, 2006), e por ela observamos o *corpus* enquanto matéria textual-discursiva que interage no plano dialógico com diversas outras vozes, explícitas e tácitas, que emergem da seleção vocabular e organização do conteúdo feitas pelos autores. Esta maneira de conceber o uso da língua nos permite ver que a comunicação pelo viés do texto leva os enunciadores a assumirem papéis sociais no diálogo com as demais vozes, e tais papéis revelam lugares de poder que ocupamos na interação com outrem.

Assim, sendo o enunciador ocupante de um papel social específico que determina e modela seu discurso, admitimos pela Análise do Discurso Francesa a tarefa de tentar reconstruir nas marcas deixadas na materialidade linguística, como as escolhas tomadas pelos sujeitos ao produzirem seus textos revelam as relações sociais envolvidas no papel desempenhado pelo sujeito-enunciador (PÊCHEUX, 1997).

Da análise quantitativa proposta, numa tentativa de observar de maneira panorâmica o contexto de que extraímos o corpus, notamos que a maior parte dos textos observados apresenta relatos de estágios realizados em escolas públicas (tabela 3, página 69), assim como a maior parte dos estágios ocorreu em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (tabela 4, página 69). Da prática observada pelos licenciandos nos professores-titulares das turmas nas 50 horas de observação do estágio, percebemos a predominância no ensino de gramática normativa, seguida do ensino de leitura, compreensão e interpretação textual (tabela 5, página 72). Dos relatos de regência encontrados, o que predomina é o trabalho que parte de análise e produção

textual a partir de gêneros textuais (tabela 6, página 73), em projetos de regência concebidos predominantemente em continuação ao trabalho em desenvolvimento pelo professor-titular da turma, seguido de sugestões deste para aprimoramento de algum ponto específico do conteúdo (tabela 7, página 75).

A predominância do ensino de gramática normativa na prática dos professores observados nos leva a crer que o ensino de língua portuguesa nas escolas, de acordo com o que nos trazem os relatos, é pautado numa concepção de língua enquanto produto acabado, sobre o qual deve-se conhecer as normas para segui-las. Neste tipo de ensino de língua materna prevalece o destaque para a modalidade escrita e formal da língua, muitas vezes com vistas a exames avaliatórios, como concursos e vestibulares, e também à preparação para o mercado de trabalho.

O relato de projetos de regência nos estágios ancorados numa abordagem a partir de gêneros textuais não é garantia de um ensino de língua concebida enquanto maneira de interagir socialmente de modos diversos, muitas vezes afastando-se da modalidade escrita e formal. Entretanto, ao observarmos que os projetos elaborados pelos licenciandos em sua formação dialogam com aquilo que eles observam do que já acontece nas escolas, optando não pela continuidade, mas pela mudança, acreditamos que, em réplica ao que foi construído durante sua passagem na academia, há, ao menos minimamente, um apontamento para o ensino de língua materna concebido como uma forma de aprimorar as capacidades linguísticas dos alunos de maneira ampla, com vistas ao uso competente da língua nas inúmeras esferas da vida, não apenas voltadas às exigências do trabalho e dos exames.

Por meio da análise qualitativa, pudemos observar alguns aspectos que envolvem as formações imaginárias que os sujeitos participantes da pesquisa construíram em seus textos a respeito de sua experiência no estágio supervisionado.

Notamos pela imagem (1) do R01 que o relato contido neste documento transparece a experiência do estágio supervisionado como um momento em que o licenciando vivencia um não-lugar na profissão docente, haja vista não haver identificação daquilo que está vivenciando durante o estágio com o

trabalho efetivo de um professor. É possível inferir, portanto, que um dos raros momentos da formação deste licenciando em que há a inserção deste no ambiente escolar com o objetivo de observá-lo e intervir nele (conforme pudemos ver no relatório apresentado por Gatti, 2008), ainda assim não se atinge durante a formação a profissão de lecionar. A formação docente, da maneira como a observamos, não toca o ofício de ensinar, de fato. Ela aproxima brevemente o licenciando deste ofício, na medida em que o leva a observar a prática alheia, e interagir no ambiente escolar, mas sem efetivamente exercer a docência. Este exercício efetivo ocorrerá, muitas vezes, somente após a conclusão do curso.

Outrossim, emergem dos textos selecionados como *corpus* diferentes imagens a respeito da docência enquanto atividade profissional, a saber: imagens (2), (5), (6) e (7). Delas, extraem-se as diversas réplicas que os sujeitos da pesquisa fazem ao processo de formação no qual estão inseridos, já que são estudantes de licenciatura que cursaram a mesma disciplina MEP2 com o mesmo formador, e realizaram estágio em escolas públicas distintas.

Dessas réplicas, observamos que a passagem pela academia modela o olhar do estagiário na relação com o que encontra no ambiente escolar, e direciona as escolhas e ações que ele desempenha em sua regência. Este olhar direcionado pela formação é bastante complexo e diversificado, tendo se mostrado a nós na pesquisa por meio de: i) uma concepção da docência enquanto atividade técnica e simples, aplicação de conceitos teóricos; ii) a imagem de uma escola focada na negatividade, conflitante com uma visão idealizada a respeito do ensino, ancorada no discurso acadêmico, que resulta numa postura normativa; iii) uma visão totalmente dependente das definições advindas dos textos discutidos ao longo da disciplina, que procura encontrar no ambiente escolar aquilo que a academia define sobre o que é ensinar; e iv) uma concepção da docência enquanto atividade interativa, que enriquece o professor na medida em que ensina, e não apenas transmite conhecimento, também advinda do discurso acadêmico.

O que se vê nas quatro imagens é a explicitação de uma presença da academia na relação que os sujeitos participantes da pesquisa estabelecem com sua realidade, ao lidar com a futura profissão. Levando-se em conta a relevância, no contexto educacional brasileiro, do papel social da universidade

na formação profissional dos cidadãos, devemos pensar quais aspectos desta presença podem ser problematizados.

A presença da universidade na construção de sentido destes sujeitos em sua relação com a realidade profissional pode ser considerada positiva, pois demonstra um importante papel que o embasamento teórico advindo da formação universitária pode desempenhar. Se considerarmos o atual cenário da formação superior no Brasil, em especial na área de Licenciatura em Letras, marcado pela expansão de cursos em instituições privadas, muitas vezes na modalidade à distância, que oferecem a possibilidade de dupla ou até tripla habilitação em três anos, observaremos muita vez uma formação docente inicial na qual é notável um fraco embasamento teórico.

Neste contexto, o resultado desta pesquisa revela ter havido forte influência do contato dos sujeitos com o embasamento teórico acadêmico, o que foi remodelado de acordo com as diferentes réplicas que os diferentes sujeitos da pesquisa dão ao processo de formação no qual estão inseridos. Isto revela, pois, um significativo papel da universidade na formação teórica do indivíduo, uma contribuição significativa para pensarmos a formação docente no Brasil na contemporaneidade.

Por outro lado, a pesquisa também nos levou a examinar que esta influência do discurso acadêmico pode resultar na utilização deste enquanto discurso de poder, o que pode resultar, como vimos, na estigmatização do contexto escolar, ou até mesmo da concepção de docência.

Desta maneira, observando os consideráveis impactos que o discurso acadêmico produz no olhar do licenciando em sua relação com a escola e sua concepção de docência, e que este discurso pode ser utilizado enquanto discurso de poder que conflita com a realidade escolar, chegamos à conclusão de que o desafio para a formação de professores no Brasil atualmente consiste em se pensar um modelo de formação docente no qual a teoria advinda da academia possa impactar o olhar do licenciando, na medida em que ele possa ser levado ao longo do curso a ter estreita relação com esse embasamento, contudo esse impacto deve munir o futuro professor de elementos teóricos que possibilitem a ele não estigmatizar a escola.

A presença da academia na construção de sentido destes sujeitos é portanto muito importante, entretanto deve-se cuidar para que o contato com o

discurso acadêmico embase o olhar do licenciando para que ele possa estar preparado a lidar com a realidade educacional brasileira, problematizando-a, sem, no entanto, verberá-la. O atual cenário da educação básica no Brasil é altamente complexo e, como notamos em Azanha (2006), o desafio da formação de professores é a formação de um agente social. Isto implica na formação de um sujeito que seja capaz de dialogar com os textos acadêmicos, utilizando-os enquanto ferramenta para a compreensão da realidade social na qual está inserido, e com a qual interage ao desempenhar seu trabalho. Compreensão esta das complexidades e paradoxos de seu campo de atuação, e do processo histórico que nos levou até eles.

Esta compreensão pode ser refinada pelo contato que a formação universitária proporciona aos sujeitos com o discurso teórico acadêmico, e, como pudemos notar, este discurso impacta de maneira expressiva a construção de sentido que estes fazem sobre aspectos significativos de sua profissão — como a concepção de docência ou a imagem da instituição escolar. Cabe, portanto, pensar um modelo de formação docente que possa desestabilizar o discurso acadêmico enquanto um discurso de poder, uma voz normativa sobre como deve ser a escola, para que ele possa ser uma ferramenta de compreensão da realidade social, com vistas a modificá-la.

REFERÊNCIAS

- Anais do XV Encontro de Didática e Prática de Ensino. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a opacidade e a transparência**. Porto Alegre, Edipucrs, 2004.
- AZANHA, J. P. **Uma reflexão sobre a formação do professor de escola básica**. In: *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006.
- BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [1929]. São Paulo: Hucitec, 2006 trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto”. In: **Valise de cronópio**. Tradução: Davi Arriguici Jr.; João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp. 147-163.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FIALHO, D. S. e FIDELES, L. L. **As primeiras faculdades de Letras no Brasil**. História do Ensino de Línguas no Brasil, n. 2, 2008.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. (1971). Ijuí: Fidene, 1973. trad. de Sírio Possenti
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GATTI, B. **Relatório final**: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Fundação Carlos Chagas, 2008.
- GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. **Pergunta-resposta**: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG-FALE, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

HANKS, W. F. O que é contexto. In: **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÊCHEUX, M. “Análise automática do discurso”, in: Gadet, F., Hak, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. trad. Bethania S. Mariani [et al.], 3. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIGLIA, Ricardo. “Teses sobre o conto”. In: **Formas breves**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp. 87-94.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 11 ed. São Paulo: Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo, s/d.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, 2009.

SCHNEUWLY, B. “Le travail enseignant”. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, p. 29-43, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. trad. Roberto Cataldo Costa.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Sítio do Ministério da Educação:

<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>.

Acessado em 21/02/2017.

STREET, B. V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91.2003.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

APÊNDICE A

Trechos dos relatórios selecionados para análise

Codificação: R01

Informante: A.M., masculino

“O RESPEITO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA” OS OBJETOS ENSINADOS

Durante as horas de observação, notou-se que a docente esteve sempre muito adepta ao ensino da gramática normativa por si só, por meio do apoio do livro didático escolhido pela escola e/ou por meio da brochura que o Estado oferece. A partir já das primeiras aulas observadas, notou-se que o objeto didático preponderante adotado pela profissional era a gramática normativa.

Ao, sutilmente, questionar-lhe acerca da escolha por tal objeto de ensino, ela justificou-me que como eram estudantes do 3º ano do Ensino Médio, buscava-se a realização de uma espécie de revisão, pensando naqueles poucos alunos que, segundo suas palavras, almejavam ingressar no ensino superior ou, pelo menos, deixar uma semente àqueles que nunca mais teriam acesso (e/ou interesse) a nenhuma outra forma de ensino, ou seja, àqueles que optassem em seguir direta e unicamente no caminho do mercado de trabalho.

Notou-se uma preocupação válida por parte da docente na escolha majoritária por esse objeto, isto é, o ensino da gramática normativa em suas duas visões, entretanto, constatou-se, pelo menos, no perfil profissional dessa docente que há uma espécie de ‘medo’, de ‘receio’ em ousar e, com isso, equivocar-se, pois ela mesma me disse que embora haja uma vontade política de ‘homogeneizar’ o ensino por meio do uso dos livros didáticos, isto é, seguir uma espécie de modelo que todos os alunos tenham “acesso igualitário” aos conteúdos necessários à sua formação, é fato que a posição mais cômoda da docente baseia-se naquele pensamento bem arraigado à forma também com que ela foi ‘gramaticalizada’, haja vista como bem citou Mattos e Silva (1996) sobre o “século da tradição gramatical”; pensamento este – ainda da docente - que confronta radicalmente a teoria de Luiz Britto (1997) que constatou que tal atitude social – de postular materiais preconcebidos acaba por inibir o processo criativo e evolutivo da educação, sobretudo, da língua usual (cotidiana) e, conseqüentemente, à competência autora, leitora, interpretativa propriamente dita como defendeu Possenti (1996) em seu artigo sobre ensinar gramática nas escolas.

Como se pode observar, de fato, todos esses autores propõem hipóteses hiper-relacionadas como se fosse uma emaranhada teia sem começo e nem fim, todavia, com um único objetivo: desenvolver com solidez seus ‘lares’. Reflitamos e perpassemos tal metáfora ao cotidiano escolar brasileiro...

Não se pode negar, obviamente, que exista uma ampla diversidade (tanto de alunos como de docentes), portanto, uma gigantesca comunidade ‘heterogênea’ que impossibilita um ensino único e coeso, e como em todo este processo, a figura do professor tem a liberdade de decidir como ensinar, seja seguindo os livros oferecidos pelo governo, seja pelo livro didático escolhido pela escola, seja por meio de materiais autênticos, há um enorme risco de que cada

aluno aprenda somente uma ‘pontinha de todo o iceberg’, conforme disse a professora acompanhada e, por isso, talvez este ‘perigo’ justifique a escolha dessa docente pela busca incessante de se usar a gramática normativa de maneira ferrenha como eixo condutor.

Sutilmente, provoqueei-a perguntando se não haveria a possibilidade de se ensinar a gramática normativa por meio de outros elementos mais ‘leves’, mais criativos ou por meio da linguagem de usos, ao que ela prontamente respondeu-me que preferia pecar (ou errar) pelo excesso do ensino de uma gramática unitária, sequencial e lógica, mas que seus alunos tivessem acesso a uma maior quantidade de conteúdos que por meio de atividades descontextualizadas e ‘jogadas’ que um dia ensinaria sujeito, outro dia verbo, outro dia redação e assim, sucessivamente, e os alunos tivessem um acesso restrito, incompleto ao ensino de gramática, não atingindo objetivos básicos no futuro como, por exemplo, nos vestibulares e/ou no mercado de trabalho. Ela, por cima, ainda ironizou que da forma ‘dura’ que ensinava os alunos não aprendiam, quem diria se ela optasse por “brincadeiras e outras atividades”...

Entretanto, não se pode ser injusto e afirmar que não houve momentos os quais a literatura, a reflexão, a expressão de opiniões por meio de conceitos de biografia, de cartas e a confecção de currículo não foram objetos de ensino praticados e exercidos durante essas aulas. Ou seja, conclui-se que o objeto de ensino predominante da docente foi a gramática normativa, regado, algumas vezes, à literatura e outros gêneros textuais.

OS GESTOS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS

É curioso estar no meio do caminho, isto é, ser já quase um profissional da educação, haja vista ser uma das últimas disciplinas, esta de Metodologia de Língua Portuguesa, portanto, já possuir bastante base teórica e faltando, portanto, somente aplicá-las de fato num contexto escolar perante diversos olhos e mentes discentes e, ao mesmo tempo, colocar-se já como um ‘pseudo-professor’, entretanto, ainda como um aluno, ou melhor, na posição de um aluno, na sala de aula, durante as observações, porém, como uma visão um pouco diferenciada dos outros estudantes.

É, realmente, curioso, pois temos a perspicácia de poder notar em cada atitude, em cada ação, em cada contexto de presentificação dos diversos temas abordados, da institucionalização dos saberes por parte do docente aos estudantes, ou seja, vemos manifestar-se, emanar, brotar diversos gestos didáticos na figura do professor que antes não tinham muito significado para nós, quando também “meros” estudantes.

Como as aulas eram ministradas no período noturno, notou-se a preocupação diária por parte da docente de reativar a memória didática dos alunos, tanto uma memória didática recente com relação às atividades apresentadas nas aulas e/ou semanas anteriores, como também, ousar afirmar, uma memória didática histórica acerca dos conhecimentos adquiridos há muitos anos, em outras séries; ou ainda, uma memória didática interdisciplinar a fim de poder associar termos, conceitos e/ou ilustrações/elucidações acerca de alguma temática vista em alguma outra disciplina.

Associado a esse gesto didático de rememorar os conceitos e/ou atividades presentificadas/institucionalizadas, notou-se uma mescla da regulação incessante por meio de

pequenas atividades/exercícios para casa, ou seja, a execução de lição de casa, geralmente, a partir da brochura fornecida pelo Estado. Essa regulação, entretanto, pareceu-me falha, pois o simples fato de o aluno realizar as atividades e apresentá-las, era louvável de um “visto”, portanto, a concessão de uma pequena nota no diário. Ouso taxá-la como falha pelo simples fato de não se prezar pela correção e/ou por meio de um processo avaliativo e/ou corretivo, não para punir os adolescentes, mas sim para verificar as dificuldades/desafios perpassados pelos educandos, pois, além disso, notou-se uma estratégia coletiva dos alunos de copiarem os exercícios de algum colega e/ou, de maneira pior, escrever e/ou completar as atividades de qualquer maneira somente para garantir a atribuição dos pontinhos diários.

Culpado? Cabe salientar que essa observação registrada não diz respeito à busca de um ou mais culpados, nem por parte da professora, nem por parte dos alunos, mas somente uma reflexão, pois é, de fato, que um professor, de qualquer disciplina consiga, num curto período de tempo perpassar, de maneira isonômica, todos os gestos didáticos necessários para o aprendizado, ou seja, é, de certa maneira, utópico abarcar tudo em poucos minutos, pois o controlar, isto é, a entrada dos alunos, ambientalizá-los para a nova disciplina (sensibilizá-los), iniciar a presentificar tal conteúdo, institucionalizá-lo, regulá-lo (e, além disso, os alunos) e reativar a todo momento a memória didática, de fato, em somente uma ou duas aulas, é um fenômeno bem difícil.

Já com relação aos instrumentos didáticos, pude presenciar notável empenho por parte da profissional por utilizar alguns, entretanto, a escola não disponibilizava muitas tecnologias e/ou novidades além das cotidianas, pois, como já foi apresentado no início deste artigo, inclusive a sala de vídeo que a escola possuía, foi passada para o Centro de Línguas.

Os instrumentos usuais básicos estabelecidos pela professora eram o “Caderno do Aluno” (a brochura) oferecido pelo Estado cuja temática alinha-se às divisões que o ENEM toma como base, isto é, o caderno de Língua Portuguesa refere-se às linguagens, códigos e suas tecnologias, além do livro didático adotado pela escola cujo título era “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., volume 3, indicado pelo PNLD do triênio 2012-2014 e os tradicionais giz e lousa verde.

Na sala, havia um aparelho de projeção, o que era importante, pois a professora preocupou-se, em alguns momentos, em levar-lhes transparências e motivá-los (momentos de sensibilização), assim, os alunos puderam seguir melhor e, logicamente, a docente pode aplicar as suas sequências didáticas de forma mais concatenada com as propostas pensadas.

Aparentemente, os velhos giz e lousa podem passar de maneira tangencial, entretanto, conforme meu ponto de vista, a professora possuía um gesto didático rico e estratégico, embora ínfimo: ao iniciar as suas aulas, a professora escrevia um “BOA NOITE” colorido no canto esquerdo da lousa, o seu nome e a disciplina ministrada. Cheguei a questioná-la sobre este, aparentemente, pequeno gesto ao que me foi respondido que há alunos que possuem uma memória auditiva péssima (e outros, uma melhor memória visual) e que se ela não fizesse esta marcação, alguns alunos, mal saberiam seu nome, quem diria a disciplina e os conteúdos presentificados.

Por fim, acerca daqueles instrumentos mais “supragmentais”, como diria a Linguística, ou melhor, os discursivos, conforme a Análise do Discurso, a professora se posiciona e impõe-se muito pela oralidade descontraída, despojada, jovial para atrair sempre os estudantes e mantê-los atentos e ordeiros, embora nunca se deixe levar por gírias e informalidade generalizada.

DESCRIÇÃO DAS AULAS

A professora acompanhada e eu organizamos o nosso projeto de regência para ser ministrado em duas turmas – no 3º A e no 3º B – ou seja, dez aulas para cada turma, divididas em cinco aulas duplas - as ‘dobradinhas’. Salvo as intercorrências de ordem comportamental e, em alguns momentos, de falta de experiência, as aulas de regência foram bem proveitosas e conseguimos apresentar quase tudo o que havia sido pautado como proposta.

2.3.1. PRIMEIRO MOMENTO - (1ª e 2ª AULAS):

Ao chegarmos, a professora e eu, nessas aulas, embora os alunos já me conhecessem pela frequência nas aulas observadas, a professora fez questão de apresentar-me aos alunos, de situar-me naquele novo contexto, pois, de fato, a partir daquele momento, eu não estaria mais naquela posição de ‘pseudo-professor/aluno’, isto é, a partir daquele instante, eu também incorporei a figura do facilitador, daquele que tentar guiar os ensinamentos aos alunos. Foi uma recepção agradável e todos os estudantes foram muito empáticos. Foi curioso, pois a professora sentou-se no mesmo lugar onde eu costumava sentar para as aulas de observação.

Tomei o cuidado de não modificar a estrutura da sala, pois os lugares já eram predeterminados pela direção – sim, ainda no 3º ano, havia essa preocupação – e, justamente, para poder sentir o ambiente e o contexto da turma.

Apresentei-me, segui o capricho da professora de situá-los com meu nome, a disciplina e o dia no canto esquerdo superior da lousa. Iniciei a aula relatando o testemunho de preconceito linguístico que havia vivenciado havia poucos dias ao que, surpreendentemente, na maioria dos alunos suscitou manifestações positivas diversas como, por exemplo, disseram que seus avós e/ou pais (parentes) eram de outra cidade, de outro estado ou que conheciam pessoas, até mesmo, de outros países que falavam ‘enrolado’, ‘engraçado’, ‘diferente’, mas que era possível entender.

Para mim, esta participação foi essencial, pois, ao simplesmente, reativar a memória didática dos alunos acerca dessa temática, justamente, para poder (re)presentificá-la e (re)institucionalizá-la aos estudantes, de maneira conceitual e inicial, notou-se que o tema em si já era presente no cotidiano e no repertório deles e havia necessidade de somente melhorar e/ou reativar (‘refrescar’) os conceitos básicos fundamentais.

A partir dos instrumentos da lousa e do giz, pude determinar a institucionalização e presentificação do objeto almejado, juntamente com os alunos, alguns conceitos básicos acerca da variedade linguística como, por exemplo, ‘variação’, ‘norma’, ‘língua’, ‘código’, sempre esperando respostas e manifestações por parte do alunado. Esboçava linhas pela lousa, mas somente a partir das observações tecidas pelos próprios enunciadores, pois, como já foi afirmado, os alunos conheciam essas categorias, talvez de uma maneira um pouco

confusa, ou seja, notou-se que, muitas vezes, o aluno sabe tais quesitos, mas não é animado e incentivado a manifestar-se como próprios atores principais da construção do seu próprio saber.

Confesso não ter sido fácil presentificar e institucionalizar todos esses conceitos, pois, embora, aparentemente, comportados, havia muitas conversas paralelas e alguns 'brincadeiras' que me desconcentravam e aos colegas também. De forma muito generosa, em alguns momentos, a professora Érica interveio e pediu silêncio e respeito.

Aproveitei que os alunos estavam animados com a novidade (o novo docente) e utilizando-me de outro instrumento didático, o aparelho de projeção, pude apresentar-lhes três tirinhas (em anexo) para aguçar-lhes a memória didática e, a partir de uma leitura prévia e coletiva solicitada a um estudante voluntário, pode-se apresentar e discutir as três tirinhas, chegando, a partir daí às tipologias básicas sobre variedade: geográfica, sociocultural e estilística. Ou seja, fiz o inverso: não forneci os conceitos de maneira gratuita, fiz com que os estudantes observassem tais características das três tirinhas e me relatassem as inferências possíveis, oralmente mesmo, somente para poder introduzir-lhes as tipologias com mais calma a temática e, de fato, (re)institucioná-las.

Após esse grande momento de presentificação e institucionalização dos conceitos em si, dado as inúmeras interrupções e percalços normais de qualquer aula, propus, para ativar o papel de discussão deles, uma reflexão coletiva prévia a fim de embasá-los para uma pequena atividade de fechamento que seria dada em seguida. Descobriu-se nessa discussão, que muitos pais vinham de outras regiões do país como, por exemplo, Nordeste e Sul, portanto, os estudantes relataram experiências com pessoas de suas famílias, avós, avôs, tios que falavam 'diferente', 'engraçado', 'arrastado'. Cabe ressaltar que, embora houvessem suscitado termos um pouco pejorativos, em nenhum momento, foram ditos, de fato, com má-fé, pelo contrário, foi um momento de importante reflexão coletiva para desestruturar possíveis elementos de preconceito linguístico entre os próprios estudantes e deles, sobretudo, na sociedade.

Como faltavam ainda uns 10 minutos para o término da 'dobradinha', propus que eles realizassem, em dupla, caso quisessem, um pequeno diálogo, no próprio caderno, acerca de qualquer temática, desde que contivessem gírias.

Ouso dizer que as aulas em ambas turmas foram bem similares, logicamente, alguns gestos didáticos foram mais utilizados em uma turma mais que na outra, pois, aprendi como a experiência que embora o conteúdo das aulas tenham sido iguais, o público, de fato, era distinto, pois era composto por outros indivíduos, porém, além de um gesto de regulação com maior força na segunda turma, afinal, eram aulas pós-intervalos, necessitam ser mais bem sensibilizados que os primeiros alunos, a fim de que pudessem voltar a atenção à aula, outra vez.

2.3.2. SEGUNDO MOMENTO - (3ª e 4ª AULAS):

Nesse segundo momento, iniciamos as atividades já reativando a memória didática dos estudantes, ao questioná-los sobre a atividade que deveriam ter realizado na aula passada. Alguns, de fato, tinham realizado a atividade proposta; outros, por outro lado, não tinham terminado, então, resolvi oferecer-lhes mais uns minutos para terminarem a atividade.

Ao mesmo tempo, consegui andar um pouco pela sala para verificação das atividades realizadas – regulação -, além de sanar uma ou outra dúvida de algum aluno. Após a feitura da atividade, por todos, pedi que a sala se colocasse num semicírculo com abertura para a lousa para discutirmos em conjunto tais textos produzimos por eles próprios, ou seja, pautei esta atividade como essencial para eles notarem que quando produziam textos, alguém, de fato, interessava-se por aquelas linhas, e não somente o docente em si com a finalidade reducionista de correção e/ou pontuação. Além disso, para eles perceberem que é necessário escrever um texto, por menor que seja, para um outro, isto é, para que um terceiro possa lê-lo e, logicamente, compreendê-lo. E, por fim, para, sobretudo, haver uma interação um pouco diferente entre os próprios colegas que, segundo a professora, quase nunca tinham oportunidade e tempo de discutirem textos juntos, principalmente, por não terem o que discutir em si.

Os temas que surgiram foram os mais diversos desde futebol, drogas, sexo, ‘balada’, aula, dinheiro e, logicamente, a maioria da produção não foi de diálogos muito compridos. Alguns, essencialmente, somente como pergunta-resposta, mas, inclusive esses foram ricos para verificarmos juntos que tal reducionismo não poderia ser considerado um diálogo, realizando, portanto, uma espécie de revisão, ou seja, uma ‘memória didática histórica’ de elementos que há existiam em seus repertórios pessoais.

Como a proposta combinada com a professora-tutora era trabalhar também a gramática, aproveitei o momento para fazer as correções gramaticais e estilísticas necessárias com a ajuda dos próprios ‘escritores/leitores’ e elaborar uma pequena lista, na lousa, das gírias mais recorrentes; entretanto, confesso e assumo que nesse ponto, cometi, possivelmente, um erro, pois me deixei levar pela emoção coletiva e ao concluir a aula, notei que havíamos perdido muito tempo com essa atividade única. Pareceu-me que até os próprios alunos, devido a minha falta de experiência e imaturidade, perceberam e levaram-me a prolongar tais explicações. Tal desvio sequencial foi suscitado no encontro “Inredo” e, inclusive, os colegas questionaram se, de fato, pautava como ‘perda de tempo’ esse zelo maior. Fazendo uma pós-reflexão do conjunto das atividades, afirmo que, de certa forma, houve um atraso sim do programa e da sequência em si, pois analisei e determinei que poderia ter obtido resultados até melhores (e menos cansativos e repetitivos) se não tivesse a busca incessante de presentificar cada diálogo. Quiçá, houvesse elegido uns 5 diálogos maiores e tivesse executado uma atividade docente até mais produtiva do que aquela que foi por mim realizada.

Graças a esse ‘atraso’ de tempo, consegui apresentar-lhes somente uma das duas canções que havia planejado, “Construção”, de Chico Buarque. Antes de iniciar a atividade, coloquei o nome da canção na lousa e o autor e perguntei se conheciam alguma das informações apresentadas. Alguns conheciam o cantor por meio da televisão e/ou pais. Esse

momento foi importante para (re)apresentar-lhes um pouco do novo gênero, isto é, ‘música’ e, por meio de questionamentos, foi possível fazer algumas inferências acerca do título da canção, do contexto histórico e social da época.

2.3.3. TERCEIRO MOMENTO - (5ª e 6ª AULAS):

Como nas aulas de regência anteriores, só havia conseguido apresentar uma canção, no início desse momento, retransmiti a canção de Chico Buarque com a letra impressa como estratégia reativar a memória didática, porém muitos alunos tornaram-se inquietos pela densidade e repetição da canção, afirmando que era um pouco ‘chata e velha, sem vida e sem emoção’.

Para não ‘perdê-los’ e, conseqüentemente, o controle das aulas, anunciei que iria passar-lhes também um pagode “Meu nome é trabalho”, do Grupo Fundo de Quintal. Da mesma forma, coloquei o nome da letra na lousa, agora, com a oportunidade de ter as duas canções ao mesmo tempo, aguicei a criatividade dos jovens e juntos construímos inferências acerca das canções.

Como a proposta é que eles percebessem as marcas de formalidade e informalidade presente nas canções, nessa letra de pagode, retirei de maneira proposital alguns termos informais a fim de que eles próprios ao escutarem a canção, fossem preenchendo e sentissem-se ocupados ao escutá-la. Nesse período, pude caminhar pela sala, ofertando algumas dicas, induzindo-os, de fato, realizei um efetivo gesto de regulação.

Cabe salientar que tanto a escola quanto a docente se prontificaram em emprestar o importante instrumento didático facilitador dessa atividade: o rádio. Geralmente, pude perceber boas ações por parte dos funcionários da instituição, sempre animados e bem humorados os ver-nos, os estagiários, pela escola.

Após a escuta e reescuta das canções, da mesma maneira, expus algo acerca desse grupo e da canção em si, além de tê-los ajudado a completar as lacunas deixadas em branco na canção. Nisso, pudemos retomar a teoria acerca da tipologia estilística da variação e notar duas maneiras de expressar-se: uma mais polida e poética e outra mais coloquial e cotidiana. Houve grande participação dos alunos acerca dessas instâncias discursivas e muitos suscitaram que no próprio ambiente de trabalho deles, já tinham vivenciado restrições à informalidade, até mesmo alguns deles sendo ‘vítimas’ de seus superiores.

Além disso, pudemos juntos confirmar e, sobretudo, reestruturar as inferências antes apontadas e verificar os possíveis contextos históricos e sociais de cada canção. Além disso, a partir de sugestão da docente, em projeção à avaliação do ENEM, trabalhamos as diversas figuras de linguagem existentes nas canções.

Avlio que as atividades com as canções foram bem ricas e proveitosas, pois se pode trabalhar diversos aspectos e de maneira coletiva, situação na qual, quase todos os alunos puderam porque quiseram manifestar-se e dar opiniões das mais diversas. A maioria gostou, e também a professora, pois afirmaram que escolha por um pagode foi bem pontual ao público discente, além de ter sido algo novo, já que ela nunca antes tinha oferecido uma atividade com uma canção mais popular e, conseqüentemente, mais próxima. Alguns alunos, inclusive,

afirmaram que tinham gostado de trabalhar com as músicas e compreenderam que era possível estudar a língua portuguesa com as músicas, portanto, vendo o objeto estudado dando resultado e sendo utilizado no dia a dia deles, além de toda a carga semântica da temática trabalho que era realidade na vida de muitos.

APÊNDICE B

Trechos dos relatórios selecionados para análise

Codificação: R02

Informante: J.S.L., feminino

Como estimular o interesse do aluno pelas atividades de leitura e interpretação por meio de contos fantásticos

Introdução

Sabemos que ser professor não é uma tarefa fácil na realidade em que vivemos hoje. Os principais responsáveis pela educação e formação crítica das crianças, dos adolescentes e até dos adultos são desvalorizados pela maioria da população e não obtêm o respaldo necessário na instituição de ensino para cumprir o seu papel, isto é, exercer o seu trabalho de maneira digna e honrada. Contudo, acreditamos ainda na profissão e na importância que o professor confere para a organização de uma sociedade melhor.

O estágio realizado na Escola Estadual Gilberto Freyre teve o intuito de colocar frente a frente a antiga instituição escolar com todos os seus problemas e o estudante de um curso superior que pretende seguir a carreira de professor. Sendo assim, o presente artigo procura juntar a reflexão e a discussão feitas durante as aulas da disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa com as experiências obtidas na implementação de um projeto didático para a disciplina de Língua Portuguesa durante a prática do estágio. A experiência de fazer estágios em escolas e ficar cada vez mais próximos da rotina escolar nos ajuda a entender melhor os problemas e as vitórias da educação e nos torna cada vez mais preparados para enfrentar as dificuldades e perpetuar o sucesso na profissão que escolhemos para o nosso futuro.

O texto foi um elemento central para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola onde foi realizado o estágio. Para a maioria dos alunos da rede pública de ensino, o texto é algo a ser copiado da lousa, do livro, não há uma análise, uma reflexão muito menos um regozijo ao lê-lo e, a proposta de interpretação textual pode vir a ser um verdadeiro pesadelo para alunos e conseqüentemente para os professores. Todavia, sabendo desta defasagem, verificada por mim durante o acompanhamento das aulas e mais tarde confirmada pela própria professora, foi proposto um projeto partindo da leitura e da análise do gênero conto, mais especificamente os contos fantásticos, a fim de suscitar no aluno o interesse pela leitura.

1. Caracterização da Unidade Escolar

1.2.1 Espaço físico: a sala de aula:

Dentro da sala de aula verifica-se um ambiente pouco atraente para um espaço destinado a aprendizagem, pois todas as classes possuem as portas e as carteiras quebradas, as lousas desgastadas e as cortinas rasgadas. É espantoso o fato de as paredes estarem limpas e brancas, isto é, sem as pichações que são costumeiras em muitas escolas públicas, mas também sem nenhum cartaz, mapa ou projeto desenvolvido pelos alunos daquela sala e

afixado na parede. Nas classes não existem armários para o professor ou para o aluno guardar materiais de uso comum, como livros, giz, revistas, etc.

As aulas que acompanhei, 9^a anos e 1^a ano do Ensino Médio, o professor de português utiliza-se do Caderno do Aluno, oferecido pelo Estado e dos livros didáticos que a escola possui armazenados no Grêmio. As aulas observadas até agora sempre tiveram como objetivo o contato com um texto, ou a explicação sobre a estrutura de determinado gênero textual. Todavia, em muitas aulas o texto é utilizado como pretexto para o trabalho com conteúdos gramaticais e, em alguns momentos, com algumas categorias gramaticais que os alunos não conseguem compreender – sobretudo a conjugação dos verbos e as análises morfológicas e sintáticas.

As tarefas propostas se baseiam nos exercícios do Caderno do aluno, portanto a professora poucas vezes se dá ao trabalho de preparar tarefas para casa ou complementares. A única função dela, neste caso, seria o de corrigir os exercícios e sanar as dúvidas dos alunos, mas muitas vezes opta por colocar somente a resposta na lousa e visar o caderno para dar pontos àqueles que fizeram a correção.

Verifiquei que a maioria das tarefas propostas passa então pelo viés do Caderno do aluno. A professora não se preocupa em diversificar as atividades e este instrumento serve também como gesto do professor para contextualizar e situar o aluno quanto ao novo tema que será visto ou que já foi visto, uma vez que o material possui a orientação de uma progressão a ser seguida para aquela série. Quando a professora acha o material insuficiente, como é o caso do conteúdo de Literatura por exemplo, ela o complementa com os livros didáticos disponibilizados pela escola.

1. Descrição geral das práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

2.1 Sobre o acompanhamento das aulas

O estágio consistiu em 54 horas, sendo que 40 horas foram de observação e 14 horas de regência. Quando cheguei à escola apresentando a minha carta de estágio fui recebida com muita naturalidade e sem nenhum empecilho. Fui conduzida à sala de professores e me apresentaram como a nova estagiária, porém, não me indicaram um professor específico para eu acompanhar e, dessa forma, no início, acompanhava aquele que era mais receptivo ou que estava lecionando na hora em que eu chegava à escola.

Posteriormente, passei a acompanhar regularmente os 9^o anos do Ensino Fundamental e uma turma do 1^a ano do Ensino Médio. Eram duas professoras que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa para esses anos: a professora P.S e a professora C.R sendo que somente a professora C.R dava aulas para o 9^a ano e para o 1^a ano do Ensino Médio. A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa era de seis aulas semanais, com duração de 50 minutos cada. Normalmente, há uma média de 35 a 40 alunos por sala de aula.

Foram acompanhadas as aulas de segundas, quartas e quintas-feiras nas turmas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, 9^a A e 9^a B e na turma do Ensino Médio, 1^a A.

Após um certo tempo acompanhando as professoras, tive a oportunidade de falar sobre o projeto individual que teria que desenvolver com os alunos e não tive problemas de rejeição. Na verdade, ao cogitar o projeto de intervenção que seria executado durante o período de estágio, ambas as professoras me alertaram para o fato de que não conseguem trabalhar interpretação de texto com os alunos muito menos as práticas de leitura e escrita. Praticamente foi um tema proposto por elas à mim e não o contrário; entretanto aceitei de bom grado e iniciei a pensar numa maneira de envolver os alunos por meio da leitura e da análise textual.

De modo geral, a maior parte das aulas que acompanhei havia a mesma formatação: o professor chegava à sala de aula, selecionava o material no livro didático, no caderno do aluno ou até mesmo perdia algumas aulas copiando um texto na lousa, em seguida discursava sobre esse conteúdo e os alunos trabalhavam com alguma proposta – exercícios, produção escrita, trabalho em grupo – sobre o tema selecionado. A participação dos alunos em sala de aula foi mínima, até mesmo para perguntar sobre algum ponto não compreendido, fato que colaborou para que a interação professor-aluno se assemelhasse a um monólogo.

No próximo tópico detalharei algumas aulas acompanhadas, as que me chamaram mais atenção, e as dividirei por objetos de ensino: gramaticais e textuais. Durante o relato ressaltarei também os gestos dos profissionais, os instrumentos didáticos que utilizaram e as atividades e as tarefas que foram propostas.

2.2 Os objetos de ensino e as atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa

2.2.1 Análise das atividades de gramática

Os objetos gramaticais abordados durante o período de observação foram: conjugação verbal, exercícios de análise morfológica e sintática, ortografia e problemas com “a\há”, “mais\mas”, “mal\mau”, diferenças entre os porques. Brevemente relatarei alguns pontos que me chamaram a atenção em relação ao ensino de gramática. A primeira aula observada foi com a professora C.R no 1ªA (Ensino Médio). Após o intervalo dos alunos, entramos na sala de aula, sentei-me ao fundo para ter uma visão panorâmica da sala e certo distanciamento em relação aos estudantes, e, logo de início, estranhei a conduta da professora C.R que ao entrar, me pareceu que não estava feliz. Não olhou para os alunos nem sequer deu bom dia e foi direto para a lousa escrever o gabarito da prova de português. Terminou de escrever e saiu novamente, parece-me que havia esquecido algo. Depois de aproximadamente dez minutos, a professora voltou e com um tom áspero falou bom dia e começou a distribuir as provas. Reforçou que os gabaritos estavam na lousa e deu o “sermão” corriqueiro após uma prova em que a maioria vai muito mal. Estranhei o fato de a professora não ter relido a prova junto com os alunos para que estes pudessem entender melhor o motivo daquele sermão.

Após ter passado quase a metade da aula, a professora pede para que os estudantes tentem resolver três exercícios de análise sintática que já estavam escritos na lousa:

Análise sintaticamente as expressões destacadas

- a) O aluno virou **carteira**.
- b) Aurora vive **cansada**.
- c) A manhã **estava** ensolarada.

Os alunos tentaram fazer, mas não conseguiram. Um aluno veio me perguntar se estava certo o que ele tinha feito, mas quando fui explicar parece-me que a professora não gostou da intromissão e foi para a lousa resolver os exercícios.

C.R iniciou a explicação dizendo que os alunos já haviam tido o conteúdo daquela matéria nas aulas anteriores e se tivessem estudado com certeza teriam conseguido fazer. Ressaltou que era importante aprender aqueles exercícios de gramática pois eles são aplicados em testes de vestibular e concursos e, reproduzindo as palavras da professora: “não quero que depois de ter terminado a escola, ninguém venha me procurar porque vai prestar tal concurso e não sabe português.”

No início do trabalho coloquei algumas informações acerca da escola onde fiz o estágio. Compreender um pouco do contexto externo à escola nos ajudará a entender as atitudes dos professores, dos funcionários e até dos próprios alunos sobre o ensino de gramática. Através das palavras da professora, verificamos que tanto para ela quanto para os alunos, o ensino de gramática está associado a passar no vestibular, a passar no concurso, à possibilidade de conseguir um emprego e ter ascensão social. Percebi que tal concepção não era apenas dessa sala e desse professor. Nas outras séries, com outros professores, o ensino de gramática era reportado da mesma forma, isto é, o professor falava para o aluno que ele não sabia português e que através dos exercícios ele poderia aprender a falar “corretamente” e os estudantes, claro, aceitavam.

Sendo assim, verificamos que o ensino de gramática nessa escola está de acordo com o que Possenti (2008:73) diz:

“As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objetos de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte por exemplo).”

No mesmo dia, assisti a uma outra aula na 9ª C com o professor eventual. D.A. Este estava substituindo a professora titular de português, a P.S e pretendia passar os exercícios que ela havia deixado reservado para aquela turma. Entrei na sala e fiz o mesmo procedimento que na sala anterior, isto é, sentei-me no fundo e fiquei quieta observando. Porém, a todo momento, os alunos vinham me perguntar quem eu era e o que estava fazendo ali. Passados aproximadamente vinte minutos, o professor D.A. ainda não tinha conseguido iniciar a aula. Notei que ele era bastante inexperiente e os alunos se aproveitavam disso: sentavam-se à mesa do professor, ficavam andando pela sala, alguns alunos não paravam de falar, outros entravam e saíam da sala várias vezes.

Mesmo com a bagunça o professor D.A. passou na lousa alguns exercícios de conjugação verbal, verbos “ir” e “vir”, mas não conseguiu explicar e resolver nem a metade do que lhe havia sido pedido. Os alunos que estavam prestando atenção na aula e tentando fazer os exercícios freqüentemente vinham solicitar a minha ajuda, pois tinham dificuldades.

Ao final da aula, o professor conjugou os verbos na lousa e a impressão que deu é que para ele, “quem conseguiu entender, bem. Quem não conseguiu, amém”, pois o papel dele já havia sido cumprido. Com efeito, a partir dessas aulas percebi que os professores que ensinam gramática nessa escola não têm em vista que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 2008:47)

Colocar exercícios descontextualizados na lousa e pedir que os alunos saibam fazer porque deveriam ter decorado as regras para se fazer aquilo não é ensinar gramática. Em resposta ao método empregado pelo professor, como vimos, alguns estudantes bagunçaram, saíram da sala e não respeitaram o profissional (os do 9º ano); outros (os do 1º ano do Ensino Médio) estavam concentrados e empenhados em resolver os exercícios não porque eram interessantes para um estudante de língua portuguesa aprender como a língua funciona e sim, porque desde que entraram na escola (e até fora dela) todos dizem que eles não sabem falar português e que se não aprenderem “corretamente” não conseguirão um bom emprego, passar no vestibular ou em concursos.

2.2.2 Análise das atividades textuais

Quanto ao objeto de ensino de natureza textual, os professores trabalharam principalmente a leitura de textos e a interpretação; foram trabalhados também textos narrativos e textos dissertativos com ênfase na teoria e não na prática, isto é, poucas atividades de escrita e debates orais.

Acho interessante relatar aqui algumas aulas que acompanhei no período em que ainda não estava definido com qual professor eu iria ficar para fazer o estágio e a regência. Acompanhei um dobradinha no 2ª C e a outra no 2º B, e ambas foram lecionadas pela professora M. S. Ao chegar à sala, percebi que os alunos tinham uma grande simpatia por M.S. e que ela sentia o mesmo pelos alunos, entretanto, a professora demorou pelo menos uns dez minutos para colocar ordem em parte da sala. Os alunos, ao invés de conversarem, gritavam, jogavam papel uns nos outros, ligavam o mp3 e entravam e saíam freqüentemente. Depois de muito pedir, a professora conseguiu o silêncio e iniciou a aula.

A aula era sobre Romantismo e a professora começou fazendo uma recapitulação do período literário anterior e a contextualização histórica do novo tema que seria apresentado. Nota-se que o gesto didático utilizado pelo professor é a memória didática, ele possui uma sequência e recupera-a recorrendo a memória do próprio aluno. Aos poucos, os alunos foram ficando quietos e prestando cada vez mais atenção. A professora não utilizava nenhum dispositivo didático como a apostila, o livro didático ou um texto, pois estava mais preocupada em captar a atenção do aluno naquele momento. Fazia algumas anotações na lousa de conceitos chaves, mais um gesto didático eficiente para manter uma sequência didática

coerente, a topicalização. Percebi que os estudantes ficavam cada vez mais interessados na aula e paravam aos poucos de bagunçar.

Na aula seguinte, a professora passou na lousa um trecho de uma poesia:

Este inferno de amar

Este inferno de amar – como eu amo!
Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é a vida – e que a vida destrói –
Como é que se veio atear,
Quando – ai quando se há de ela apagar?

Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... – foi um sonho –
Em que paz tão serena dormi!
Oh! que doce era aquele sonhar...
Quem me veio, ai de mim! despertar?
Só me lembra que um dia formoso
Eu passei... dava o Sol tanta luz!
E os meus olhos, que vagos giravam,
Em seus olhos ardentes os pus.
Que fez ela? eu que fiz? – Não no sei;
Mas nessa hora a viver comecei...

(Almeida Garret)

A partir da leitura do texto, M.S. foi ressaltando e explicando cada aspecto dessa escola literária: o sentimentalismo, a supervalorização do amor, idealização da mulher, o mal-do-século entre outros. Em seguida, ela retomou um pouco da aula anterior (contexto histórico e Romantismo em Portugal) e aprofundou com o Romantismo no Brasil, seus principais expoentes e as gerações a que eles pertenciam.

Notei que os alunos ficavam quietos porque a professora sabia envolvê-los, os gestos do professor era relacionar aspectos daquela escola literária com o que acontecia na vida deles. O tema amor, no início, não foi visto com bons olhos, fizeram piadinhas, mas com o decorrer da explicação eles acabaram percebendo como aquele sentimento universal foi visto e representado pelos escritores daquela época.

Ao final da aula, a professora recomendou alguns livros para que eles pudessem ler e entender melhor o conteúdo dado. Frisou que deveriam ler o conteúdo no livro didático que eles tinham e que somente a leitura dos livros indicados não era obrigatória já que não cairia na prova, mas seria um complemento à aula dada e uma abertura para quem quisesse entender mais sobre o Romantismo. Disse ainda, que todos os livros anotados na lousa estavam na escola e quem quisesse poderia ficar depois da aula porque ela iria solicitar à diretora a chave da biblioteca para que os alunos consultassem.

Surpreendeu-me a atitude da professora. De fato, ela estava interessada no aprendizado dos alunos e não em apenas jogar dados para que eles decorassem para a prova. Os alunos também perceberam as boas intenções dela e por isso participaram da aula e a respeitaram.

A professora não deu um objetivo específico para que os estudantes lessem o texto, uma prova, por exemplo, mas reativou o conhecimento prévio deles através dos fatos históricos e dos sentimentos humanos, e isto é a essência da vida e o sentido para a nossa existência, logo, a coerência necessária para entendermos a nós mesmos.

2.2.3 Análise das atividades de escrita/leitura

Em relação às atividades escritas, relatarei algumas aulas com as professoras acompanhadas. Presenciei a explicação do texto dissertativo para os alunos do 1º ano do ensino médio com a professora C. R e a produção de texto escrito a partir da leitura de poesias no 9ª B, com a professora P.S.

A professora C.R iniciou sua explicação contrapondo o texto dissertativo ao texto narrativo. Fez um quadro comparativo na lousa e falou que dissertar era a mesma coisa que “dar a sua opinião sobre algum assunto”, como por exemplo, os editoriais dos jornais faziam:

Esquema comparativo:

	NARRAÇÃO	DISSERTAÇÃO
<i>Conteúdo específico</i>	Acontecimentos - pessoas e ações que geram o acontecimento que ocorre em um tempo e lugar determinados.	Idéias - exposição , debate, interpretação, avaliação - explicar, discutir, interpretar, avaliar idéias.

<i>Faculdade humana</i>	imaginação (fatos fictícios) - pesquisa-observação (fatos reais)	predomínio da razão - reflexão - raciocínio-argumentação.
<i>Trabalho de composição</i>	. levantamento (criação ou pesquisa) dos fatos . organização dos elementos narrativos (fatos, personagens, ambiente, tempo e outras circunstâncias) .classificação-sucessão	. levantamento das idéias .definição do ponto de vista dissertativo: exposição,discussão, interpretação.

Mais uma vez, a professora acentuou a importância do texto dissertativo para os vestibulares e deixou de lado a importância que tem a construção de um texto para a vida do aluno: a racionalização e a capacidade de associação das idéias. Como afirma Serafini (p.33):

“Na realidade, é necessário convencer-se de que escrever não é uma simples operação de transferência de algo presente no cérebro para uma folha de papel, mas que as idéias devem ser progressivamente organizadas e elaboradas.”

Em seguida, o professor pediu para que os alunos escrevessem uma dissertação defendendo o ponto de vista contrário ou a favor das cotas oferecidas para negros e índios nas faculdades. Os alunos ficaram durante alguns minutos discutindo e depois iniciaram a redação.

Acredito que apesar do esquema comparativo colocado na lousa ter sido um dispositivo didático bastante interessante que apela para a memória didática do aluno, uma vez que relaciona um argumento visto e já trabalhado (o texto narrativo) com um argumento novo (o texto dissertativo), o gesto do professor deveria ter sido complementado com um exemplo da modalidade textual a ser estudada, o que não aconteceu. Todavia, já que faltava o texto-modelo como dispositivo didático, o professor deveria ir dando as coordenadas para os alunos, primeiramente, discutindo o tema proposto junto com eles e depois anotando na lousa as idéias que surgissem. Serafini (p.37) diz que:

“(...) para organizar o material de um elemento desorganizado, devemos achar o modo de reagrupar os elementos selecionados em subconjuntos de forma que todos os elementos tenham algo em comum. Uma boa subdivisão para uma redação como aquela pode ser efetuada com base em categorias como *causas, conseqüências e soluções*.”

Com efeito, o mínimo que o professor poderia ter feito era ter organizado as idéias dos alunos por meio da discussão oral e depois sistematizado as idéias na lousa para que eles pudessem ter uma base para elaborar a tarefa solicitada, ou seja, o texto.

Em relação à aula da outra professora, a P.S., não foi muito diferente da exposta acima. Ela entrou na sala e copiou um trecho de uma cantiga na lousa, é necessário ressaltar que a cópia foi desnecessária já que a cantiga estava escrita no livro didático dos alunos. Pediu para os alunos copiarem e disse que na aula anterior já havia explicado o que era cantiga, verso, estrofe, rimas e que, nessa aula, eles deveriam ler o texto da lousa e reproduzir um semelhante.

Verifiquei que alguns estudantes faziam o exercício, mas a maioria preferia bagunçar, jogar e ouvir música no celular. A atitude do professor comprova o que Kleiman diz a respeito da leitura, porém, podemos entender também através do ponto de vista da escrita:

“(...) o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade (leitura). Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.” (2000:30)

O professor passava de carteira em carteira para orientar e visar o caderno daqueles que já tinham feito. Os alunos que estavam comprometidos em desenvolver a atividade escreviam o texto sem mesmo questionar o porquê daquela atividade mal explicada e descontextualizada. No início do estágio, me espantava bastante com as atividades que eram pedidas pelo professor, mas passado algum tempo, eu, assim como os alunos, também já estava acostumada a presenciar aulas que pareciam surgir do improviso.

Somente no final da aula compreendemos (eu e os estudantes) o objetivo daquela atividade. O professor nos informou que o melhor texto iria para um jornalzinho da escola e que ele e outros educadores de português iriam fazer a seleção. Contudo, já era tarde demais. A sala se dispersara e poucos alunos estavam concentrados para elaborar o texto.

2. Descrição e análise da implantação do projeto didático

O título do projeto didático demonstra a principal dificuldade a ser trabalhada em sala de aula: a leitura e a interpretação textual. A fim de auxiliar os alunos nessa dificuldade foi pensado inicialmente em um projeto que passasse pelo viés do gênero conto e os textos a serem explorados englobariam autores como Edgar Allan Poe, Conan Doyle, Julio Cortázar e Jorge Luís Borges.

O projeto foi desenvolvido para os alunos dos 9^a anos e a intenção inicial era desenvolver 10 aulas para uma classe e 10 aulas para a outra. Entretanto, por causa de alguns imprevistos foram feitas 7 aulas para cada turma do 9^a ano.

Havia pensado em começar a aula com uma conversa com os alunos para manter uma aproximação. Não quis falar sobre o tema que seria abordado nas próximas aulas, mas sim fazer com que eles intuissem através da discussão. Iniciamos com uma conversa sobre acontecimentos misteriosos, desaparecimentos, mortes sem suspeitos, assassinatos intrigantes entre outras coisas. (Inicialmente havia pensado em levar um jornal contendo uma notícia intrigante, mas depois abandonei a idéia).

Essa primeira parte da aula foi bastante interessante, pois os alunos participaram e relataram histórias como lendas urbanas ouvidas e conhecidas no bairro, mistérios sem causa aparente, depois avançamos para fantasmas, espíritos e coisas do gênero. Foi difícil, para mim, manter a ordem na sala, pois todos queriam falar e dar a sua opinião.

De acordo com Kleiman:

“A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto.” (2000:30).

De repente, um aluno me perguntou se eu iria passar lição ou se iríamos conversar somente sobre este assunto. Achei um momento interessante para perguntar se ler histórias deste gênero lhes interessaria. A resposta que obtive foi quase que geral:

“Ah, professora! Para que ler se é tão legal só conversar!”

Confesso que não esperava uma resposta tão negativa já que a discussão estava realmente muito interessante. E, por alguns minutos fiquei sem saber o que fazer. Decidi explicar porque iniciamos a aula com aquela discussão e propor a leitura de um conto envolvendo suspense, mistério e ação com uma personagem bastante conhecida, Sherlock Holmes e o conto se intitulava “Um Escândalo na Boemia”.

Para convencê-los disse que eles não precisariam escrever nada na lousa, pois eu tinha feito cópias do texto e leríamos juntos. (Sabia que eles odiavam copiar textos da lousa, mas ainda não sabia que era um recurso utilizado pelos outros professores para que eles ficassem calados).

A sala estava disposta em pares e assim dei prosseguimento a minha atividade. Entreguei as cópias para os alunos e quando eles olharam o texto começaram a se lamentar antes mesmo que eu comesse a ler “Não! Mas vamos ter que ler tudo? Nunca lemos tanto!! Resolvi ler junto com eles ao invés de pedir para lerem sozinhos, ou para lerem um a um. No começo foi difícil manter a ordem e a concentração de toda a sala, principalmente porque algumas palavras eram “difíceis” e o texto, inicialmente, não era muito envolvente. Mas, quando chegou a parte do diálogo, usei a estratégia de interpretar e mudar a voz dos personagens para dar mais vivacidade ao texto. Tentei interpretar algumas passagens e vi que, em alguns instantes, eles não acompanhavam mais a leitura, mas sim, minha interpretação, isto é, meu modo de ler.

Infelizmente o sinal bateu bem no momento em que a aula estava ficando interessante para mim e acho que para eles também, pois estava conseguindo transmitir, com a minha leitura em voz alta e a minha interpretação, a vontade para que eles lessem e sentissem o texto. Saí da sala muito feliz com a aula inicial. Eles conseguiram entender que uma leitura bem feita é primordial seja para entender o texto quanto para se envolver sentimentalmente com aquilo que estamos lendo.

Na outra turma do nono ano, fiz o mesmo procedimento. Iniciamos com uma discussão sobre coisas misteriosas, mas um bate-boca entre duas alunas fez com que eu interrompesse a aula e solicitasse a ajuda da coordenação. Depois do sermão dado pela coordenadora, comum nestas situações, foi difícil retonar ao tema e somente uns poucos alunos leram o texto. Nesta sala deixei que eles lessem sozinhos já que não consegui ter a atenção de todos, pois fui obrigada a interromper várias vezes a minha leitura para controlar a euforia de alguns alunos. Saí da sala com a sensação de dever não cumprido. Estava muito insatisfeita e senti que seria necessário passar para um outro texto para continuar com o objetivo do meu projeto. Decidi preparar um texto curto para esta sala devido a dificuldade de concentração que eles tinham para ler.

Nos dias seguintes, retomei a leitura do conto do Sherlock Holmes com a sala mais “concentrada”. Antes de ler, entretanto, usei o recurso da sequencia didática lembrando aos alunos como foi iniciada a atividade. Expliquei que a discussão feita na primeira aula nos levou a leitura de um texto. Contudo, não foi uma leitura comum, mas sim uma leitura com emoção, com interpretação. Disse que foi a ênfase que eu dei na minha leitura que permitiu a concentração e o entendimento que

eles tiveram do texto. Pedi para os alunos lembrarem oralmente, para outros que haviam faltado, o assunto do conto que estávamos lendo, e os relatos me surpreenderam pois pude constatar que eles efetivamente tinham prestando atenção.

Percebi que a sala estava muito mais quieta do que na aula anterior, sendo assim aproveitei o gancho para continuar com a minha leitura. Mais uma vez li em voz alta tentando transmitir toda a dedicação e emoção que sentia ao ler aquelas linhas. Eles ficavam atentos acompanhando a minha leitura, outros gostavam simplesmente de ouvir. Em um dado momento, interrompi a leitura do texto e pedi para que todos prestassem atenção em mim. Sabia que nas linhas seguintes Sherlock Holmes revelaria a seu amigo Watson como havia feito para descobrir o mistério, por isso queria antes indagar com os alunos se eles tinham pensado sobre a resolução do caso.

Para a minha surpresa, alguns alunos já tinham feito esse raciocínio e as suposições foram muito precisas. Percebi que eles conseguiram acompanhar as passagens do texto, fizeram as inferências necessárias através dos detalhes, das pistas deixadas pelo autor e os palpites foram muito bons. Decidi terminar a leitura e ver a reação deles com o final. Eles gostaram muito da história e confessaram que nunca leram nada tão interessante. Todos conheciam o filme mas não as histórias de Sherlock Holmes. Saí muito satisfeita dessa aula e prossegui para fazer a aula na outra turma.

Por causa do episódio anterior, não consegui terminar o conto “Um Escândalo na Bohemia” nesta turma, dessa forma decidi abandonar por completo a leitura do conto (analisando melhor agora não teria abandonado, mas sim tentaria continuar lendo) e passar para a leitura de um texto curto, “Os desastres de Sofia” retirado do livro Para entender o texto de José Luiz Fiorin.

Iniciei a aula pedindo que eles se sentassem em duplas. Feito isto, distribui o texto. Fiz questão de diminuir a letra e recortá-lo em tiras justamente para que eles tivessem a sensação de que seria uma atividade fácil, pequena e que exigiria um mínimo esforço. Percebi rapidamente que esta estratégia funcionou já que não ouvi nenhuma lamentação. Pedi para os alunos lerem somente o título e a partir daí refletissem sobre o tema do texto. As respostas foram básicas: de coisas erradas, de desastres. Pedi então que imaginassem a personagem principal, Sofia, se era uma jovem, uma velha, uma criança, uma adolescente, etc. Para cada opção pedi para eles imaginarem que tipo de desastre tal personagem poderia cometer, se fosse jovem cometeria os mesmos desastres de uma criança, por exemplo, e assim por diante. Feita essa reflexão inicial, percebi que eles estavam mais interessados em confirmar as hipóteses que tinham feito do que em ler o texto, mesmo assim acho que foi um meio válido para estimular a leitura.

Comecei lendo o texto da mesma forma que fiz na aula anterior, na sala anterior, isto é, com voz alta, com emoção e sentimento para cada palavra lida. No início, nas primeiras linhas, ia explicando e refletindo com eles sobre os acontecimentos contidos ali. Depois, quando notei que todos já tinham compreendido bem quais eram os personagens e o tema principal, fiz a leitura sem mais interrupções.

Terminei a leitura e percebi que eles olhavam para mim com um ponto de interrogação estampado no rosto. Neste momento, peguei a minha “cola” (as questões que o Fiorin tinha colocado no livro para interpretar este texto) e comecei a perguntar para eles sem que eles percebessem que eu estava lendo as questões. Quis criar uma atmosfera de uma conversa informal sobre um texto e

não transformá-lo em um pretexto para uma atividade planejada com questões escritas na lousa para serem respondidas. Conforme íamos destrinchando o texto, os alunos passaram a entender a complexidade contida naquelas poucas linhas, a aula foi ficando mais interessante e os estudantes impressionados. Tive um pouco de dificuldade, no início, em manter o nosso diálogo, ou melhor a nossa interpretação oral, numa conversa controlada. Como afirma Serafini (p.53) :

“Um método para aprender a relacionar as idéias entre si é o de expor oralmente o texto. A “redação oral” é especialmente útil para tentar ser o mais completo possível, ou seja, exprimir tanto aquelas passagens consideradas óbvias no roteiro quanto aqueles elementos que na linguagem oral às vezes são deixados à intuição do ouvinte

Antes de bater o sinal, expliquei que tínhamos acabado de fazer uma aula de interpretação de texto. Mostrei para eles as perguntas que tínhamos respondido e alertei-os para que não subjugassem um texto pelo seu tamanho, pois todos tinham pensado que teria sido uma tarefa fácil e sem muito para refletir ou discutir e, ao final, viram o quão complexo foi o trabalho que tínhamos realizado.

Na aula seguinte, com esta mesma sala, resolvi continuar trabalhando com o texto “Os desastres de Sofia”. Dessa vez, pedi para que eles copiassem da lousa algumas questões sobre o texto que tínhamos lido. Praticamente eram as mesmas questões que tínhamos respondido oralmente na aula anterior, mas com um enunciado mais rebuscado. O intuito dessa aula foi verificar se eles teriam mais facilidade ou mais dificuldade para responder as questões. Infelizmente, a minha idéia não foi boa. Os alunos se dispersaram e poucos fizeram a atividade proposta. Tentei explicar que uma coisa era uma discussão oral, um texto oral tem características diferentes de uma elaboração escrita, mas mesmo assim não tive êxito. Pelo fato de termos respondido oralmente na aula anterior, achei que essa atividade seria fácil e intederessante para eles, porém estava enganada.

Terminei o meu projeto didático com esta sala tentando retomar e tentando refazer o percurso que tinha iniciado com a sala anterior. Para as aulas posteriores, selecionei um conto de Edgar Allan Poe, o “Barril de Amontillado” e tentei estimular o interesse deles pela leitura desse conto fantástico. Foi um trabalho muito difícil pois a sala não era tão concentrada como a outra. Conseguimos ler todo o conto e discutir sobre algumas características desse gênero, sobre as hipóteses que levaram o autor a escrever um conto como este e sobre os acontecimentos e o desfecho do conto. Apesar de ter cumprido com a proposta, confesso que não fiquei totalmente satisfeita como fiquei com a sala anterior.

Na sala, digamos, mais concentrada, também terminei a minha intervenção com o conto “O Barril de Amontillado”, mas não tive praticamente nenhuma dificuldade para ler o conto junto com eles. Aliás, pedi até mesmo para um aluno, muito expansivo, ser o outro personagem, assim interpretamos juntos os diálogos do conto. Foi muito interessante constatar que os alunos gostaram de ler, gostaram do tema e me pediram constantemente indicações de leitura. Fiquei muito feliz pois a minha proposta foi totalmente concluída com esta sala. Diferentemente da sala anterior, demos mais ênfase à leitura interpretativa do que a interpretação textual como atividade escrita. Discutimos muito sobre os acontecimentos, as personagens e as características deste gênero também. Contudo, para esta

sala, fiz uma proposta de atividade escrita diferente para encerrar a minha intervenção: sugeri a elaboração de um conto fantástico que poderia ser feito individual ou em dupla, mas infelizmente tive que abandonar a turma antes de ter em mãos as tarefas que foram feitas por eles. A professora garantiu que avaliaria as redações dos alunos aplicando a estes pontos extras para a média final.

APÊNDICE C

Trechos dos relatórios selecionados para análise

Codificação: R03

Informante: C.S.L.L., feminino

Apropriação de um conto Africano (Angolano) na sala de aula

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar as 60 horas de estagio obrigatório, com o foco no projeto didático “ apropriação de um conto africano na sala de aula”, que tem como objetivo mostrar o quanto a África foi importante para a formação da sociedade brasileira, para além de despertar nos educandos o ideal de que a diferença pode ser bela e que a diversidade é enriquecedora e não sinônimo de desigualdade, pretendo desvendar a cultura africana apartir da literatura, no caso o conto do escritor Angolano “ o Último carnaval da vitória”. Nas narrativas, pode-se identificar a presença deste universo, uma vez que, em suas histórias está contido o modo de vida africano, sua religiosidade, as atividades desenvolvidas nas comunidades, as relações interpessoais e familiares, a culinária, a música e as vestimentas utilizadas nos rituais. E, através do conto mencionado à cima, podemos encontrar todos os elementos enriquecedores da cultura africana. Pretendo plantar uma sementinha sobre a cultura africana através da literatura, e mostrar a eles que assim como assistir um filme, ouvir uma história ou documentário, a literatura também tem o seu papel de transmitir conhecimentos de outros povos, culturas e de outras nações, no caso a África.

1.1 Descrição dos componentes didáticos

1.1.1 Os objetos de ensino e as praticas de Linguagem

“ O essencial é a presença de uma série de elementos que , em conjunto, permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar “

O primeiro objeto de ensino ou de trabalho que pude notar do professor que acompanhei foi uma espécie de trabalho psíquico com os alunos, pois ele cria as condições de uma eventual transformação feita pelos próprios alunos. Por exemplo, nas aulas de leitura, na qual os alunos escolhiam um livro para ler e depois relatavam o que leram, o professor ao pedir para relatar, segundo ele tinha o único objetivo : lhes causar uma proximidade cultural com o objeto e retirar alguma lição para o seu cotidiano, ou fazer um correlação de fatos, assim segundo o professor, para além de criar um interesse pela leitura, farão com que eles sejam leitores críticos do seu meio. Portanto, o objeto presentificado pelo professor , tinha o objetivo de agir sobre a capacidade psíquica dos alunos.

Os principais objetos e ensino do professor Silvio, eram especificamente a ensino de gramaticas e a pratica de leitura de historias diversas. Para uma possível transformação do aluno com estes objetos de ensino, o professor disponibilizava estes objetos em dispositivos físicos: em relação a gramaticas, os dispositivos eram exercícios (poemas para completar com advérbios, verbos no passado, historias de caipira, etc), e a pratica de leitura eram disponibilizada unicamente em livros do próprio acervo da escola. Os livros iam da literatura brasileira à literatura estrangeira.

“A análise da interação do professor/aluno te de partir da configuração da aula como uma enunciação institucionalizada , em que se produz um diálogo assimétrico , em razão dos papeis que os interlocutores desempenham. O professor é o detentor do saber a ser repassado para alunos que supostamente não tem, isso é exatamente , a hipótese sobre a a qual se constrói o contexto na aula”.

O cenário da aula me permitia ver ações diferentes do trecho anunciadas a cima, claro que o professor mantinha a posição do seu papel como professor, a de autoridade máxima na sala, mas o “poder” não era somente do professor, ele fazia questão de compartilhar este poder com os alunos, mas sempre o controlando, e nesse poder compartilhado estavam inclusos tanto o conhecimento quanto o uso da palavra. O professor fazia a questão de estar numa situação diferenciada fisicamente dos alunos, pois ele sempre fazia questão de colocar a sua mesa no meio, seria como uma forma de instaurar o poder. Mas, sempre andava pela sala verificando o que os alunos faziam bem como , criar

uma situação de fala, ele fazia questão de tirar o aluno do anonimato, através da interação. A relação aluno/professor, neste espaço se configura de uma forma bastante dinâmica e positiva.

O professor fala, dá a palavra ao aluno, brinca, zoa, mas também controla a palavra, isso fazia com que a aula fosse bem descontraída e também criasse interesse aos alunos decompôr o objeto de ensino proposto pelo professor.

Segundo a minha análise, o professor tentava desconstruir aquele professor que é “só boca” e o aluno que é “só ouvidos”. Como falei anteriormente, ele os prepara para ser cidadãos críticos do seu meio, por isso a importância de compartilhar o jeito de pensar dos seus alunos, e assim também desconstruía a detenção de poder somente pelo lado do professor.

1.1.2 Os instrumentos didáticos e os gestos profissionais

“ O objeto de ensino é presentificado por meio de suportes mobilizados pelo professor;ele é trabalhado e estudado conforme procedimentos elaborados no seio da profissão pelo trabalho de seus membros, e são adaptados aos conteúdos a serem transmitidos e construídos pelos alunos”

Neste tópico, pretendo descrever o material utilizado que torna presente o objeto a ser ensinado e também as formas de condução da atenção do aluno, no qual se configurará os gestos profissionais.

Os instrumentos utilizados pelo professor observado por mim, eram dos mais variados, e todos permitiam ao aluno se confrontar com o objeto de ensino:

- A lousa- era utilizado na maioria da vezes para escrever os exercícios a serem copiados pelos alunos , e também era utilizado para projetar vídeos, como também explicações de assuntos variados.

- Fichas de exercícios- o professor utiliza sempre deste dispositivo como forma de regular o objeto ensinado, no caso ensino de gramática. As fichas eram digitalizadas e distribuídas aos alunos e depois a correção era feita em conjunto.- Livros- utilizados para materializar a prática da leitura. São livros do próprio acervo da escola.

Na implementação destes dispositivos didáticos ,o discurso do professor se configura em diferentes modalidades, que inclui a sua gestualidade, e o deslocamento no espaço. Em um ato de linguagem (da relação aluno/professor) o professor vai desconstruindo e construindo o objeto, e assim criando condições que definem uma apreensão do conteúdo pelo aluno. Portanto, a implementação dos dispositivo didático , ajudou a construir o objeto de ensino, pois na lousa o objeto é abordado de uma forma mais clara pelos alunos, na medida que ele visualiza o objeto de uma forma progressiva.

A regulação, era um gesto constante do professor, Silvio, ele sentia uma necessidade de estar sempre perto dos alunos, andando entre as carteiras a fim de observar se o objeto estava sendo bem assimilado pelos alunos.

1.1.3 As atividades e tarefas

“ A atividade escolar , encarnada em um dispositivo, é uma das maneiras de encontrar o objeto de trabalha-lo, manipulá-lo, exercitá-lo e estudá-lo” (Schneuwly)

“ As tarefas ocupam um lugar essencial nas sequências de ensino: elas são , em geral catalizadoras do objeto, o que permite ao objeto existir ao professor mostra-lo e ao aluno acessá-lo.”(Schneuwly)

Os objetos debruçados pelo professor foi ensino de gramática e prática de leitura de grandes obras brasileiras e estrangeiras, e como tarefa para estes dois objetos eram exercícios que procurassem ver se os alunos apropriaram de tal objetos.

As tarefas de gramática, eram disponibilizadas em fichas impressas , como também feitas em forma de ditado. Reescrevo um exercício de gramática (classe verbal) feita pelo professor:

“ Ontem eu -----toda a lição de casa (fazer-passado)

Eu-----amanhã com os alunos (falar-fut)

Hoje-----feliz (ser –presente)

A profa. -----com os pais (conversar-fut)”

Este tipo de exercício, era aplicado com frequência pelo professor, afim de regular o objeto presentificado por ele.

A poesia é uma das paixões do professor, então, sempre aplicava uma tarefa , completando algumas estrofes com classes gramaticais

Na Leitura de livros, a tarefa era unicamente o aluno fazer um resumo do que leu, mas para isso o aluno tinha que ler atenciosamente o livro, segundo o professor, isso é importante, pois trabalha a escrita, interpretação de uma só vez, além de que relatando ou fazendo um resumo do que o aluno leu, despertaria curiosidade para outros alunos se apropriarem daquele livro de uma forma significativa.

2 A literatura Africana

2.1 Sobre a escolha do gênero e objetivos

A escola é um local em que a diversidade cultural deve ser assegurada para que todos tenham garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertençam e adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Uma das finalidades do currículo é preparar os alunos para serem cidadãos críticos e participativos de uma sociedade democrática. No sentido de concretizar esse objetivo, urge que as instituições escolares se organizem de forma a contemplar as experiências das crianças, para que os alunos não vejam a cultura que comungam ser excluída ou discriminada, no ambiente escolar. Esse é o grande desafio da educação, fazer com que os alunos pratiquem e exercitem ações capazes de prepará-los para participar, ativamente, em sua comunidade.

Escolhi trabalhar com a literatura Africana porque as literaturas afro-brasileira e africana são desconhecidas pela maioria da população, que muitas vezes, sob visão preconceituosa. Partindo do pressuposto que a literatura africana é vasta, torna-se primordial quebrar-se o paradigma de que somente o patrimônio europeu deve predominar e que as culturas das classes minoritárias, especialmente a indígena e a africana, só sejam contempladas no âmbito folclórico. Para tanto, deve-se buscar meios de conhecer a diversidade da população africana e, socializá-la no ambiente escolar, visando despertar nos educandos a autoestima em ser afro-descendentes. Uma das alternativas são os contos africanos, os quais revelam um mundo muitas vezes desconhecido, formado de reis, príncipes, orixás e de homens fortes que lutaram pela liberdade.

A Lei Federal No 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixadas pela Lei No 9394/1996, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, é uma das políticas públicas adotadas pelo Governo Federal com objetivo de reparar e reconhecer as desigualdades raciais e sociais sofridas pelas pessoas negras.

Eu, como Africana, me sinto no dever de apresentar a cultura africana para os alunos. Em 2011, analisando alguns livros didáticos, percebi que a lei 10.639/2003, ainda esta sendo pouco aplicada pelos professores, e eu desde sempre me interessei pelas minha raízes, então achei mais que pertinente montar o meu projeto pedagógico a partir da literatura africana. Sinto que aplicando este projeto será uma descoberta tanto para mim e como para os alunos. E, tive a sorte de acompanhar um professor que já faz este trabalho com os alunos na sala de aula, pois ele já escreveu um livro tratando sobre a questões afro-brasileiras.

O objetivo deste projeto é mostrar o quanto a África foi importante para a formação da sociedade brasileira, para além de despertar nos educandos o ideal de que a diferença pode ser bela e que a diversidade é enriquecedora e não sinônimo de desigualdade, pretendo desvendar a África a partir da literatura.

O mundo africano possibilita à criança afro-brasileira o referencial positivo, visto que é rico de valores e tradições, em que o pensar e o sentir estão interligados. Nas narrativas, pode-se identificar a presença deste universo, uma vez que, em suas histórias está contido o modo de vida africano, sua religiosidade, as atividades desenvolvidas nas comunidades, as relações interpessoais e familiares, a culinária, a música e as vestimentas utilizadas nos rituais.

De acordo com o projeto pedagógico de 2012, a escola pretende valorizar as diferentes linguagens que ampliam o repertório cultural dos alunos, portanto estudar um pouco da cultura africana a partir da literatura entra neste contexto de valorização cultural, na medida que eles conhecem a importância da África para com o Brasileiro, e dentro contexto conhecendo também a cultura Africana.

1.2 Descrevendo o projeto didático

1.3.1 Sobre o conto o último carnaval da vitória

O conto angolano recompõe, ao embalo da memória, e sob a forma de um mosaico, a história individual, mas também a do grupo e a da sociedade, a história da história de diferentes espaços/tempos. Sua trajetória aponta para dois vetores que não se excluem, até porque a matéria prima é sempre o vivido – em alguma dimensão – irmanada com a imaginação. De um lado, como em Ondjaki, dois tempos, duas Luandas, e uma mesma morada: a da infância. De outro, e por extensão, amemória coletiva, a da tradição. Ou ainda, na memória coletiva, a proposição de novos pactos com a identidade cultural, com a memória e as tradições. Assim, o conto é uma história contada através de uma criança, em que narra as suas vivências enquanto criança, ao lado das avós, primas e amigos, num espaço em que se configura o pós-colonialismo, ainda com a presença dos Sul Africanos e dos Soviéticos. O conto “ ultimo carnaval da vitória”, vai relatar sobre a perspectiva desta criança, toda a adrenalina de um carnaval que está prestes a acabar definitivamente no seu bairro. Todos a ansiedade do desfile, da tristeza (por ser o último carnaval), ou seja, todos os acontecimentos que permeiam este carnaval será destaque neste conto.

Neste conto destaca-se o narrador, os personagens, o espaço e os acontecimentos. Tudo isso é importante a sua decomposição, para o entendimento dos alunos, pois a diversidade vai se dar neste elementos mencionados à cima. Para além de um vasto campo linguístico por desvendar e, os alunos entrando em contato com este arsenal cultural africano, irão com certeza levar pra vida e até mesmo para o seu cotidiano, pois o Brasil veio da África. E, este será o meu foco no projeto, decompor o conto , para depois construí-lo juntamente com os alunos, assim encontrar juntos os elementos constitutivos e pertencedores de uma cultura, que é desconhecida por eles.

Esqueleto do projeto

Objeto de ensino: literatura africana

Publico Alvo: 7º C

Nº aulas: 10

Fases	Nº de aulas	Gestos didáticos	Instrumentos didáticos	Tarefas
I Contextualização do objeto de ensino (conto africano)	02	Presentificação	Video, projetor de videos	Todos alunos irão assistir 2 documentário Africano: 1º) apresentação de um vídeo que contextualiza a Africa em geral (sua cultura, povos, geografia) e a sua relação estreita com o brasil (apresenta

				o que a África trouxe para o Brasil- religião, dança, culinária, expressões linguísticas, etc) 2º) um documentário que conta um pouco da história de Angola já que o conto em questão é de Angola (as guerras coloniais, cultura, e a geografia, etc)
II Configuração da cultura africana (angola) na Literatura	02	Presentificação	Livro e xerox do conto	Apresentação do conto “o ultimo carnaval da Vitoria “ Leitura compartilhada
III Aprofundamento do objeto de ensino	02	Institucionalizar Memória didática Elementarizar	Livro e xerox do conto Lousa	Verificar os elementos constituintes do conto (espaço, personagem), bem como expressões linguísticas novas.
IV Estabelecendo relações temáticas do conto com os documentários vistos, bem como relações culturais entre África/Brasil encontradas no conto	02	Memória Didática Institucionalizar	Livro e xerox do conto Lousa	Os alunos irão desvendar através do documentário e do conto , as relações culturais entre Brasil e África, além de compor no imaginário deles toda a cena que permeia o conto.
V Verificação se os alunos apropriaram do objeto de ensino	02	Regulação	Ficha de exercícios, Papel e caneta	Os alunos irão compor uma pequena história com os elementos do conto africano bem como as novas expressões encontradas no conto

Fase I

Contextualização:

Aulas 1, 2

A partir de 2 documentários , 1º “Eu sou a África” que conta a história da África em geral (a sua cultura, culinária, música, povos geografia), bem como as influências Africanas no Brasil. 2º um documentário “ história de Angola”, esse será um recorte da África, agora as atenções serão voltadas para Angola, apresentando a sua cultura , a língua, o dia-a-dia, a guerra colonial, a música. É importante a apresentação dos documentários, pois os alunos inicialmente irão ter as imagens gravadas na sua mente e assim fazer possíveis relações com o conto apresentado. etc. Assim, o vídeo vai ajudar e muito quando chegar a parte da literatura, eles poderão fazer uma associação do vídeo à literatura, e não só, estes documentários serão mais um enriquecedor do seu repertório cultural africano.

Gestos didáticos: Presentificação (apresentação dos documentários)

Instrumentos didáticos: projetor

Nº de aula : 02

Fase I

Apresentação do objeto de ensino, o conto “o Último carnaval da vitória”

Aulas 3,4

No final da aula 2, entregarei a xerox do conto para os alunos levarem pra casa e fazerem uma leitura. Após isso, eles devem verificar as expressões diferentes , bem como os elementos da narrativa. E, nas aulas seguintes será feita uma leitura compartilhada do conto, ou seja cada aluno vai ler um trecho do conto (o conto tem 4 páginas), assim eles entrarão em contato direto com o conto lido por eles. As cadeiras e mesas deverão ser dispostas cara à cara, para assim criar um ambiente descontraído . Feita assim a leitura, eu apresentarei o autor do conto, Ondjaki, contando um pouco da vida e obra do autor , e também apresentarei o livro do qual o conto foi retirado. Tive a ideia de fazer esta leitura compartilhada, pois assim eles sentirão que estão fazendo um trabalho em conjunto, para além de ouvir as vozes dos outros colegas lendo um conto jamais visto.

Gestos didáticos: Presentificação o objeto de ensino

Instrumentos didáticos: livro, xerox do conto

Fase III

Aprofundamento do objeto de ensino

Aulas 5,6

Após a Leitura compartilhada, nas duas aulas seguintes, iremos aprofundar o objeto, debruçando sobre as palavras novas encontradas no conto (as palavras são as mesma faladas no português de Portugal) sobre os personagens, o narrador, o espaço, bem como elementos que apresentam a cultura Angolana, como a culinária, a indumentária, as brincadeiras.

Será uma aula em conjunta, eles tiveram a tarefa de levantar os elementos do conto em casa, e nessa aula eles deverão me falar o que encontraram no conto. Irei colocando tudo que eles falarem na Lousa, começarei por perguntar sobre as palavras diferentes encontradas, já que no primeiro contato é isso que ressalta aos olhos. Em seguida perguntarei sobre o narrador (porque no conto o narrador é presente, mas o nome dele não é revelado , e se o narrador é um adulto ou uma criança), de seguida falarei ou eles falarão sobre os personagens (quem são, como eles são, o que eles usam, a personalidade), o espaço (aonde se passa a cena do conto, como é o espaço), e também os elementos que traduz a cultura típica Angolana (a culinária, o jeito de vestir dos personagens, as brincadeiras entre o narrador as primas e amigas). Será uma interação pergunta-resposta, assim a aula ficará mais dinâmica criando assim interesse por parte dos alunos em aprender uma cultura nova, mas que se aproxima da nossa brasileira, tudo isso através da literatura. A partir desta metodologia, será montada uma ordem cronológica, fazendo assim sentido para os alunos, é decompor para compor.

Gesto didático: Institucionalização, elementarização, e memória didática

Instrumentos didáticos : lousa, caderno, livro (conto)

Fase IV

Estabelecendo relações temáticas entre o conto e os documentários

Aulas 7,8

Nestas aulas, será um momento de remeter a memória deles, é uma forma de regular se eles absorveram algum conteúdo dos documentários, e também uma forma de relacionar os elementos do

conto das duas histórias dos vídeos. No conto é encontrado ainda vestígios da colonização, dos soviéticos, bem como os hábitos diferentes, e tudo isso é encontrado nos vídeos apresentados. É uma forma de mostrar que a literatura, no caso o conto, ele transporta estes elementos, históricos, políticos e culturais. Mas antes disso, juntamente com eles demonstrarei estes elementos para que assim seja mais fácil a identificação.

A 8ª aula, terá como objetivo relacionar estes elementos culturais presentes no conto com, demonstrarei a relação estreita de Angola e Brasil através destes elementos, primeiro pela língua, ambos falam português, depois pela culinária, no conto o personagem gosta de um prato que é servido na religião de candomblé, também trazida pela África.

Gestos didáticos: Regulação, memória didática

Instrumentos didáticos: projetor, livro, lousa

Fase V

Regulação do objeto de ensino

Aulas 9,10

Com base no que tudo já vimos nas 4 fases, irei propor aos alunos de elaborar uma pequena história, contendo os nomes dos personagens do conto, com certeza os nomes causarão um certo estranhamento, porque são diferentes daqueles que costumam lidar, por exemplo irão encontrar alguns desses nomes: Avó Nhé, mana Tchi, mana Txissola..., para além dos personagens, eles irão compor a historinha tendo em conto os outros elementos encontrado no conto, espaço, as brincadeiras, os diferentes nomes das comidas feita pela avó. Uma boa semelhança é que assim como o narrador, a nova história produzida por ele também será contada sobre uma perspectiva infantil. Vou propor de eles imaginarem que a avó deles será a “Avó Nhé” o espaço do conto, em vez de ser no bairro Bataglia, será em Angola, as comidas, em vez de ser arroz com feijão, será por exemplo, Nhonguenha (mistura de farinha de trigo, amendoim com açúcar), bem como utilizar algumas brincadeiras entre o narrador e as primas apresentadas no conto, e também deverão escrever sob o mesmo jeito de falar e escrever no conto, exemplo, ausência de verbos no gerúndio e expressões tipicamente portuguesas. Feito isso, os alunos estarão lidando com a intercultura, ou seja, vão lidar respeitando uma cultura diferente, no caso a africana. Verão que a diferença pode ser bela e a diversidade enriquecedora, e não é sinônimo de desigualdade, mas simplesmente diferente e rico.

Gesto didático: Regulação, memória didática

Instrumentos didáticos: ficha de exercícios, papel e caneta

3. Sobre a intervenção didática

3.1 Descrevendo as práticas de intervenção

Nas primeiras duas aulas, a da contextualização do objeto, os alunos ficaram muito impressionados com o que viram, pois havia um desconhecimento deles por parte da África: ficaram surpresos por saberem que o samba, a capoeira, a pimenta vieram da África, bem como as guerras coloniais apresentados no documentário sobre Angola. Por exemplo, quando estava falando pra eles o que lembrava sobre o vídeo, a única coisa que eles falaram foi sobre as guerras coloniais, e o professor acrescentou falando que eles não sabiam o que era a guerra, pois nunca lutaram por coisa nenhuma na história, mas que os seus antepassados sim. Aproveitando, dei um exemplo, para a aluna: “imagina você ter que lutar para comer, imagina você ter que receber ordens de alguém que vc nunca conheceu na vida?”, com cara de desespero, estranheza, ela simplesmente falou “meu deus”.

Na segunda fase, havia pedido para eles levarem o conto para casa e retirar os elementos constituintes do conto, mas isso não aconteceu, pois no dia de relatar o que eles tinham encontrado, ninguém tinha feito, e isso gerou um obstáculo, pois tinha programado ser uma aula conjunta, compartilhada, acabou que falei sozinha.

Na leitura compartilhada, a maioria leu um trecho do conto, alguns estavam tão entusiasmados que repetiram a leitura. Durante a leitura, eles tiveram dificuldade em pronunciar algumas palavras, como por exemplo “mana Txissola”, nhonguenha, e ao encontrar palavras, e nome de personagens diferentes do cotidiano deles, começaram a “zoar”, por exemplo, ao deparar com a palavra “mota”, que seria “moto” no português brasileiro, uma aluna, ficou indignada, e ela relatou o seguinte: “como assim ? mota? (e ela começou rindo) não seria moto?, credol!” e isso gerou um desconforto para o professor, que fez com que ele me pedisse para retirar da sala, pois iria ter uma conversa particular com os alunos, e na minha volta perguntei o que ele tinha conversado com eles e, ele me relatou que ficou muito descontente com a reação dos alunos, perante o conteúdo do conto que teve que “dar uma bronca”, pois eles não estavam respeitando a cultura Africana, já que é tão ligada a cultura brasileira.

Na terceira fase, as aulas foram bem mais interessantes, pois, os alunos estavam entusiasmados em saber o que significava aquelas expressões diferentes, e fui fazendo pergunta-resposta, fazendo com que eles imaginassem no contexto do conto qual seria a tradução da palavra, por exemplo, foi encontrada a palavra “rebuçado”, e falei pra eles: “eu dou 2 rebuçados para quem acertar esta palavras”, sugeria para eles lerem o contexto, pois assim ficaria mais fácil, e assim conseguiram acertar, rebuçado significa bala em português brasileiro. Um outro caso, foi um outro aluno, que ao saber que “disparates” significa “falar besteiras”, ele prontamente, brincou dizendo “professora, o meu colega esta falando disparates para mim” e a sala inteira deu altas risadas. E, sugeri para eles de usarem e compartilharem as novas expressões com os amigos.

Os alunos, também, ficaram maravilhados com o relacionamento que o personagem tinha com as avós e as primas, e aproveitei para falar que na África os mais velhos são muito respeitados e, isso apareceu no início do conto, quando a avó manda o neto entrar para dentro da casa, e isso prontamente foi feito pelo neto.

O conto apresenta vários elementos da culinária Angolana, e eles também reagiram diferente sobre alguns pratos apresentados, como Nhonguenha (mistura de água com farinha de pau e açúcar), ouvindo isto, prontamente uma aluna relacionou este prato a um que existe na religião do candomblé, que não deixa de ser um elemento trazido da África.

Na fase seguinte, os alunos tiveram dificuldade de relacionar os documentários com o conto, pois já havia 2 semanas que eu tinha passado para eles e, tive que passar de novo para que pudessemos fazer uma analogia, histórica política e cultural. Foi bastante enriquecedora, pois alguns conseguiram relacionar vários elementos, como a dos soviéticos encontrados no conto, a culinária, ambos se conversam entre o conto e o vídeo.

A última fase, foi a mais interessante, pois eu pude ver uma consolidação de tudo que construímos durante as oito aulas. Ver os alunos colocando em prática aquilo que eles viram, foi emocionante para mim, pois isso demonstram que souberam muito bem agir respeitosamente com uma cultura diferente, isso mudou a imagem que eu fiquei deles na implementação da segunda fase. Como já havia falado, isso vai ser muito enriquecedor para eles, na medida que vão saber respeitar aquilo que é diferente e até colocando na prática.

APÊNDICE D

Trechos dos relatórios selecionados para análise

Codificação: R04

Informante: B.C.M.R., masculino

“Um conto conta duas histórias” e o “efeito nocaute”: leitura e escrita de contos por alunos do Ensino Médio

2. O projeto didático “Gênero literário: conto - teorias do conto, Caio Fernando Abreu e oficina de escrita criativa”

2.1. Opções e justificativas

A regência para estagiários na EAFEUSP é oferecida através de oficinas optativas aos alunos no contraturno em que eles estudam, sempre organizadas por ciclos – no caso, o Ensino Médio. Diante desse caráter específico, que extrapola a possibilidade de uma mera continuidade entre as aulas da série acompanhada, o 1º ano do Ensino Médio, e também com a informação pelas professoras de que os alunos têm apresentado muitas dificuldades tanto na interpretação de textos literários como na escrita, escolhi focar minha regência no gênero literário conto. De qualquer maneira, a professora de Gramática e Redação iniciou um ciclo de aulas sobre textos narrativos em 28 de setembro de 2012 com os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A oficina em que realizei a regência ocorreu em quatro encontros, realizados às quartas-feiras, de 26 de setembro a 17 de outubro de 2012, no período vespertino, contraturno do período de aulas normais do Ensino Médio (matutino). Apresentei as teorias sobre o gênero literário conto a partir de dois escritores argentinos que escreveram no também âmbito da crítica literária: Julio Cortázar e Ricardo Piglia; também propicie a leitura e discussão sobre alguns contos do escritor brasileiro Caio Fernando Abreu a partir das teorias apresentadas, e a atividade final proposta foi que os alunos escrevessem um conto, a ser lido e debatido entre todos.

Os autores Cortázar e Piglia foram escolhidos por não serem apenas críticos literários, mas efetivamente escritores de literatura; dessa forma, suas teorias estão embasadas na experiência da escrita do conto, que foi proposta aos alunos. Quanto à leitura de contos de Caio Fernando Abreu, essa opção se deve ao fato de Abreu ser um autor mais recente na literatura brasileira (publicou seus livros entre as décadas de 1970 e 1990), que tem sido cada vez mais lido tanto pelo público leigo como pela crítica literária especializada; além disso, entendo que suas temáticas (o anonimato urbano, as diversas formas de amor e de sexualidades, o isolamento do indivíduo, a repressão política), bem como sua linguagem despojada, podem apresentar-se atrativas aos alunos do Ensino Médio.

2.2. Descrevendo o objeto de ensino

O conto foi descrito a partir das teorias de Julio Cortázar e Ricardo Piglia sobre esse gênero.

Para Cortázar, existem vários gêneros literários, como o romance, a novela, o conto e crônica. O conto “é um gênero pouco classificável” (CORTÁZAR, 2008, p. 150). Assim, esse gênero literário é comparado pelo autor ao romance. Enquanto o romance é mais longo, com uma trama complexa, que pode se estender por centenas de páginas, cujo tempo da narrativa pode estender-se desde um dia a semanas, meses, anos, décadas ou mesmo séculos, várias ações e ideias podem desenvolver-se ao longo de um romance, o conto apresenta-se mais curto, com uma trama “simples”; ou seja, narrável em poucas páginas, cujo tempo da narrativa pode ser também extremamente curto: alguns minutos, um dia, semanas, meses – o que não impede que a narrativa do conto abranja espaços temporais maiores –, mas, geralmente, o que se desenvolve no conto é uma ideia e/ou uma ação.

A grande imagem que Cortázar propõe é a do romance comparável ao cinema e o conto à fotografia (CORTÁZAR, 2008, p.151), pois um filme é em princípio uma “ordem aberta” romanesca, enquanto uma fotografia é o recorte de um momento, um fragmento, como o conto:

Enquanto no cinema, como no romance, a captação [da] realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não se excluem, por certo, uma síntese que dê o ‘clímax’ da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade

de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a ação que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. [...] [no] combate que se trava entre um texto apaixonante e leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *knock-out*. (CORTÁZAR, 2008, pp. 151-152)

A ideia do nocaute de Cortázar foi aliada às teses sobre o conto de Ricardo Piglia, para quem esse gênero literário sempre conta duas histórias:

Primeira tese: um conto sempre conta duas histórias. [...] O conto clássico narra em primeiro plano a história 1 e constrói em segredo a história 2. A arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1. Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de modo elíptico e fragmentário.” (PIGLIA, 2004, pp. 89-90)

A tese de que o conto é um relato que guarda outro relato, secreto, também foi apresentada aos alunos:

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto. Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes.” (PIGLIA, 2004, p. 91)

Após a apresentação sobre o gênero literário contos, foram lidos nos dois primeiros encontros na oficina optativa os contos “Sob o céu de Saigon”, “Para uma avenca partindo”, “Retratos” e “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu. O autor foi apresentado conforme a dissertação de Mestrado de Danilo Maciel Machado, *O amor como falta em Caio Fernando Abreu*:

“Um biógrafo da emoção” [como o chamou certa vez a escritora e amiga Lygia Fagundes Telles] nasceu no Rio Grande do Sul, em 1948, na cidade de Santiago do Boqueirão, bem próximo à Argentina. Caio Fernando Loureiro de Abreu descreveu o Brasil contemporâneo quase como se fotografasse a fragmentação da atualidade. Ainda jovem, mudou-se para Porto Alegre, onde publicou seus primeiros contos. Cursos Letras e depois Artes Dramáticas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas abandonou ambos os cursos para dedicar-se ao trabalho jornalístico no Centro e Sul do país, em revistas como Pop, Nova, Veja e Manchete. Foi editor de Leia Livros e colaborou nos jornais Correio do Povo, Zero Hora, O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo. No ano de 1968 — em plena ditadura militar —, foi perseguido pelo DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), tendo se refugiado no sítio da escritora e amiga Hilda Hilst, na periferia de Campinas (SP). Considerado um dos principais contistas do Brasil, sua ficção se desenvolveu acima dos convencionalismos de qualquer ordem, evidenciando uma temática própria. Em 1973, querendo deixar tudo para trás, viajou para a Europa. Primeiro, começou pela Espanha, transferiu-se para Estocolmo, depois Amsterdã, Londres e Paris. Retornou a Porto Alegre em fins de 1974, sem parecer caber mais na rotina do Brasil dos militares: tinha os cabelos pintados de vermelho, usava brincos imensos nas duas orelhas e se vestia com batas de veludo cobertas de pequenos espelhos. Assim andava calmamente pela Rua da Praia, centro nervoso da capital gaúcha. Em 1983, transferiu-se para o Rio de Janeiro, e em 1985 passou a residir novamente em São Paulo. Voltou à França em 1994, a convite da Casa dos Escritores Estrangeiros. Lá, escreveu *Bien Loin de Marienbad*. Ao saber-se portador do vírus da AIDS,

em setembro de 1994, Caio Fernando Abreu retornou a Porto Alegre, onde voltou a viver com seus pais. Pôs-se a cuidar de roseiras e de girassóis, encontrando um sentido mais delicado para a vida. Foi internado no Hospital Menino Deus, onde faleceu no dia 25 de fevereiro de 1996.” (MACIEL, 2006, p. 7)

Após a discussão do gênero literário e leitura e discussão dos contos de Abreu, foi proposta a escrita de um conto pelos alunos. Eles realizaram a escrita para o terceiro e o quarto encontros, entregando a tarefa antecipadamente, através das professoras, para que eu os lesse antes dos encontros, nos quais lemos e discutimos os contos escritos pelos alunos.

2.3. Dispositivos didáticos

Os dispositivos didáticos pretendidos para essa regência de oficina optativa aos alunos do Ensino Médio foram de ordem discursiva e de ordem material. O dispositivo de ordem material foi a fotocópia dos contos de Caio Fernando Abreu selecionados para leitura, disponibilizados no primeiro encontro. O dispositivo de ordem discursiva foram as discussões com os alunos sobre as teorias do conto de Cortázar e Piglia, sobre os contos de Caio Fernando Abreu e sobre os contos escritos pelos próprios alunos.

3. “Um conto conta duas histórias” e o “efeito nocaute”: leitura e escrita de contos por alunos do Ensino Médio

Rildo Cosson (2006) defende que a literatura deve ser encarada principalmente como experiência e não como um mero conteúdo a ser avaliado. Assim, a avaliação tem como objetivo maior “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores.” (COSSON, 2006, p. 113). Para tanto, é importante o “investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita.” (COSSON, 2006, pp. 114-115).

Diante dessa perspectiva, busquei em minha regência privilegiar a discussão com os alunos em todas as fases: desde a apresentação das teorias sobre o conto conforme Julio Cortázar e Ricardo Piglia, passando pela leitura dos contos de Caio Fernando Abreu e na leitura dos contos produzidos pelos alunos.

Normalmente o conteúdo literário, independentemente do tipo ou escola, é passado de forma extremamente segmentada e sem emoção para os estudantes. Sob esta perspectiva, é comum termos um alunado que não gosta ou não se interessa por literatura, e na maioria das vezes realizam sua leitura apenas como um conteúdo para ser decorado e avaliado. A literatura não é uma ciência exata e sim uma ciência humana, passível de ser interpretada e sentida de diferentes maneiras.

Pensando desta forma, realizei diversas discussões com os alunos, nas quais estes se apresentaram engajados e curiosos, principalmente nas leituras de seus próprios contos, mesmo que também se dispersassem eventualmente em conversas paralelas. Creio que isto ocorreu pelo fato de os estudantes serem convidados a partir do estado de simples aceitação de conteúdo para o papel de agentes formadores do próprio conhecimento, podendo expressar suas opiniões.

Isto também foi muito importante na minha posição como professor, pois ao discutir com os alunos em mesmo ampliava minhas formas de pensar literatura e minha visão sobre os contos lidos. É importante lembrar que o aprendizado não é algo unidirecional de professor para estudante; o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer tanto do professor para o aluno quanto o contrário: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Apesar de apenas verbalizadas e não expostas em textos ou em lousa, as teorias de Cortázar e Piglia sobre o conto foram continuamente recuperadas através de memória didática na leitura dos contos escolhidos de Caio Fernando Abreu. Um dos exemplos mais marcantes para os alunos foi um dos contos lido no segundo encontro, “Aqueles dois”¹, no qual se pode ler que há duas histórias: a relação afetiva entre os personagens Raul e Saul e o “deserto de almas” que é a repartição pública na qual os personagens trabalham; o “efeito nocaute” se dá pela surpresa da inversão do “felizes para sempre” por parte do narrador, que declara serem os funcionários da repartição pública “infelizes para sempre” após a demissão de Raul e Saul. Na leitura dos contos de Caio Fernando Abreu, houve muito interesse por algumas alunas, sobretudo no conto indicado, em que uma delas disse que os personagens Raul e Saul eram “tão fofos”, enquanto outra aluna percebeu que a grande questão do conto era o preconceito vivido pelos personagens. A temática abordada muitas vezes gera diversas polêmicas e discussões. Foi possível perceber, no entanto, que os alunos possuíam uma mente livre

de preconceitos, e ao contrário do que se poderia esperar, queriam que os personagens ficassem juntos, algo que fica subliminar no conto.

A própria tarefa final, “uma forma particular de atividade que pode agregar-se à implementação de um dispositivo didático, implicando uma resposta sob forma de uma atividade dirigida para um objetivo, destinada aos alunos” (SCHNEUWLY, 2009, p. 35 – tradução: Sandoval Nonato Gomes- Santos), realiza a memória didática tanto das teorias apresentadas no primeiro encontro como dos contos de Caio Fernando Abreu lidos. Eis a tarefa, conforme foi presentificada ao ser escrita em lousa:

“Considerando as teorias sobre o gênero literário conto propostas por Julio Cortázar e Ricardo Piglia, e após a leitura dos contos de Caio Fernando _____

¹ Os contos de Caio Fernando Abreu lidos na oficina constam no “Anexo 1: contos de Caio Fernando Abreu”, ao final deste trabalho.

Abreu, escreva um conto de tema livre. Posteriormente, leremos os contos de todos os alunos conjuntamente.”

Da forma que a tarefa foi formulada, sua proposta também projeta uma memória didática para o futuro, uma vez que anuncia a leitura coletiva dos contos dos alunos.

Pelo caráter de oficina optativa oferecida a alunos do Ensino Médio e também na crença do valor da literatura mais como experiência do que como objeto de avaliação, não foram atribuídos notas ou conceitos aos contos produzidos pelos alunos. Eu mesmo li em voz alta cada conto nos dois últimos encontros e, nas discussões com os alunos, busquei fazê-los passar das impressões mais gerais (“gostei do conto dele” etc.) para a percepção de se eles utilizaram as teorias apresentadas na construção das narrativas.

No conto “Breve história”², escrito pela aluna T. A., do 3º ano do Ensino Médio, é narrada uma história que oscila entre uma narradora em primeira pessoa (Thalita) e um narrador em terceira pessoa onisciente que conta o que se passa com o personagem Niall na ausência de Thalita. Trata-se de uma história de amor à primeira vista, interrompida bruscamente pela morte da personagem Thalita em um acidente de avião. Propus à aluna autora de “Breve história” que ela poderia dar pistas ao longo da narrativa de que a personagem vai morrer no final, o que formaria as duas histórias segundo a teoria de Piglia: uma história de amor e uma história de morte súbita, potencializando a tentativa de “efeito nocaute” cortazariano da eterna espera de Niall pela falecida Thalita. Elogiei o fôlego da aluna para narrar, pois, apesar do título, foi o conto mais longo entre todos os apresentados pelos alunos na oficina.

Os demais contos que comento a seguir foram todos escritos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, série cujas aulas de Literatura e de Gramática e Redação observei ao longo de meu estágio na EAFEUSP.

“Vida louca”, escrito pela aluna Y. S., utiliza um narrador em terceira pessoa onisciente para narrar a história de uma prostituta que atende um cliente que busca não sexo, mas companhia e afeto. Avaliei que houve uma _____

² Os contos produzidos pelos alunos para a oficina constam no “Anexo 2: contos produzidos pelos alunos”.

tentativa de se contar duas histórias (sexo por dinheiro e falta de afeto/afeto), como propõe Piglia, mas que elas apareciam muito “separadas” uma da outra. De qualquer maneira, considere que o conto consegue o “efeito nocaute” com seu final, em que a prostituta pergunta ao cliente se ele voltaria e ele responde que sim. Também achei importante comentar que o título é muito vago.

Já “Salafrária”, escrito pelo aluno P. P., apesar do título que entrega o segredo do conto, consegue contar as duas histórias de maneira interessante. O narrador em primeira pessoa começa queixando-se de como as pessoas apaixonadas ao seu redor o irritam, até que ele mesmo se apaixona por uma garota da classe que nunca havia visto antes e que “parece uma garota tímida”. Há de se notar o recurso das rimas internas nos parágrafos para mostrar a mudança de perspectiva do narrador em relação à paixão. Essa primeira história, a do rapaz que se torna um apaixonado por uma garota aparentemente tímida, concorre com uma segunda história oculta, revelada ao final, de que na verdade a garota está se relacionando com outro homem; afinal, ela “nada tinha me prometido”. Além do “efeito nocaute”, o aluno também evidencia a ideia de Cortázar do conto comparável a uma fotografia, quando encerra: “Agora eu sei que não passou de uma cena” – uma cena, um momento, um recorte na vida.

Outro conto que consegue realizar uma segunda história oculta pela primeira é “Um dia diferente”, escrito pela aluna J. S.. Uma narradora em primeira pessoa conta sobre o desaparecimento de seu gato, a busca por ele deixando cartazes com seu telefone, até que um homem misterioso lhe telefona e diz estar com o gato, que “é bem quente” – pista para a segunda

história: “Então, ele me entregou sua jaqueta feita por [sic] pele de gato.”, revelando que o homem misterioso matara o gato e fizera uma jaqueta com ele e alcançando um “efeito nocaute” interessante, até por não dizer explicitamente que o homem matou o gato para fazer a jaqueta. Sugeri à aluna suprimir a última frase do conto (“Ali estava eu, sozinha e sem gato.”) para aumentar o impacto do final. Também destaquei que “Um dia diferente” é um título muito vago.

Mas o conto mais gratificante de ler foi “As aparências enganam!”, escrito pelo aluno F. G.. Considero-o o mais gratificante de ler porque o aluno, em uma primeira tentativa, não havia escrito um conto, mas um texto em tom de desabafo sobre a rotina escolar e do posterior “mundo do trabalho”. Convidei-o a utilizar aquele desabafo em uma narrativa, lembrando-o das teorias propostas. Apesar de o título entregar de certa maneira o segredo do conto, acontecem duas histórias: a aparente, do personagem Bobby, que se interessa por Alice, garota vista “conversando com outro rapaz e ela estava muito feliz e sorridente”; e a história oculta, só revelada no final, de que esse rapaz com quem ela estava conversando trata-se de seu irmão, e não de um rival para Bobby: “Alice sorriu intensamente e de despediu de Bobby, disse ela – ‘Até amanhã! Agora vou com meu irmão para casa![]’”. Sugeri apenas ao aluno, como no caso da aluna que escreveu “Um dia diferente”, suprimir a frase final do conto (“Nada poderia ser tão bom para Bobby, que agora, teria o caminho livre para conquistar a sua garota.”) para aumentar o impacto da revelação final.

Mais duas alunas do 1º ano do Ensino Médio participaram da oficina e escreveram contos, mas elas queriam modificá-los antes de me entregar e acabaram se esquecendo de fazê-lo. Uma pena, pois foram contos também muito interessantes, nos quais as teorias de Cortázar e de Piglia se realizaram bem.

Em um primeiro momento, quando propus a escrita de um conto aos alunos, eles se apresentaram tímidos, queriam que os contos fossem anônimos. Porém, como alguns alunos entregaram os contos para o terceiro encontro e outros para o quarto e último, isso inviabilizou o anonimato. De qualquer maneira, conforme lemos seus contos em conjunto, tanto eu quanto os próprios alunos fomos privilegiando os aspectos positivos de cada conto produzido e as discussões foram pautadas por um tom de respeito à escrita de cada um, sem perder de vista as teorias propostas. Mais uma vez as discussões mostraram-se positivas para o aprendizado. Os alunos destacaram pontos que mostraram que os contos poderiam ter diversas interpretações.