UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado em Letras – Filologia e Língua Portuguesa

LUANA CLEMENTINO CHALEGRE

**A BUSCA DO DIZER NOS DIÁRIOS E RELATÓRIOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS**

(Versão corrigida)

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado em Letras – Filologia e Língua Portuguesa

LUANA CLEMENTINO CHALEGRE

**A BUSCA DO DIZER NOS DIÁRIOS E RELATÓRIOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS**

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Linha de pesquisa: Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português

Orientação: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo
2019

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Luana Clementino Chalegre

Data da defesa: 23/11/2018

Nome do Prof. (a) orientador (a): Valdir Heitor Barzotto

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 21/01/2019

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

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 Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C436b	Chalegre, Luana Clementino A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras / Luana Clementino Chalegre ; orientador Valdir Heitor Barzotto. - São Paulo, 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa. 1. Estágios supervisionados. 2. Diários. 3. Relatórios. 4. Licenciatura. 5. Análise do Discurso. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

CHALEGRE, Luana Clementino. **A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras**. 2019. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

Aprovada em 23, de novembro de 2018.

Banca Examinadora

Prof. ^a Dra. Adriana Santos Batista	Instituição: Universidade Federal da Bahia
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. ^a Dra. Maria Lúcia da Cunha	Instituição: FFLCH-USP
Victório de Oliveira Andrade	Assinatura: _____
Julgamento: _____	

Prof. Dr. André Campos Mesquita	Instituição: Centro Universitário
Julgamento: _____	Faculdades Metropolitanas Unidas
	Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto	Instituição: FE-USP
(orientador)	Assinatura: _____
Julgamento: _____	

*À Cremis, ao Zezinho, à Jô, ao Luquinhas,
à Vó Maria, ao Vô José, à Vó Silva e à
Bisavó França.*

AGRADECIMENTOS

Começo dizendo que dei muita sorte, pelos encontros que a vida me proporcionou. Meus agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, não somente pela orientação, mas pelas oportunidades que tem me proporcionado desde a licenciatura, pelo aprendizado constante e amadurecimento acadêmico.

À banca de Professores/as, leitores deste trabalho, por seu empenho em favor de meu aprendizado.

À Prof. Dra. Adriana Santos Batista e à Prof. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, pelos apontamentos e orientações feitos no exame de qualificação.

À Professora Lineide do Lago Salvador Mosca pelas contribuições em suas aulas por meio de reflexões e indicação de leituras.

Aos colegas Felipe de Souza Costa, Milan Puh, Sheila Perina, Telma Luis Nhantumbo e Janeth Mondragón pelas leituras e sugestões para a composição desta pesquisa

À Universidade de São Paulo, que tem me proporcionado uma formação que jamais poderia imaginar desde a graduação, a qual desejo para todos os brasileiros e brasileiras.

À Professora Maria Luiza, que dedicou seus domingos gratuitamente para ensinar matemática de modo mais profundo para três garotas de 14 anos – dentre as quais eu estava –, de modo que tivéssemos mais chances de passar nos “vestibulinhos” das escolas técnicas e federais.

À Mari Lúcia, minha eterna diretora na Prefeitura de São Paulo, que organizou o meu horário para que eu iniciasse os meus estudos na Universidade de São Paulo.

À Amanda Cássia Dias e ao Eric Luchini, por possibilitar a (re)construção de um olhar acurado com as imagens, as pessoas e os ditos que me cercam.

Aos colegas do trabalho, da escola, das faculdades, do cursinho, da dança e da vida que demonstravam interesse pelo meu objeto de estudo e preocupação com a minha pessoa.

Ao Rodrigo Rosa de Oliveira e ao Marcelo Santos de Queiroz, pelas ideias e interesses compartilhados e pelas raras conversas e encontros necessários.

Ao Flávio Félix Bobadilha, à Elaine Simões de Oliveira e ao Giliardi Pereira Delli Paoli, com os quais tenho aprendido sobre as diferenças e os acontecimentos da vida, sejam eles bons e, outras horas, nem tão bons. Tenho aprendido sobre as relações de trabalho, o nosso próprio objeto de trabalho, que gira em torno dos assistidos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo; esses colegas, talvez sem perceberem, me deram possibilidades de outros olhares para a minha pesquisa.

Ao Conselho e à Corregedoria da Defensoria Pública do Estado de São Paulo que autorizou o meu afastamento parcial para cursar as disciplinas do mestrado, bem como para atender a alguns eventos atinentes à minha formação.

Às Professoras Fabiana Fanganiello, Ana Cláudia Bandeira Barbosa, Caroline de Moura e Ana Lúcia Altino Barreto, que compartilharam humildemente os seus ensinamentos durante as minhas práticas e observações.

Ao meu Vô José e Vó Maria, que já partiram, mas deixaram como legado a importância do trabalho, da honestidade, da família unida, da fé e da educação. Lembro do Padinho Ciço, do rosário, das fotografias na parede, da pipoca com manteiga, do frango frito temperado com coloral, da horta...

À Vó Silva, mulher forte, que apesar das dificuldades e de estar inserida em um mundo machista, não abaixou a cabeça para a sociedade e para homem algum. Sempre ensinou o valor dos estudos e que é melhor pedir ajuda, do que fazer algo errado. Obrigada por cuidar de mim e dos meus irmãos, enquanto minha mãe dobrava período na escola e meu pai estava na fábrica.

À Tia Céia (assim mesmo com acento), pelos cuidados e ternura. Sempre lembro do jabá com feijão e farinha e tubaína. Saudades.

À minha bisavó França, retirante forte, que sempre ensinou a importância dos estudos e o valor do trabalho, aguentava e equilibrava diferentes pesos e formas sob sua rodia (rodilha). Adoro suas histórias, suas manhas e dizeres "Leva eu, não deixa eu sozinha aqui fia."... "Quero ir mais ocê pra andar um pouquinho."... "Onde você tá? Me leva pra junto de tu.", "Isso é coisa ruim?!".

Ao Fernando que organizou e desorganizou as orações coordenadas e subordinadas da minha vida. Obrigada pelo cuidado, pela paciência e por proporcionar novos horizontes, aprendizados e olhares. Espero seguir junto de você nesta jornada.

Aos meus irmãos, Lucas e Giovana, que possibilitaram momentos de descontração, reflexão e amadurecimento. As fotos, os vídeos, os concursos, os

cursos, as viagens, os bolos, as lasanhas, as tortas, a partida, a espera comprovam tudo isso.

Ao meu pai, José, por ensinar a importância dos estudos, do trabalho, da honestidade, da família, da fé, da humildade, do riso. Pai, parabéns pelas dificuldades superadas. Obrigada por seguir com a sua família e pela preocupação, nos trazendo mimos, mesmo que depois de 13... 14 ou 15 horas de trabalho.

À minha mãe, Cremilda, que sempre foi uma mulher forte e de fé, transpassando preconceitos sociais e raciais. Dedicou sua vida à educação pública do município de São Paulo, mostrando a importância de uma educação de qualidade e de dedicar-se à ela com seriedade. Enxergo Paulo Freire na senhora, Mãe. Com certeza, a minha mãe foi e é uma das engrenagens essenciais para que eu fosse a primeira da família, de ambas as partes, a ingressar numa universidade pública. Desejo que eu não seja a única, e que logo outros dos meus tenham a mesma oportunidade que venho tendo.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro, que contribui com seus impostos e por ter possibilitado que um governo preocupado com a classe trabalhadora chegasse ao poder em 2002. Tenho minhas ressalvas e críticas com algumas políticas, mas que houve ampliação do acesso ao Ensino Superior, isso houve. Assim, pude ser Prounista e depois fazer a graduação e Pós-Graduação na Universidade de São Paulo. Acreditem na educação e na pesquisa!

“[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.”

(Michel Foucault, A ordem do discurso)

RESUMO

CHALEGRE, Luana Clementino. **A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras**. 2018. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

O escopo desta pesquisa é mapear os pontos nos quais os licenciandos têm dificuldades em transmitir por escrito o que observaram em sala, nos diários de campo e relatórios de estágio, desde as práticas de ensino de Língua Portuguesa até as relações entre os agentes que compõem o cenário da sala de aula. Buscamos, desta forma, um estudo analítico e crítico dos diários e relatórios estudados, a fim de corroborar que o processo de escrita no estágio supervisionado pode resultar na produção de conhecimento, além do desenvolvimento profissional do (futuro) professor e profissional de letras; para isso, contamos com os estudos pertinentes à etnografia no contexto escolar (ANDRÉ, 2008) e à observação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Enfatizamos a importância do registro do estágio supervisionado e, para isso, é preciso contarmos com o planejamento de como ocorrerá. Nesta empreitada, é de suma relevância o registro escrito, para que se organize o pensamento e, portanto, para que os acontecimentos não se percam, obtendo-se, assim, dados de maior consistência, o que possibilita um diário de campo e um relatório mais fidedignos. Como referencial teórico para as análises, mobilizamos conhecimentos acerca do Princípio da Cooperação (GRICE, 1975), da Teoria da relevância (SPERBER e WILSON, 2005) e dos Princípios da Construção Textual de Sentido (KOCH, 2015). Proporcionamos reflexões sobre a enunciação (BENVENISTE, 1988, 1989), a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2014 [1990]), (FOUCAULT, 2014 [1970; 1969]), (DUCROT, 1987), e a gestão do conhecimento (VALENTIN, 2008) (NONAKA e KONNO, 1998).

Palavras-chave: estágio supervisionado, diários de campo, relatórios de estágio, licenciatura em Letras, Análise do discurso

ABSTRACT

CHALEGRE, Luana Clementino. **The search for the sayings in the journals and reports of supervised teaching training stages at the Languages Course**. 2018. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

The scope of this study is to map the points in which the undergraduates face difficulties in transmitting in their writing what they observed in the classroom, in the journals and reports of supervised teaching training stages at the Languages Course to the relations between the participants that compose the classroom setting. In this way, an analytical and critical study of the journals and reports will be sought, in order to corroborate that the writing process in the supervised teaching training can result in the production of knowledge, besides the professional development of the (future) teacher and professional languages; for that, we rely on the ethnographical studies pertaining to the school context (ANDRÉ, 2008) and the observation (ANDRÉ and LÜDKE, 1986). We emphasize the importance of supervised internship registration and, for this, it is necessary to count on the planning of how it will happen. In this work, the written record is held as essential to organize the thought processes and, therefore, to ascertain that the observed events are not lost, obtaining, thus, more consistent data and more trustworthy observation journals and reports. As theoretical references for the analysis, we mobilize knowledge about the Principle of Cooperation (GRICE, 1975), Relevance Theory (SPERBER and WILSON, 2005) and the Principles of Textual Construction of Meaning (Koch, 2015). Furthermore, we have brought reflections about enunciation (BENVENISTE, 1988, 1989), Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2014 [1990]), (FOUCAULT, 2014 [1970, 1969]), (DUCROT, 1987), and generation of knowledge (VALENTIN, 2008), (NONAKA and KONNO, 1998).

Keywords: journals, reports, supervised teaching training stages, Language Course, Discourse Analysis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percurso para a realização do Diário de Campo e Relatório de Estágio....	31
Figura 2: Ciclo dos enunciados em trabalhos acadêmicos (elaboração própria)	47
Figura 3: Aluno-pesquisador na sala de aula - vista superior noroeste (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner)	88
Figura 4: Aluno-pesquisador na sala de aula - vista perpendicular norte com a regra dos terços (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner).....	88
Figura 5: Posto Policial no Largo São Bento no Centro de São Paulo.....	90
Figura 6: Aluno-pesquisador na sala de aula – corredor virtual (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner)	91
Figura 7: Flor focada e desfocada.....	92
Figura 8: Locução realizada pelo Locutário agenciando diferentes enunciados e convocando o alocutário na interação (elaboração própria).....	101
Figura 9: Memes de como o professor é visto (Fonte: Google imagens)	102
Figura 10: Agenciamento de vozes: Fragmento b (85) X Memes(elaboração própria)	103
Figura 11: Os espaços geográficos e discursivos – antes, durante e depois – da observação em sala de aula (elaboração própria)	108
Figura 12: Diagrama da transformação das formas de conhecimento – Adaptado de Nonaka e Konno (1998, p.43)	112
Figura 13: Tríade da espiral do conhecimento gerada no estágio supervisionado (Elaboração própria).....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de trabalhos acadêmicos em banco de dados públicos	46
Quadro 2: Trabalhos realizados sobre a temática de “estágio supervisionado” na FEUSP	49
Quadro 3: Siglas para identificar os fragmentos selecionados.....	116
Quadro 4: Fragmentos sobre o evento chamada do Informante 2	124

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D	Diário de campo/ observação
F	Fragmento
FD	Formação discursiva
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FI	Formação ideológica
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IRA	iniciação-resposta-avaliação
I1	Informante 1
I2	Informante 2
I3	Informante 3
I5	Informante 5
IES	Instituições de Ensino Superior
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MELP	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
MELP I	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I
MELP II	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II
R	Relatório de estágio
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PESQUISA	20
1.1 Pontos introdutórios	20
1.2 Algumas considerações acerca do diário de campo e do relatório de estágio na licenciatura do curso de Letras	22
1.3 Panorama geral sobre o estágio supervisionado e a pesquisa discente.....	32
1.4 Observando o espaço e colhendo dados	38
1.5 Antologia dos trabalhos acadêmicos: o que há de novo, quando tudo parece ter sido dito/feito?	45
CAPÍTULO II - O USO DA ETNOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	57
2.1 Etnografia no contexto escolar	57
2.2 Alguns problemas na prática da observação	59
2.3 Eficiência, precisão e fidedignidade na pesquisa etnográfica	60
2.4 O observador na sala de aula	69
CAPÍTULO III - REINVENTANDO A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO ...	74
3.1 Espaços silenciados em busca de um espaço do dizer	74
3.2 Ressignificação de saberes	75
3.3 Aproximações teóricas e a perspectiva linguística - um estudo sobre o discurso.....	77
a) Émile Benveniste (1902-1976).....	78

b)	Michel Pêcheux (1938-1983)	80
c)	Michel Foucault (1926-1984)	81
d)	Oswald Ducrot (1930-)	84
e)	Camadas discursivas nos diários e relatórios de estágio: o que eles nos dizem, não dizem ou pretendem dizer	86
3.4 O método e o dado.....		105
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		115
4.1 MÉTODO DE PESQUISA – Organização do corpus		115
a)	Aspectos gerais	117
b)	Ensino	130
c)	Partícipes	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		152
REFERÊNCIAS		155

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui um dos momentos fundamentais para a formação do aluno de graduação como pesquisador e futuro professor. O estágio deve ser visto como construção de conhecimento, e exige do aluno-pesquisador ações específicas que deem conta de toda a atividade inerente a esse processo, cujo impacto pode ser significativo para diferentes espaços discursivos (universidade, escola e sociedade).

O conhecimento construído a partir das observações alimenta a pesquisa no âmbito universitário e cria condições para melhoria no desenvolvimento da investigação, no que toca ao estágio supervisionado, ensino de língua materna e relações entre os partícipes. A partir dos conhecimentos elaborados durante as observações o aluno, junto com a universidade, inova e obtém vantagens em relação ao desenvolvimento de novas teorias e práticas, além do aperfeiçoamento das já existentes.

O primeiro capítulo introduz o leitor ao ambiente do estágio supervisionado e da pesquisa. Nele, tecemos algumas considerações sobre o que são os documentos **diário de campo** e **relatório de estágio**, elaborados pelo aluno-pesquisador.

Discutimos, nesta primeira parte, a respeito dos impasses ao longo da coleta de dados e os desafios com os quais o aluno-pesquisador se depara, como a utilização de sua capacidade mnemônica e manter sua presença no ambiente escolar na linha tênue entre “ser visível e/ou invisível” aos olhos dos observados. Para tal feito, contamos com os estudos sobre observação participativa e não participativa de Lüdke e André (1986) e Gil (2014).

Tendo por princípio esses estudos e reflexões iniciais, debatemos com relação a importância do estágio supervisionado, a pesquisa discente e a mudança necessária para alcançar o olhar ideal na sala de aula, no momento do estágio, com a finalidade de obter registros que enriqueçam as pesquisas e práticas (docentes e discentes), evitando, tanto quanto possível, descrições ambíguas de situações, bem como a omissão de dados essenciais.

Por fim, neste primeiro capítulo, é apresentada uma relação de trabalhos que se debruçam sobre a temática “estágio supervisionado”, para refletirmos acerca das

diferentes formas como é tratado tema, e sobre como os trabalhos são embebidos de enunciados anteriores e influenciam as pesquisas seguintes.

No segundo capítulo, apresentamos a necessidade do aprofundamento da técnica de observação e o desenvolvimento de métodos que visem uma investigação mais ampla e funda, amparando-nos no uso da etnografia no contexto escolar, por meio de estudos de André (2008).

Percebemos que a etnografia no contexto escolar apresenta variedade de métodos, todos passíveis de serem usados na busca de uma melhor percepção de eventuais fenômenos que possam passar despercebidos.

Nesse capítulo, elencamos a importância da eficiência, precisão e fidedignidade na coleta de dados para o diário de campo, as quais interferem diretamente na realização do relatório de estágio. O emprego dessas terminologias para qualificar os trabalhos escritos dos licenciandos podem gerar desconforto em um primeiro momento por remeter a precisão, mas demonstraremos o quanto eles contribuem para a construção textual de sentido nesses documentos produzidos no estágio-supervisionado, sob o prisma dos estudos do Princípio da Cooperação (GRICE, 1975), da Teoria da relevância (SPERBER e WILSON, 2005) e dos Princípios da Construção Textual de Sentido (KOCH, 2015).

Essas reflexões teóricas apontam para como compreender os dados e construir um registro compreensível, com informações necessárias e concatenadas. Assim, a comunicação entre aluno-observador e leitor não fica prejudicada e esse registro pode ser compreendido da maneira como o aluno-pesquisador pretendia.

No terceiro capítulo, refletimos sobre os entraves que se dão no percurso produtor-leitor-analista na compreensão textual. Para isso, contamos com as contribuições de Riolfi e Barzotto (2014) sobre os Movimentos do Escrito; é por intermédio desses movimentos que verificamos as lacunas emergentes nos diários e relatórios, a (im)precisão dos textos, a extrapolação do aluno-pesquisador, e como esses objetos de pesquisa são recepcionados.

Nesse capítulo, abordamos a busca do dizer no espaço escolar nos diários de campo e relatórios de estágio, focando em elementos da linguística textual, análise do discurso e teoria da enunciação, para pensarmos o processo de escrita ao longo do estágio.

Por meio das reflexões sobre os conceitos de **enunciação** (BENVENISTE, 1988, 1989), **interdiscurso** (PÊCHEUX, 2014 [1990]), **regularidades discursivas**

(FOUCAULT, 2014 [1970; 1969]) e **locutor e enunciador** (DUCROT, 1987), traçamos uma analogia com princípios da cinematografia, identificando as diferentes camadas discursivas que compõem a sala de aula, as quais transparecem nos diários e relatórios, com o intuito de entender o que esses documentos nos dizem, não dizem ou pretendem dizer.

Enfim, nesse terceiro capítulo, procuramos nos debruçar sobre o sentido de “dado”, a partir dos estudos de Possenti (2009), apoiando-nos também nos estudos de Valentin (2008) e Nonaka e Konno (1998), que se dedicam a definir a gestão do conhecimento.

Com fundamento em todo o aporte teórico empregado e nas reflexões mobilizadas ao longo da pesquisa, no último capítulo analisamos fragmentos extraídos de relatórios e diários de campo, focando os excertos que apresentam pontos de branquidão, de modo a demonstrar como o aluno-pesquisador pode usar de maior acurácia na coleta de dados, obtendo um objeto de pesquisa mais fidedigno para o futuro leitor e que possa contribuir significativamente para o meio científico.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para que estudantes, pesquisadores e profissionais conheçam um pouco mais sobre o universo do estágio supervisionado e de seus impasses na busca da expressão objetiva do que foi observado. Esperamos que encontremos terreno propício para frutificar e renovar a abordagem, respaldando a importância do estágio supervisionado na pesquisa e na geração de conhecimento.

CAPÍTULO I - ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PESQUISA

1.1 Pontos introdutórios

A presente pesquisa visa mapear os pontos nos quais os licenciandos têm dificuldades, isto é, a transformação, em dados, dos eventos que aconteceram e foram observados em sala de aula, nos diários de campo/observação e relatórios de estágio.

Assim é possível verificarmos o modo como os licenciandos lidam e se relacionam com os dados que os circundam e que serão formalizados no diário de campo e, por conseguinte, no relatório.

Esta pesquisa teve a sua origem na iniciação científica¹, por meio do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014)², que articula três questões centrais: (1) de que forma textos escritos a partir das práticas de ensino funcionam enquanto registro de uma aula, (2) que tipos de trabalho podem ser realizados sobre o registro de uma aula, e (3) o que se afirma sobre uma aula com base no que foi registrado dela.

O objetivo da primeira vertente é verificar os aspectos da descrição de uma aula que são encontrados nos textos produzidos e quais seriam os parâmetros mínimos para que a descrição da aula opere como um dado de pesquisa para o observador. O objetivo da segunda vertente constitui-se das operações discursivas realizadas sobre os dados registrados pelo observador por meio de sua escrita. Já a terceira vertente procura debruçar-se sobre como as afirmações que são feitas sobre a sala de aula se relacionam com os dados que as originaram e o que é necessário para que a análise do licenciando se constitua enquanto conhecimento. São estas vertentes, portanto, que orientarão o escopo desta pesquisa.

O presente trabalho se norteará em analisar a escrita nos diários e relatórios de estágio das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II,

---

¹ O projeto de iniciação científica teve vigência de março de 2015 a fevereiro de 2016 com o título “O registro escrito no estágio supervisionado sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa”, sob a orientação do Professor Doutor Valdir Heitor Barzotto.

² O projeto é coordenado pelo Professor Doutor Thomas Massao Fairchild da Universidade Federal do Pará.

elaborados pelos alunos egressos do curso de Letras³ da Universidade de São Paulo, destacando os pontos que apresentam problemas de formalização escrita do contexto observado.

Para tal feito, contaremos com trabalhos existentes pertinentes à temática (dissertações, teses, artigos) e estudos sobre a pesquisa em sala de aula (ANDRÉ, 2008; ANDRÉ & LÜDKE, 1986; GIL, 1989).

A partir disso, buscaremos abordar o modo como os princípios de Pragmática e Linguística Textual (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, *Apud* Koch, 2015 e Ducrot, 1987), o princípio da cooperação (GRICE, 1975), a teoria da relevância (SPERBER e WILSON, 2005), Linguística da enunciação (BENVENISTE, 1988 e 1989) e Análise do discurso (PÊCHEUX, 1990) auxiliarão no processo de coleta e reflexão dos dados.

Intencionamos apresentar que o texto do registro – apoiado pelas teorias que estruturam e organizam um texto (Koch, 2015) – deve relatar a realidade dos partícipes e as situações do modo como se apresentam ao observador, na perspectiva dos sujeitos e dos acontecimentos, sem encaixá-las em concepções e valores anteriores.

A importância do registro escrito no estágio supervisionado, com a finalidade de estruturar e organizar os textos do diário e relatório para um texto final para o futuro leitor nos faz refletir sobre a dificuldade do ato de produzir conhecimento ao longo da graduação e a necessidade de reinventar a relação do aluno com o objeto de estudo.

Este estudo pretende, portanto, fazer uma abordagem sobre o registro escrito ao longo do estágio supervisionado, para que traga de um lado o conhecimento do aluno adquirido durante a graduação e no próprio estágio, e, do outro, um conhecimento produzido para um ambiente universitário, o qual deve transpassar os muros da universidade. Desta maneira, espera-se unir o melhor que há entre as abordagens, de maneira a facilitar o estudo dos pontos de dificuldade dos registros das observações e a melhora da fluência de escrita nos relatórios.

---

³ Os alunos de graduação de Letras tiveram seu ingresso pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), porém as matérias da Licenciatura são cursadas na Faculdade de Educação (FE-USP).

1.2 Algumas considerações acerca do diário de campo e do relatório de estágio na licenciatura do curso de Letras

Teceremos algumas considerações acerca dos diários de campo/observação e relatórios de estágio desenvolvidos ao longo da graduação, partindo da tríade de perguntas: O que são? Para que servem? Como fazer?

Esses documentos são elaborados para as disciplinas que exigem o cumprimento do estágio obrigatório ao longo da licenciatura na Universidade de São Paulo, muito provavelmente outras universidades, sejam elas privadas ou públicas, exigem tais documentos, contudo deve variar o nome da disciplina na qual são exigidos, bem como a “forma”. Digo “forma”, pois é possível que os alunos possam fazer uso de fichas, planilhas, guias ou outros instrumentos.

Para a presente pesquisa, debruçamo-nos sobre os diários e relatórios produzido para as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa⁴ I e II, ou, abreviadamente, MELP I e II, que se desdobram em dois semestres. Estas disciplinas que contêm estágios não impõem uma forma ao aluno e são várias as justificativas para isso, dentre as quais podemos destacar:

- fazer com que o aluno-pesquisador⁵ se veja também no que está anotando; e
- incentivar a capacidade autoral do aluno.

Nessa perspectiva busca-se formar um professor-pesquisador que entenda que não está a serviço de um comando externo à situação vivenciada. Isso será importante em sua vida profissional – observar seu aluno, entendê-lo, conhecer a trajetória escolar dele e conseguir propor soluções para melhorar sempre seu aprendizado, sem precisar de manuais de orientação gerados em espaços alheios ao ambiente em que atua.

Além disso, considera-se importante que o aluno-pesquisador, ao ler suas próprias anotações possa ver quais aspectos tem chamado sua atenção e se pergunte

---

⁴ É importante destacar que no sistema virtual da graduação, “Júpiter”, no qual é possível acessar a grade e a ementa do curso, o nome da disciplina aparece como “Metodologia do Ensino de Português”, o que diverge da sigla e do nome apontados na presente pesquisa. Contudo, a sigla “MELP” é recorrente neste meio universitário, de forma que nos referimos à nomenclatura “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II” e à sigla “MELP” ao longo do presente texto.

⁵ Adotamos a nomenclatura “aluno-pesquisador” como parâmetro neste estudo, ao invés de “estagiário”, pois entendemos o estágio supervisionado, momento em que o aluno-estagiário entra em ação, com o potencial para realizar pesquisa em sala de aula, a fim de se trazer melhorias (no ensino e nas relações humanas) tanto para o meio imediato do qual são retirados os acontecimentos, quanto para o melhor desenvolvimento do pesquisador.

o porquê de dar destaque a determinados pontos. Assim, por meio de conhecimentos da área de Letras, é possível, para o observador, segundo os estudos de Ilari e Possenti (1989, p.8), desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua e proporcionar, ao futuro professor, a prática de um o método de investigativo próprio.

O primeiro documento chama-se “Diário de campo” ou “Diário de observação” – ambas as denominações coexistem, no contexto acadêmico, para definir o mesmo objeto. Aqui, porém, daremos preferência ao termo “Diário de campo”, pelo fato de abordarmos justamente aspectos da observação em sala de aula (o campo de pesquisa) do aluno-pesquisador, presentes nesse documento.

O **diário de campo** consiste em uma forma de registro de observações de tudo o que é atentado pelo aluno-pesquisador no estágio supervisionado, acompanhadas, preferivelmente/idealmente, de comentários e reflexões próprios.

Podemos registrar as atividades realizadas em classe, bem como as interações entre os indivíduos, no diário de campo. São esses registros que possibilitam ao aluno-pesquisador, desde a licenciatura, construir o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos escolares. Dessa forma, concebe-se um profissional que contemple aspectos relevantes e inovadores que não eram levados em consideração até o momento em que os registros foram feitos, tanto para a pesquisa quanto para o processo de trabalho desse futuro docente que realiza as observações e registros.

Os registros devem ser realizados rigorosamente, abrangendo o processo de ensino de língua portuguesa e o espaço físico e social da sala de aula; duas características que devem permear os relatos são: objetividade e especificidade, evitando-se quaisquer conteúdos que contenham juízo de valor e descrições genéricas, o que colaboraria para a deturpação do espaço no qual se faz a pesquisa.

A interação do aluno-pesquisador com o objeto de estudo possibilita introduzir em seu diário de campo anotações descritivas de recursos de diferentes origens, como as falas entre os partícipes, descrições pormenorizadas das pessoas, do espaço, e das atividades feitas durante as aulas. Todos esses elementos cooperam para transmitir ao seu futuro leitor e ao próprio aluno-pesquisador os fatos que foram observados e como devem ser entendidos e visualizados pelo leitor – por essa razão, essas descrições devem ter a qualidade de cenas bem delineadas, em analogia à expectativa que um espectador cria ao assistir a um filme.

Há variações nas formas de coleta, interpretação e análise dos dados, já que há variações na apreensão de conteúdos teóricos e de experiência de mundo por parte de cada aluno-pesquisador. No material selecionado para análise, esta variação possibilita que os diários de campo elaborados sejam únicos, sejam eles com mais ou menos elementos descritivos do espaço da sala de aula.

Quanto às informações básicas, é imprescindível que o diário de campo contenha: data, ano em que está a turma observada, período da observação (matutino, vespertino ou noturno) e horário da aula (1º horário, “dobradinha”⁶, última aula, etc)⁷. Esses dados não visam engessar a construção do diário de campo, mas, o que é fundamental, situar o leitor no tempo e espaço, bem como o próprio aluno-pesquisador, na leitura a *posteriori*.

Quanto ao **relatório de estágio**, este documento compreende os dados coletados do diário de campo seguidos de reflexões aprofundadas, de acordo com a temática (escrita, leitura, material didático, gramática, ensino, interação nas falas, etc) que cada evento observado, registrado e selecionado para a composição do relatório exige.

Importante enfatizar que, no relatório de estágio, não se teoriza sobre todos os dados contidos no diário de campo, em virtude da grande quantidade de temáticas que emergem das observações. Dessa forma, nos relatórios de estágio o aluno-pesquisador faz um recorte dos dados mais significativos do diário, a partir dos quais poderá refletir e aprofundar discussões teóricas.

Tomando como norte o artigo de Barzotto e Eufrásio (2011), percebemos que há diferentes formatos de relatórios, os quais podem ser classificados como: **análise, conjunto de dados e ideal**.

Os **relatórios classificados como “análise”** falham na delimitação entre objeto de análise e a análise propriamente dita; geralmente apresentam análises que

---

⁶ Aulas seguidas.

⁷ O aluno-pesquisador tem de registrar, antes das observações, especificamente os horários de funcionamento da escola (incluindo, obrigatoriamente: horário de início e término das aulas, duração das aulas, horário e duração do intervalo em cada período, ou ao menos no período observado no estágio), pois isso qualquer funcionário pode fornecer rapidamente. Não se exige, fique claro, dizer se o fato decorreu às 15h28 ou às 15h30, mas é importante ter conhecimento dos horários de funcionamento da escola, para o leitor saber a que período, exatamente, corresponde a “1ª aula”. Os horários e o tempo de duração das aulas variam em escolas municipais, estaduais, federais (antigos CEFETs, hoje Institutos Federais) e particulares, além do mais o apontamento desses horários possibilita que o aluno-pesquisador situe melhor o aspecto da sala; se, por exemplo, observa uma aula após o intervalo, na qual os alunos encontram-se animados, ou se observa a ansiedade e a agitação típica das últimas aulas do dia.

não se originam do dado coletado, mas fundam-se nas impressões da vivência do estágio como um todo. Segundo Barzotto e Eufrásio (2011), alguns desses relatórios são bem escritos e apresentam enunciados alinhados com as reflexões desenvolvidas na área da Educação; limitam-se a reproduzir, entretanto, dizeres já cristalizados. Vejamos o fragmento a seguir:

A metodologia das aulas de Português mudaram em comparação com a época que estudei, agora é ensinada a língua a partir dos gêneros textuais. O que modificou principalmente é que a língua escrita adquirida me parece mais abrangente, antes a escola usava mais textos literários. Dessa vez, por exemplo, assisti uma aula sobre gênero roteiro. Acredito que essa visão da língua escrita os prepara para as mais variadas situações.

No entanto, ainda há um excessivo ensino da ortografia, essas aulas continuam repetitivas e pouco significativos, o aluno se vê por horas repetindo a escrita de palavras fora de contexto. O papel da escola deveria ser desafiar sempre o aluno, e a língua é muito mais do que a escrita ortográfica, caberia ao professor, ao método, e ao material didático mudar essa fixação pela ortografia. (*sic*) (*grifos nossos*)

(I3 MELP 1 2014 F28 R)⁸

Percebamos que o observador traz em seu relatório a comparação de dois momentos de metodologia do ensino do Português: o primeiro momento de quando frequentava a escola como aluno e o segundo momento como aluno-pesquisador em sala de aula. Ao contrapor os dois períodos o aluno-pesquisador aponta o “ensino excessivo da ortografia”, todavia sem apresentar dados coletados nem descrever situações específicas que revelem esse descomedimento no ensino; o autor desse registro tampouco se vale de aporte teórico, o que validaria sua reflexão. Ele não se esquivava, portanto, de um discurso fundado inteiramente no senso comum, compondo um registro que paira no plano da impressão geral e que de forma alguma dá conta da realidade observada e vivenciada. Com efeito, registros vagos como esse podem ser realizados sem a necessidade de estar presente ou atento em uma sala de aula.

⁸ O fragmento número 28 (F28) foi retirado do relatório de estágio (R) elaborado pelo informante 3 (I3) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014

O aluno-pesquisador indica que o ensino do Português se baseia nos gêneros e que a “*escrita adquirida me parece mais abrangente*”, contudo a lermos o relatório encontramos apenas a indicação de um texto e não foi do gênero “roteiro” conforme apontado anteriormente no fragmento F28R.

Nessa turma, eles estão estudando crônica acompanhando a leitura no livro [...]

É uma crônica de Luís Fernando Veríssimo do livro Comédias da vida privada. Terminando a leitura, a professora pergunta quais são as características da crônica. Os alunos todos querem responder. As resposta (sic) vão saindo da boca de vários alunos através de sinônimos: engraçado, divertido, humor, surpresa. Até o aluno que parecia dormir responde: "A crônica narra histórias do dia-a-dia!" O que parece uma resposta muito boa. Silvana, então, sistematiza todos esse (sic) conceitos na lousa." (grifo nosso)

(I3 MELP 1 2014 F29 R)⁹

Importante destacar que a crônica de Luís Fernando Veríssimo não foi posta nos anexos e a sistematização da professora não foi apresentada no relatório. A partir dos fragmentos F28R e F29R perguntamo-nos em que medida a escrita ficou mais abrangente e prepara o aluno para variadas situações se o que nos é apresentado são apenas alguns adjetivos e substantivos empregados pelos alunos da turma para caracterizar o texto.

Já nos **relatórios classificados como “conjunto de dados”**, encontramos transcrições de situações ou de falas completas, às vezes com alto grau de minúcia, porém sem o desenvolvimento das devidas análises.

Para compreendermos melhor, vejamos o fragmento a seguir, retirado de um diário de campo:

O episódio a seguir ocorreu em uma turma do 9º ano, no qual a professora, ao ver a dificuldade de os (sic) alunos em realizar a atividade sobre o poema “Amor”, do escritor Paulo Leminski (1944-1989), travou-se (sic) o seguinte diálogo:

Professora: “Quantas estrofes tem gente?” [iniciação]¹⁰

Classe: “Nove.” [resposta]

Professora: “NÃO é verso gente.” [avaliação]

⁹ O fragmento número 29 (F29) foi retirado do relatório de estágio (R) elaborado pelo informante 3 (I3) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014

¹⁰ Esses apontamentos entre colchetes constavam no relatório do aluno-pesquisador.

Classe: “Três.” [resposta retificada]

*Professora: “Onde vocês estão vendo 3 estrofes, pelo amor de DEUS!”
(pausa breve) “Eu expliquei na aula passada. Estrofe é um conjunto de versos, tem um espaço que separa!” [avaliação]*

Regina¹¹: “Não entendi nada.”

Professora: “Você nunca entende nada...” e continuou “Obrigação de quem falta é pegar a matéria!”

(I5 MELP1 2014 F83 D)¹²

No fragmento F83 D, notamos que o aluno-pesquisador mostrou cuidado na coleta e apresentação desses dados, o que possibilita ao leitor um reconhecimento detalhado da situação da sala de aula, mas remeteria a um relatório sem a parte da análise, resumindo-se a um compilado de dados.

Por fim, nos **relatórios classificados como “ideal”** há uma coleta adequada de dados, a partir dos quais o aluno-pesquisador realiza uma análise do contexto escolar, com diversos desdobramentos. Esses desdobramentos que permitem ao pesquisador fazer conexões atrativas, no que tange às teorias estudadas ao longo da graduação e licenciatura com a realidade escolar, assim, verifica-se como o aporte teórico ajuda a entender o momento da aula observada.

Sendo assim, os relatórios constituídos de dados e análise foram considerados “ideais”, por investirmos na ideia de que a especialidade do profissional de Letras está no trabalho com os dados de língua de maneira não leiga e, portanto, mais científica. Isso significa dizer que os dados de aula devem ser analisados pelos estagiários com as categorias de análise e reflexão que aprenderam durante seu curso de origem. (BARZOTTO e EUFRÁSIO, 2011)

Quando o aluno-pesquisador se propõe a desenvolver as diferentes conexões possibilitadas pelos dados, tem-se um relatório “ideal”, do qual emergem numerosas temáticas, as quais devem ser tratadas.

Partindo do fragmento apresentado anteriormente (F83D)¹³, para ilustrar essa classificação “ideal”, o aluno-pesquisador trouxe em seu relatório de estágio as seguintes reflexões:

¹¹ Para nomes colhidos na observação, foram adotados pseudônimos pelos alunos-pesquisadores.

¹² O fragmento número 83 (F83) foi retirado do diário de campo (D) elaborado pelo informante 5 (I5) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014.

¹³ Vide página 26-27

Nesta passagem¹⁴, podemos observar que a professora conseguiu engajar os alunos na aula, porém não obteve respostas que atendessem as expectativas de suas perguntas, o que culminou na ratificação negativa dos alunos.

Em ambos os episódios se observa que seguiram a estrutura de troca de turnos. Segundo estudos de Sinclair e Coulthard (1975), citado por Jung (2009), a troca de turnos é uma estrutura que se revelava recorrente no ambiente de sala de aula. Essa estrutura acontece por meio da iniciação-resposta-avaliação (IRA), estudada por Sinclair e Coulthard, onde a “iniciação” é a pergunta-teste que, por meio de resposta conhecida, o professor visa avaliar o aluno/a turma.

Os estudos de Sinclair e Coulthard (1975), citado por Jung, revelou que se trata de uma estrutura dificilmente encontrada em conversa rotineira, uma vez que ela arroga um status interacional superior ao iniciador, o que caracteriza uma assimetria entre os participantes da interação. Essa superioridade é legitimada por meio do papel institucional representado pelo professor.

(I5 MELP1 2014 F85 R)¹⁵

No fragmento F85R percebemos como o aluno-pesquisador se comporta um profissional da linguagem diante dos dados, analisando e concatenando-os às teorias existentes e refletindo sobre os dados e a teoria.

Podemos acrescentar que, segundo a fala da aluna Regina¹⁶, réplica a última avaliação e recapitulação da matéria feita pela professora, a explicação da professora parecia não ter sido suficiente, impedindo-a de compreender; apesar de parecer um pedido indireto de ajuda (por melhor explicação), da aluna, por outro lado, simultaneamente, pode se tratar de uma tentativa de desqualificar, diante da classe, a posição da professora. A professora, por sua vez, a fim de manter seu status diante da turma, traz outros elementos para justificar a não compreensão da aluna, ou seja, dificuldade de aprendizagem, faltas em excesso e a não reposição da matéria perdida. Enfim, a tréplica da professora nos remete à discussão de Bourdieu (1987, 1998), o qual aponta que toda relação social é marcada pelo poder. Os indivíduos que estão inseridos na instituição escola exercem variados graus de escolha e de autonomia, bem como se encontram inseridos em um conjunto de recursos simbólicos.

Assim, como espectadores ou mesmo alunos da classe, após o comentário da professora, podemos deduzir que a explicação da professora fora suficiente, e que a

¹⁴ F83D

¹⁵ O fragmento número 85 (F85) foi retirado do relatório de estágio (R) elaborado pelo informante 5 (I5) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014.

¹⁶ Vide página 26-27

responsabilidade por não ter entendido era exclusiva da aluna, o que poderia se entender, na visão da professora, à toda a turma.

A partir dessas análises, podemos apreender a variedade de reflexões evocadas a partir de um trecho, as quais podem constar no relatório de estágio.

Para realizar semelhantes reflexões críticas no relatório de estágio, o aluno-pesquisador deve mobilizar os estudos teóricos indicados ao longo da disciplina de estágio obrigatório (MELP I e II), fazendo, igualmente, uso de teorias pesquisadas por ele mesmo, além de se valer de teorias estudadas durante toda a graduação, já que muito do que é feito e visto em sala de aula pode ser relacionado ao repertório angariado na vida acadêmica, seja na área de língua ou literatura.

Barzotto e Eufrásio (2011) destacam que a segmentação dos relatórios não deve ser tomada de modo restrito, em virtude de um relatório poder permear características de diferentes classificações.

Às três classificações anteriores (**análise**, **conjunto de dados** e **ideal**), é premente acrescentar uma quarta: **relatórios (parcialmente)¹⁷ fictícios**.

Os relatórios (parcialmente) fictícios são aqueles escritos – parcial ou inteiramente – em casa, ou seja, o aluno não cumpre a carga horária exigida em uma escola. Fazendo uso da própria imaginação, ou mesmo de trechos de diários de colegas, inventa e descreve fatos (genéricos) em seu diário e, posteriormente, elabora sobre esses mesmos factoides o seu relatório final. Nesses relatórios, sem exceção, percebemos superficialidade dos dados e vagueza do texto, encontrando estruturas do tipo “Enquanto a professora copiava o conteúdo na lousa, muitos alunos conversavam ao fundo e ao mesmo tempo copiavam a matéria” (I2 MELP2 2011 F2D), “A classe me pareceu um pouco agitada, mas ao mesmo tempo copiavam a lição.” (I4 MELP2 2013 F5D), “A professora fez a chamada e em seguida passou a lição na lousa.” (I4 MELP2 2013 F11D)¹⁸.

---

¹⁷ Utilizamos este advérbio, porque há licenciandos que observam uma ou outra aula e obtêm a assinatura do professor regente para as demais, sem precisar cumprir a carga horária completa exigida.

¹⁸ A impossibilidade de asseverar se **todos** os fatos presentes nesses trabalhos, de fato, são (ou não) inventados não inibe, contudo, a nítida percepção de que não há, em tais tipos de diários, quaisquer dados de observação **autorais** por parte do observador; esses sucedâneos de diários limitam-se a uma reprodução sucessiva de “já-ditos” e fatos que poderiam ser copiados e colados *ad infinitum*, para quaisquer situações e séries escolares. Não há, ou são raras, nessas tentativas de ficção acadêmica, situações específicas, particularidades, estranhamentos, que caracterizem o caráter único daquele ambiente escolar observado; pois são inesgotáveis as experiências que podem se materializar em ambientes onde se dá a interação humana, dos quais não se exclui o rico, vasto e irreprodutível ambiente escolar.

Consideramos esse tipo de relatório genérico em virtude de poder servir para qualquer aula, e desse tipo de registro não levar em conta os detalhes – ainda que mínimos – que deveriam ter sido registrados na observação direta. Relatórios dessa ordem impossibilitam que um trabalho calcado na linguagem, com a devida análise e a fundamentação dos dados sob o viés de um especialista da área de Letras, seja desenvolvido, pelo próprio relator ou por qualquer pessoa da esfera acadêmica que o leia futuramente.

O propósito fulcral, pois, da acuidade com os registros, é situar o diário de campo e o relatório de estágio como trabalhos que exigem, inerentemente, uma postura investigativa, visando ao seu futuro leitor e os desdobramentos da pesquisa.

Estabelece-se, no relatório de estágio, a téttrade “observação-registro-prática-teoria”, por meio da interlocução com o diário de campo, no qual podemos evidenciar subsídios para a intervenção crítica no real e para a orientação da ação profissional.

Segundo Salomon (2004, p.225), o relatório “tem uma posição típica entre os trabalhos científicos: “relatar” a pesquisa em toda sua dimensão, desde o planejamento até as conclusões, mas de maneira concisa. Ao mesmo tempo, deve ser feito visando ao destinatário [...]”. Dessa forma, tornam-se de extrema relevância o registro e o detalhamento dos eventos no diário de campo, pois permitem que, posteriormente, no relatório de estágio, sejam feitas observações e análise crítica das interações em sala de aula, apontando quais são as dificuldades e limitações do professor e alunado no relatório de estágio. Assim, torna-se possível traçar novas ações, que tragam melhorias para a pesquisa e a prática em sala de aula.

Tendo em vista as descrições e reflexões acima, esboçamos o percurso do aluno-pesquisador para a realização desses dois documentos no estágio supervisionado, por meio da seguinte imagem:

Figura 1: Percurso para a realização do Diário de Campo e Relatório de Estágio

Em suma, o diário de campo e o relatório de estágio consistem em instrumentos capazes de exercitar o desenvolvimento acadêmico na busca da identidade do aluno-pesquisador, visto que é por meio das descrições que se constroem, no aluno-pesquisador, reflexões e críticas acerca dos limites e desafios, referentes tanto ao *que* e a *quem* é observado quanto ao próprio observador.

O diário de campo é um documento com caráter descritivo-analítico, e todos os registros realizados são fundamentais para a obtenção e análise dos dados. Importante apontar que todo registro adquire sentido quando se torna útil para o aluno-pesquisador, para a ciência e, por conseguinte, para o ambiente escolar. Isto posto, os diários de campo deixam de serem vistos como um depósito compulsório de registros arquivados burocraticamente em algum canto esquecido da universidade, transformando-se em dados em direção aos quais podemos sempre nos inclinar e os quais devemos revisitar, avançando nas teorias, metodologias e ações acadêmicas.

O relatório de estágio, por sua vez, é um documento com caráter de dupla valência: ele é reflexivo e investigativo, entrando em comunhão com os registros feitos no diário de campo. É a partir dele que o aluno-pesquisador tem o poder de selecionar, por exemplo, fatos recorrentes observados na escola, para então analisá-los, compreendê-los e expandi-los em seus múltiplos significados e implicações, traçando paralelos e distinções quanto ao que diversos autores e teorias já disseram sobre tais

temas. Dessa forma, elabora-se um documento final que possibilita a construção, desconstrução e reconstrução do aluno-pesquisador em suas ideias e ideais educacionais, estabelecendo novas prioridades após reconhecer as demandas do ambiente escolar.

Nesse contexto o aluno-pesquisador, profissional de Letras, terá de:

[...] conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que isso pode significar. Terá ainda de estar atento às teorias da linguagem em geral para ser capaz de enfrentar textos e fazer deles seu instrumento de ver e mostrar o mundo. (BRAIT, 2000, p. 197)

Ambos os documentos estão longe de se constituírem uma mera burocracia no cotidiano discente: eles se vinculam, intrinsecamente, aos objetivos do aluno-pesquisador de conhecer, pesquisar e intervir no cotidiano escolar, como futuro docente.

1.3 Panorama geral sobre o estágio supervisionado e a pesquisa discente

Quando chega o momento de o licenciando realizar o estágio supervisionado, decerto vislumbrará as dificuldades que se farão presentes ao longo do estágio supervisionado, dentre as quais: disposição de tempo para realizá-lo, conciliando-o com a universidade e trabalho, no caso de alunos já inseridos no mercado de trabalho, e a possibilidade de ser ou não bem recepcionado pela escola (direção, coordenação, professores, funcionários e alunos).

É relevante, para o licenciando, enxergar o processo do estágio supervisionado, tanto a observação quanto a regência, sob uma perspectiva positiva, uma vez que as aulas observadas e ministradas podem mostrar-se decisivas na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento pessoal, profissional e no próprio desenvolvimento acadêmico, proporcionando horizontes de pesquisa para o aluno e a possibilidade de construção de uma imagem clara e completa da sala de aula.

Nesse cenário de observação/ensino, que pode conduzir à pesquisa, lembremo-nos da obra de Lima (2000), na qual se apresentam os objetivos a serem perseguidos pelas universidades, desde a reforma de 1968, quando sua organização

deveria pautar-se no “ensino, pesquisa e extensão, como espaço de produção, aquisição e difusão de conhecimentos” (p. 9).

Para tais pautas, as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitariam repensar seu currículo e suas metodologias de ensino e aprendizagem, a fim de subverter a lógica da transmissão-assimilação e assim desenvolver o processo de investigação e curiosidade do graduando, de forma a resultar em um processo de busca e investigação constante.

A proposta de mudanças no Ensino Superior, em 1968, tem um forte fundo ideológico propagado pela ditadura militar que estava pouco preocupada com a curiosidade do graduando, mas sim em enfraquecer os professores universitários que não se enquadravam na nova proposta mercantilista produtivista de produção de conhecimento.

Diante dessas propostas de mudanças, o estágio supervisionado na sala de aula, para o licenciando, parece ser o cenário perfeito para tais investigações e descobertas.

O desenvolvimento de um olhar multi e interdisciplinar no momento da observação, no estágio supervisionado, orienta o aluno a uma prática pedagógica pelo ensino com pesquisa, o que perpassa o processo de assimilação de informações, ou seja, transforma a experiência do estágio (observação e regência) em experiência para a formação do caráter profissional e voltado à produção acadêmica.

Esse posicionamento profissional, o de reconhecer o mundo em que se está inserido, exige de nós coragem e que coloquemos óculos sociais¹⁹, assim como “John Nada”²⁰ os colocou.

---

¹⁹ O termo “óculos sociais” foi empregado por Schaff (1974, *apud* BLIKSTEIN, 2018, p.65) e trata dos modelos ou padrões perceptivos criados a partir dos corredores semânticos que balizam a nossa percepção, agregando valores meliorativo ou pejorativo a partir de traços ideológicos, por exemplo: verticalidade (meliorativa)/ horizontalidade (pejorativa); superatividade (meliorativa)/ inferatividade (pejorativa); branquitude (meliorativa)/ negritude (pejorativa); dureza (meliorativa)/ moleza (pejorativa). Segundo Blikstein (2018, p.61), esses padrões perceptivos ou “óculos sociais” constituem os estereótipos de percepção gerados pelos corredores semânticos, os quais permitem que vejamos a realidade e fabriquemos o referente.

²⁰ O personagem John Nada (interpretado por Roddy Piper) é o protagonista do filme “Eles Vivem” (“They Live”, 1988), trabalhador braçal que chega a Los Angeles e encontra trabalho como pedreiro num edifício em construção. Durante uma inusitada operação repressiva da polícia, que destrói o acampamento onde ele e outras famílias viviam, John Nada encontra óculos escuros aparentemente comuns, porém, ao usá-los, consegue enxergar horrendas criaturas alienígenas disfarçadas de seres humanos, bem como as mensagens subliminares, de apelo ao consumo, transmitidas em todos os estabelecimentos comerciais, na mídia impressa e digital e disseminadas em toda a sociedade.

O ato de pôr os óculos é difícil e doloroso para todos nós, pois passamos a enxergar o que se passa por detrás do óbvio, o que pode contribuir à produção científica a partir de um posicionamento abertamente questionador e, mesmo, revolucionário.

Trazemos essa imagem, porquanto – ao pesquisar – exige-se que não reproduzamos o mesmo, tampouco devemos nos limitar a uma espécie de correção do outro ou aderir ao que é aceito pela maioria. É necessária a ruptura com os elementos já cristalizados por meio desses “óculos” metafóricos, permitindo-nos entrever as entrelinhas do espaço em que estamos inseridos e as ideologias às quais estamos submetidos.

Segundo Zizek²¹, a força material da ideologia nos impede de ver o que realmente estamos consumindo e produzindo, no entanto, a ideologia não é só imposta a nós, mas também é o nosso relacionamento espontâneo com o nosso trabalho social, ou seja, como percebemos os sentidos e de alguma forma apreciamos a ideologia.

Dessa forma, pensemos: “queremos viver em um ‘estado zumbi’ no mundo acadêmico?”. Lutar contra a “ideologia”, por assim dizer, reinante, pode ser uma experiência árdua, lançando ao chão muitas certezas e unanimidades, mas devemos nos esforçar em cultivar certa substância científica que nos leve à curiosidade e à transformação, e este é um dos propósitos e – ao mesmo tempo – impasse abarcados no presente trabalho.

Norteando-nos pela obra de Freire (1996, p.13), esta experiência buscará contribuir para a formação de um licenciando com potencial intelectual ativo e independente intelectualmente, o qual quanto mais criticamente exerce a capacidade de aprender, tanto mais se construirá e desenvolverá o que o Freire chama de “curiosidade epistemológicas”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Essa busca do potencial intelectual implica o estado de leitura que é, conforme define Barzotto (1999, p.11):

[...] negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados. A mesma exigência imposta pelos meios letrados aos iniciantes em leitura, para que estes suspendam

²¹ Vídeo “O guia pervertido da ideologia”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cloVH8ehpDE> (acesso em: 02/06/2017)

seus conhecimentos considerados *senso comum*, vale apara o estudioso da leitura, pois também no interior das comunidades interpretativas mais autorizadas forma-se um senso comum sobre qual seria melhor leitura para um texto ou sobre a melhor maneira de abordá-lo.

Vale salientar a importância de se planejar o estágio, ou seja, ele não deve ocorrer espontaneamente²², pois tal processo, oportunidade única e profícua, refletirá na formação reflexiva do futuro docente.

Diante desse contexto, observa-se que as ações do aluno-pesquisador transcendem o “assistir, anotar/registrar e ministrar aulas”; ao longo do estágio, o aluno tem a oportunidade de questionar(-se), apresentar ideias e propostas, e desenvolver projetos.

No momento em que o professor em formação vivencia o estágio está em um ritual de passagem. Ele é, ao mesmo tempo, aluno e professor, aquele que aprende e ensina. É um momento especial e espera-se que seja uma fase de grande aprendizagem sobre a docência e a prática pedagógica. As experiências em situações de estágio possibilitam perceber a ação educativa com os olhos de aluno e de professor, ao mesmo tempo. (ZAIDAN e TOMAZ, 2012, p. 24)

No momento do registro do estágio, podemos adicionar a importância do aluno-pesquisador ao mesmo tempo em que escreve e relê os acontecimentos, releia-se e perceba-se a si mesmo nas anotações, assim é possível desenvolver certo distanciamento ou deixar-se levar por algum aspecto específico do texto.

Ao longo dos registros, o licenciando pode reunir experiências que o auxiliem na superação de barreiras e medos causados pela atividade de ensino ou pelo menos o torne mais resistente para os percalços com os quais poderá se deparar na sala de aula, e, nesta empreitada, é de suma relevância o registro escrito, para que se organize o pensamento e, portanto, que grande parte dos acontecimentos não se percam.

Justifico o uso de “grande parte dos acontecimentos” no parágrafo anterior no lugar de simplesmente “os acontecimentos”, que daria sentido de totalidade, com a consciência de que os acontecimentos se perdem, já que não é possível registrar e

---

²² Trazemos tal organização à baila, pois é importante que o aluno conheça a escola em que irá fazer o estágio, em quanto tempo pretende fazê-lo, o período (matutino, vespertino ou noturno) em que frequentará as aulas, as turmas e professores(as) que acompanhará (e que permitirão esse acompanhamento – que, não raro, é negado, inclusive pelo direito à autonomia que detêm o professor responsável por tais turmas) e que tenha um roteiro básico do que pretende anotar.

perceber tudo²³. O próprio fato de registrar algo significa que um mundo de outras possibilidades foi eliminado.

Nossa memória não consegue guardar grande quantidade de informações existentes no mundo contemporâneo. Por isso registramos para que possamos rever o acontecido. E ao registrar o acontecido, fazemos a história, deixamos nossa marca no mundo, assim como os primeiros hominídeos. Como afirma Vygotsky, o que nos diferencia do animal é o exercício do registro da memória humana. Quando registramos, seja sob a linguagem verbal ou não verbal, nos apropriamos de nossa história, a nível individual e social. (VASCONCELOS, 2003, p. 70)

Desta forma, ao anotarmos, é maior a probabilidade de obtenção de dados com mais detalhes, o que possibilita um diário de campo²⁴ e, conseqüentemente, um relatório²⁵ mais consistente e fidedigno. Caso o aluno-pesquisador opte por observar e reger o número exigido de aulas e só ao término dessas duas modalidades fazer as anotações, perceberá que essa estratégia não é eficaz para a composição do trabalho, levando-se em consideração a reflexão de Vasconcelos, uma vez que inúmeros detalhes que poderiam ter sido registrados em tempo, muito provavelmente terão se perdido. De fato, não são atividades fáceis “observar, apresentar, registrar, descrever e analisar”, pois envolve e exige exercício disciplinado de persistência, resistência e insistência, na busca do texto coerente para com as experiências vividas em sala de aula.

Nesse caso, os dados recolhidos pelo licenciando no estágio supervisionado destinam-se à realização do relatório de estágio, no qual estarão presentes suas análises e reflexões; esse processo de escrita constitui-se, nesta fase, um catalisador importante de aprendizagem e mudança do licenciando.

---

²³ Pensemos em duas pessoas ou mais anotando o mesmo ambiente, no caso da presente pesquisa a sala de aula, cada um dos observadores terá uma percepção diferente da realidade e caso, por coincidência, registrem o mesmo evento, provavelmente o registro será de modo diverso. Assim como uma dissertação de mestrado que, ao ser corrigida por diferentes pessoas, cada um dos corretores terá um olhar para o texto, cada um tem uma experiência de mundo diversa, o que possibilita essa pluralidade.

²⁴ Material composto ao longo do estágio, que consta de apresentação, descrição e análise dos dados colhidos na sala de aula para cada aula em que foi feita observação, intervenção ou regência.

²⁵ Material composto no final do estágio, que consta das reflexões dos dados obtidos ao longo do estágio. Neste momento, o aluno, além de refletir sobre os dados colhidos, cruza-os com o aporte teórico indicado pelo docente responsável pela disciplina (no caso específico do curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo, a referida disciplina, desdobrada em dois semestres com estágio obrigatório, chama-se Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ou, abreviadamente, MELP I e II). No relatório, o aluno pode trazer suas descobertas, ideias e projetos suscitados.

Quando pensamos em registro a fim de nos apropriarmos de nossa história, conforme apresentado anteriormente na citação de Vasconcelos (2003), tal reflexão nos leva aos estudos de Lutfi (1984) em que a autora procurou criar condições para que os seus alunos escrevessem e que, por conseguinte, nascesse a concepção da valia da língua como registro da história.

Lutfi utiliza “o ensino de português para se compreender as experiências vividas, as situações sociais conflitantes que envolvem essas experiências” (1984, p.21). Nesse percurso de registro da língua, a autora, revela como ocorrem as transformações realizadas e sofridas pelo homem da realidade em que está inserido, em virtude dos valores e limites fixados pela tradição vigente.

Para a construção do registro e texto no estágio supervisionado, podemos tomar como norteadores as seguintes estratégias apresentadas por Lutfi (1984): “Assumir a vida e assumir o texto; Impor-se como grupo e fazer-se ouvir; e Organizar a ação e organizar ideias”

Diante dessas estratégias, o aluno-observador não deve permanecer alheio ao contexto em que está inserido e como aluno-pesquisador e futuro docente não deve aceitar passivamente os acontecimentos e teorias, mas sim questioná-los incessantemente. Para Lutfi, “Fazem falta as pessoas que partem, diariamente para a vida, com o desejo de descobrir os sinais do movimento que existem nos objetos, na natureza, nos homens.” (1984, p.14), o que nos remete aos óculos de John Nada.

É relevante que não se busque embelezar os discursos que foram construídos na sala de aula, amenizando eventos de tensão por exemplo, podemos apontar como compromisso nesta jornada a oferta de dados e instrumentos para a compreensão da realidade com verdade e clareza.

Em suma, ao longo do estágio, o licenciando registra uma série de dados, o que possibilita uma diversidade de retratos e cenas. Durante esse registro, o autor trava uma batalha em relação ao texto que trará a apresentação, a descrição e a análise dos dados. Por fim, o aluno tem que selecionar os dados que se mostram de maior relevância para determinada abordagem e refletir sobre a(s) sua(s) implicação(ões).

1.4 Observando o espaço e colhendo dados

No estágio supervisionado, o licenciando ocupa os papéis concomitantes de observador, aluno e pesquisador no espaço escolar em que está inserido. Nesse momento, tendo em mente as possíveis dificuldades que podem aparecer, é de extrema importância, por parte do aluno, diminuir ao máximo a perturbação que a sua presença possa causar na aula, apesar de, às vezes ou todas as vezes, ser inevitável, trata-se de um momento em que o licenciando não é invisível, mas preza por sua invisibilidade no momento da observação.

Fazemos esse apontamento, de que o aluno **não** é invisível, pois em determinados momentos o licenciando é inquirido pelos observados (alunos, professores e outros possíveis partícipes do espaço escolar), e, em outros, será chamado a participar da aula, nem que seja por meio de respostas previsíveis a perguntas retóricas. Apesar dessa visibilidade o aluno-pesquisador tenta manter-se invisível, a fim de que não interfira de modo abrupto no cotidiano escolar que observa.

Assim, não há a possibilidade de ocupar apenas um único papel, caberá ao aluno-pesquisador a capacidade de flexibilizar-se aos papéis que lhe são apresentados no cenário em que estará inserido.

A mente humana é altamente seletiva, ou seja, ao olhar para uma determinada situação duas pessoas enxergam coisas diferentes, que as levam a privilegiar determinado aspecto e negligenciar outro. Destarte, a complexidade da mente humana faz com que muitas vezes alguns eventos não sejam captados pela consciência.

Dessa forma, como dar crédito à observação como método científico? Segundo Lüdke e André (1986), para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação, a observação precisa antes de tudo ser planejada, o que exige preparo material, físico, mental, intelectual e psicológico do aluno-pesquisador.

O aluno-pesquisador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar o importante do trivial, notando o que é um dado potencial, no caso do profissional da Letras o que tange à língua, aprender a fazer registros com anotações organizadas e procurar traçar um método e ordenação para as suas observações.

O estágio supervisionado por meio da observação direta possibilita que o aluno-pesquisador fique mais próximo da perspectiva dos alunos e professores, na medida em que acompanha as experiências diárias dos partícipes; o que possibilita que

aprenda, segundo Lüdke e André (1986), o significado da realidade que os cercam e as suas próprias ações.

Lüdke e André (1986) apresentam tipos de observações, nas quais se decide o grau de envolvimento no trabalho, ou seja, se será uma **observação participativa** ou **não participativa**. A escolha pode variar de acordo com desenrolar do estudo, por isso no momento da observação não participativa, em que se tenta manter afastado do grupo em que está inserido, como já dito o observador “invisível”, às vezes o papel da participação, da “visibilidade” é invocado, já que os alunos e professores podem diretamente ou indiretamente invocar a participação do aluno-pesquisador.

Dentro deste percurso de participativo e não participativo existem quatro variações nos papéis, apresentadas por Lüdke e André (1986, p.28-29), que vão desde a não revelação até a total explicitação, as quais gostaríamos de discutir, pois é necessário que o aluno-pesquisador saiba da dificuldade em manter-se em um desses lugares.

O aluno-pesquisador no papel de “**participante total**”, não revela ao grupo a sua verdadeira identidade de pesquisador e o que pretende com o estudo. Ele busca integrar-se ao grupo, a fim de aproximar-se o máximo possível da perspectiva dos sujeitos.

O “**participante como observador**”, não oculta totalmente as suas atividades e revela parte do que pretende. A preocupação gira em torno de não deixar totalmente claro o que pretende, a fim de não provocar muitas alterações no comportamento da sala observada.

O papel de “**observador como participante**”, revela-se desde o início a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo ao grupo observado. Nessa posição o aluno-pesquisador pode ter acesso a uma gama de informações, até mesmo confidenciais, contudo fica sujeito ao grupo observado o que pode ou não ser tornado público pela pesquisa.

Por fim, o “**observador total**” não interage com o grupo observado. Neste papel o observador pode desenvolver a sua pesquisa sem ser visto, ficando atrás de uma parede espelhada ou mesmo acompanhando a filmagem do espaço em outro ambiente, por exemplo, ou ainda pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais.

Para Gil (2014, p.111), a observação depende do grau de participação do observador, que pode ser **participante** ou **não participante**. Segundo o autor a observação participante, em virtude de sua própria natureza, tende a adotar formas não estruturais, as quais seguem classificação indicada: observação simples; observação participante; e observação sistemática.

Na **observação simples** o pesquisador fica alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar e observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem, sendo mais um espectador do que um ator nesse procedimento. A observação simples ultrapassa a simples constatação dos fatos, pois exige um mínimo de controle na obtenção, análise e interpretação dos dados.

A **observação participante** consiste na participação real na vida da comunidade, do grupo ou situação determinada em que será feito o estudo. O observador assume até certo ponto o papel de um membro do grupo e pode assumir a partir de duas formas distintas a participação, de **modo natural ou artificial**.

O modo natural é quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que estuda, já o modo artificial é quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer uma investigação.

A **observação sistemática** é utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nesse tipo de observação o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade estudada que são significativos para serem observados, para se alcançar os objetivos pretendidos.

Com base nos estudos de Lüdke e André (1986), podemos dizer que o aluno-pesquisador na sala de aula permeia o papel de “observador como participante” e orientando-nos por Gil (2014), podemos dizer que faz uso da “observação participante” e “sistemática”.

Esses papéis possibilitam ao aluno-pesquisador que desde o início a sua identidade e o porquê de estar na sala de aula fiquem claros aos partícipes que serão observados, todavia nesse ínterim apesar da revelação o aluno-pesquisador busca não provocar alterações no espaço e não ficar sujeitado ao grupo observado. Não o bastante a participação de modo artificial por meio da observação sistemática possibilita a integração do aluno-pesquisador aos integrantes da sala de aula para realizar a investigação mediante a descrição precisa e detalhada dos fenômenos.

Vale salientar que em todos os papéis em que as observações se desdobram há implicações éticas na obtenção e divulgação das informações.

É evidente que, no início da observação, a presença do licenciando pode alterar o comportamento dos indivíduos pertencentes ao espaço observado, já que se tem um elemento novo, o licenciando, e com interesses desconhecidos para os partícipes; contudo, em breve os comportamentos ocorrem em sua naturalidade própria.

O esforço pela “invisibilidade” é importante no processo de observação, para que se possa reconstruir com tranquilidade o que aconteceu na aula; para isto, cabe ao observador estar centrado e focado em aspectos concretos, e descrever os comportamentos observados em vez de rotulá-los e avaliá-los.

Esse preparo visa suscitar uma discussão produtiva quando for descrever e refletir sobre determinado tópico, como escrita, leitura, livros didáticos, atividades, gramática, relações entre os partícipes do espaço observado, dentre outros aspectos que surgem ao longo da observação e que sejam relevantes para a reflexão.

No processo de observação e registro do que foi observado, são dignos de nota os numerosos acontecimentos de uma aula, fazendo com que o observador possa se ver em meio a dificuldades técnicas no registro das ocorrências, já que se encontra exposto a situações imprevistas e sempre inserido em um número elevado de episódios, o que frequentemente interfere no momento do registro escrito. Podem surgir perguntas como: “O que devo observar?”, “O que devo registrar?”, “De que forma irei apresentar e descrever os eventos?”, “E se não acontecer nada, como agora?”, dentre outras dúvidas que podem vir à mente do licenciando.

Em primeiro lugar, apontamos que não há “regras”²⁶ para fazer as anotações, mas apenas sugestões práticas para que a observação e pensamentos fiquem organizados e que não existe o hipotético “nada está acontecendo”; é necessário aprender a olhar, criar um olhar para o objeto investigado, não se limitando ao discurso verbal (oral), mas ampliando a observação a outros discursos não verbais (gestos) que se evidenciam nesse espaço.

Em segundo lugar, destacamos que o observador não deva privilegiar, em sua observação, nenhum dos elementos particulares do discurso do analisando, ou seja, o observador não deve atribuir uma importância particular a nada daquilo que ouve, sendo pertinente que preste a tudo a mesma atenção.

---

²⁶ Ademais, “regras” implicariam em ceifar o processo de investigação do estagiário, limitando as inúmeras possibilidades de registro e composição do trabalho para os alunos.

Claro que na tentativa de “reter” a realidade observada, o observador acaba por selecionar determinado material que é apresentado a ele, em detrimento de outros, seguindo suas experiências.

Dessa forma, o ideal é que o observador, tendo consciência de suas experiências pessoais, evite-as e disponha-se a observar e escutar livre dos julgamentos conscientes para que os discursos emergjam.

Por isso, a importância do registro de todas as aulas, pois, como já dissemos, no registro o aluno-pesquisador pode reler(-se) e verificar se tem conseguido suspender seus pré-julgamentos para, de fato, colher dados e entender o que está ocorrendo na sala de aula.

Ao longo do estágio supervisionado, algumas implicações surgem no momento da observação, como a capacidade de ouvir, questionar e enxergar. A escuta atenta implica ouvir o discurso e pensar sobre o seu significado.

O questionamento possibilita obter informações (“Como reagiram os alunos?”, “O que aconteceu...?”); explorar sentimentos, pensamentos, atitudes e opiniões (“Qual a sua opinião sobre...?”, “Por que procedeu dessa forma?”, “O que sente sobre esta situação?”); e estimular reflexões através da exploração de situações hipotéticas e de cenários alternativos (“Quais são as alternativas possíveis?”, “Como gostaria de alcançar esses objetivos?”, “Como poderia lidar com uma situação em que...?”, “Que medidas deveria ter tomado para...?”, “Que tipo de apoio gostaria de ter tido?”, “Quem sou eu neste cenário?”).

O enxergar atento proporciona que se verifique, por exemplo, o entusiasmo do professor (se fala de forma expressiva, sorri enquanto ensina, movimenta-se enquanto fala, se tem ou não linguagem verbal/corporal intimidadora, se encoraja e respeita os pontos de vista diversos dos alunos, se os encoraja a responder, se valoriza as respostas dos alunos), se é estabelecida uma relação construtiva, se os alunos se envolvem, o ritmo da aula, as interações estabelecidas no ambiente, e se os alunos respeitam as ideias e contribuições uns dos outros.

Quando deixamos de registrar os detalhes e não fazemos perguntas constantes sobre o que se registra a possibilidade de emergir lacunas no diário e relatório são maiores, ferindo as máximas propostas por Grice (1975) e os princípios da construção textual de sentido elencados por Koch (2015). Essas lacunas/branquidões/ausências são as informações que aparentemente deixaram de ser trazidas pelo aluno-

pesquisador nos registros dos diários e relatórios, seja pelo tempo ou falta de atenção em alguma coisa para focar em outra.

Esse “dizer” que deixou de ser feito culmina em questionamentos para o futuro leitor diante do texto, fazendo com que procure entender porquê de os registros terem sido realizados de tal forma e busque construir o que deixou de ser feito que seria fundamental para a compreensão do texto, bem como das análises que são constitutivos dele.

Destacamos três pontos, de acordo com os estudos de Lüdke e André (1986), que podem ajudar no processo do registro escrito de modo a evitar lacunas:

a) Pontos gerais que podem ser registrados no primeiro contato:

- No primeiro contato com a escola, observar de que modo ocorreu o contato via telefone ou pessoalmente, no que tange ao comportamento dos funcionários.
- Verificar o ambiente da escola, o projeto político pedagógico, ver como aquela escola representa aquela comunidade, nº de funcionários, avisos dispostos na secretaria, dirigidos ao público.
- Descrever a escola fisicamente: as salas de aula²⁷, a sala de informática, as quadras esportivas, sala de leitura e/ou biblioteca, se tais áreas são de fácil acesso e mesmo se possuem adaptações para alunos cadeirantes, surdos, cegos, autistas, etc.
- Descrição dos sujeitos no geral (alunos, professores e funcionários): roupas, cabelos, maneiras, aspectos que os distinguem um dos outros.

b) Sugestões de foco para a área do Português:

- Oralidade e escrita;
- Desempenho do professor e aluno;
- Atividades em sala de aula (lousa, livro didático, folhas avulsas, atividades externas – a ida a um museu, por exemplo);
- Interações;
- Discurso;
- Como são desenvolvidas as atividades, quem as faz, quem não faz, e o porquê (neste intuito, procurar coletar uma amostra composta das diferentes atividades, para descrevê-las e analisá-las);
- O que permaneceu na sala de aula de aprendizado, de conteúdo, de extrapolação do que foi feito com o conteúdo? É suficiente?
- Como a escola lida com o resultado do aluno?

c) Registro do estágio no diário de observação:

- **Descrição do ambiente:** salas de aula, de informática, de leitura, sala dos professores, biblioteca, observar a disposição dos objetos, cartazes expostos, móveis, janelas, portas (de entrada, das salas de aula, da coordenação, da secretaria, da direção – se permanecem abertas ou fechadas, e por quê), o clima, a acústica, a arquitetura.

---

²⁷ Se as salas forem ambientes, o que as diferenciam? P.ex.: material contido nelas.

- **Descrição dos sujeitos:** roupas, cabelos, maneiras, aspectos que os distinguem um dos outros, roupas apertadas no calor. A escola coíbe o uso de certas roupas, por parte dos alunos? A roupa imita algum artista? Ouve que tipo de música? Observação lateral do professor: onde se formou, há quanto tempo leciona, gosta do que faz, o que espera, o que pensa (e o que diz) quando vê um estagiário;
- **Descrição temporal e local:** quando, onde e durante quanto tempo;
- **Atenção:** ao tom de voz; à chamada; ao uso de diminutivo (pejorativo, carinhoso ou só designativo de tamanho); às conversas; às broncas; ao modo de falar com os alunos (professor(a) opta por falar mais com um determinado grupo do que com outro?); verificar negatização, neutralização (negar um traço, a fim de legitimar algo); se os alunos se corrigem; se a professora corrige os alunos; à variação linguística; definir o que é mais aceito e o que é menos aceito; ao comportamento dos alunos e da professora ao longo do estágio (no começo pode ter alguma influência a presença do observador, mas, e depois?); à receptividade dos alunos e professores para com outros alunos, professores, funcionários e terceiros.
- **Eventos especiais:** Apresentação, festa, briga ou, mesmo, quando o professor consegue dar uma aula em uma turma complicada ou situações em que alunos que não costumam participar participam.

Tendo em vista os pontos expostos anteriormente, percebemos que, ao preparar a observação, ela se desmembrará em duas vertentes: a primeira conterá o conteúdo descritivo, em sua máxima objetividade e especificidade; na segunda, o licenciando refletirá sobre a parte descritiva, a fim de desenvolver o conteúdo reflexivo, haja vista o aporte teórico apresentado ao pesquisador ao longo das orientações e, claro, a investigação própria.

A observação em sala de aula pode ter finalidades múltiplas, como compartilhar sucessos, diagnosticar problemas, encontrar e testar possíveis soluções para as lacunas identificadas, investigar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, avaliar o desempenho, avaliar o progresso.

Devido a todas essas finalidades, dentre ainda outras, com que o observador pode se deparar, torna-se de fundamental importância o devido cuidado nos apontamentos, especialmente no que toca aos “problemas”, para que não corra o risco de apenas indicá-los e criticá-los, abstendo-se de desenvolver uma reflexão sobre o porquê da existência daqueles determinados problemas e lhes traçar uma solução.

Acreditamos que seja por isso que alguns profissionais da escola veem o estágio com maus olhos, no sentido de o professor e os alunos se sentirem vigiados, avaliados e criticados. Para evitar essa perspectiva negativa, é extremamente relevante o observador ser ético em suas anotações e, sempre que puder, voltar para

o lugar de observador – inclusive de si mesmo – e, por que não, registrar o próprio comportamento, já que o aluno-pesquisador possivelmente será inquirido (pelos partícipes) ao longo das horas de observação, e, depois, na regência. Será que só os outros têm erros e problemas? Será que o observador não fez nada de errado ou não mudaria alguma coisa, por mínima que fosse, ao longo da observação, e principalmente na regência? Esse espaço do observador está sendo registrado, ou aposta-se, ainda, na postura de uma observação “neutra”?

Assim, as contribuições de Lüdke e André (1986) e Gil (2014), por meio dos tipos de observações e conteúdo das observações, podem determinar um procedimento, uma conduta em sala para o estagiário.

Por fim, não há uma solução universal à espera de um observador inteligente, ou a descoberta do “elixir da pedra filosofal” para os possíveis problemas que possamos nos deparar no processo de observação, coleta e registro, porém nos cabe que é não permanecer no mesmo pot-pourri do senso comum da crítica e que se estabilize anteriormente um planejamento para a coleta dos dados.

Nessa acepção, consideramos que a etnografia é a escrita do visível e que a descrição etnográfica depende da qualidade da observação, do planejamento e da organização, da sensibilidade ao outro participante da pesquisa, do conhecimento sobre o contexto estudado, de novas ideias, e da criatividade de inovação científica do pesquisador – muitas vezes ignorada.

1.5 Antologia²⁸ dos trabalhos acadêmicos: o que há de novo, quando tudo parece ter sido dito/feito?

Ao escolher determinado tema para a realização de uma dissertação, uma tese ou, ainda, um artigo, “bebemos” de diversas fontes, sejam elas artigos ou textos publicados em revistas ou livros (impressos ou digitais), livros teóricos ou dissertações e teses.

---

²⁸ A escolha do presente substantivo, para a composição do título deste item, tem o objetivo de transpassar o sentido que é conhecido de todos, no que diz respeito a uma compilação de contos, poemas, canções, geralmente obras artísticas. Observa-se que na formação da palavra “ἀνθολογία” há duas raízes em sua origem: “ἄνθος” e “λέγω”. A primeira (ἄνθος) significa “flor, botão, florescer”, ao passo que “λέγω” além de ter o sentido de “dizer e falar”, a mais sabida de todos, tem a acepção “reunir, recolher, escolher, separar, enumerar, detalhar”, verbos estes que acolhem a coleção de textos e trabalhos dissertativos e argumentativos. (DPG, Vol 1 e 3, 2008, pp. 77;115-116)

Para a presente pesquisa, inicialmente, foram feitos levantamentos no banco de dados da *Scielo* e da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), por meio das palavras-chave: relatório(s) de estágio, diário(s) de estágio, diário(s) de observação, estágio (de docência; docência; docente; supervisionado), escrita científica, escrita acadêmica e observação de aulas, com a finalidade de observar a recorrência dessas temáticas nas publicações.

A fim de filtrar de forma mais acurada a busca, optamos apenas pelas palavras-chave “relatório(s) de estágio”, “diário(s) de estágio”, “diário(s) de observação” e “estágio supervisionado” e obtivemos o resultado apresentado na tabela a seguir, mostrando ser este um tema muito trabalhado no universo acadêmico.

Palavras-chaves	Filtro	Gênero	Qtde	Fonte
relatório(s) de estágio		dissertações e teses	5	BDTD
diário(s) de estágio	"Educação" (12 resultados); "EDUCACAO" (10 resultados); "Professores - Formação" (4 resultados); "Formação de Professores" (10 resultados); "Estágio supervisionado" (3 resultados); "Estágios supervisionados" (3 resultados); "Estágio" (5 resultados);	dissertações e teses	47	BDTD
diários de observação	"Educação" (80 resultados); "EDUCACAO" (51 resultados)	dissertações e teses	131	BDTD
estágio supervisionado		dissertações e teses	67	BDTD
relatório(s) de estágio		artigos	1	Scielo BR
diário(s) de estágio		artigos	0	Scielo BR
diários de observação		artigos	0	Scielo BR
estágio supervisionado		artigos	25	Scielo BR
TOTAL			276	

Quadro 1: Relação de trabalhos acadêmicos em banco de dados públicos

A importância de apontar a recorrência de trabalhos com essa temática se justifica, pois os discursos não se constroem sozinhos, mas estão inseridos em outros enunciados que vieram antes, os quais se ligam a outros discursos e a eles fazem

referência, construídos por meio da ação de sujeitos, sejam de mesma natureza ou diversa.

Essa série de discursos e enunciados que influenciam uns aos outros em diferentes polos e em virtude da produção sócio-histórica, aqui incluída a presente pesquisa, podem influenciar estudos vigentes, passados e os que estarão por vir. Esse ciclo de influências, que funciona numa espécie de espiral, pode ser visualizado a seguir:

Figura 2: Ciclo dos enunciados em trabalhos acadêmicos (elaboração própria)

A partir da figura podemos pensar nos estudos de Foucault, o qual aponta que “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (2014 [1970], p.141), podemos acrescentar que os enunciados se atualizam a partir de outros enunciados.

A partir dessas breves reflexões podemos apoiar-nos no conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1999), o qual nos apresenta que os discursos são atravessados por outros discursos proferidos anteriormente, para ela “Este duplo dialogismo – que participa do que chamo heterogeneidade constitutiva de todo discurso – escapa larga e inevitavelmente ao enunciador e não se manifesta no fio do discurso por marcas linguísticas” (p. 10), de modo que não temos necessariamente consciência ou controle ao produzir os enunciados.

Tendo em vista a figura, vemos em Pêcheux (2014 [1990], p.89) que “(...) discurso que A dirige a B modifica o estado de B na medida em que B pode comparar

as “antecipações” que faz de A no discurso de A.”, o que poderíamos supor uma recorrência infinita (espiral infinita) na origem das condições de produção, a qual é atravessada pelo “já dito” e “já ouvido”.

Um fato relevante para a análise do discurso em Pêcheux (2014 [1990], p.53) é que “todo enunciado é intrinsecamente capaz de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para outro”, uma vez que o sentido é histórico e não pode ser tomado como uma unidade fixa, podendo, por conseguinte, deslocar-se para outro enunciado. Assim, é pertinente que pensemos como construímos o nosso objeto de estudo e o expomos para o nosso leitor, consequentemente todo orador (produtor no enunciado) é um ouvinte virtual de seu próprio discurso, o que implica transformações em sua produção.

Optamos por observar as conexões entre os enunciados passados, vigentes e vindouros antes de adentrarmos às teorias que sustentarão a análise dos fragmentos retirados dos diários e relatórios, que serão vistas no capítulo IV, porque é importante nos inclinarmos sobre como tem sido construído o objeto de discurso “estágio supervisionado”, a atitude investigativa discente na sala de aula e, evidentemente, a constante transformação da ciência, a qual não se resume em mera correção ou retificação de trabalhos anteriores, e sim levar a um enriquecimento do saber entre seus pares.

Elegemos, para discussão, alguns trabalhos realizados que cercam a temática do “estágio supervisionado” ou tema aparentado, realizados por alunos e professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Procuramos apresentá-los sob um compromisso entre o cuidado histórico e temático.

	AUTOR (ES)	TÍTULO
1º momento	Selma Garrido Pimenta	O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?
	Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta (orgs.)	Estágios supervisionados na formação Docente
	Daniela Aparecida Eufrásio	Traços das formações do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de

2º momento		estágio – Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente.
	Daniela Aparecida Eufrásio e Valdir Heitor Barzotto	O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras
	Valdir Heitor Barzotto... [et. al.]	Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso em textos acadêmicos
	Cláudia Riolfi (org.)	Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática

Quadro 2: Trabalhos realizados sobre a temática de “estágio supervisionado” na FEUSP

Na seleção dos trabalhos para este item, e consciente das lacunas, procuramos montar um microcosmo que pudesse, de alguma maneira, oferecer ao presente leitor uma visão macroscópica das temáticas: “estágio supervisionado”, “relatórios de estágio” e “pesquisa no estágio”.

Por isso, aqui se equilibram temas e registros que vão do contexto histórico do estágio até aqueles que apresentam modelos de estágio e análises desses modelos. Para isso, foram selecionados trabalhos que dessem conta do complexo mosaico no tocante ao estágio, escolhendo artigos, livros e dissertação, agrupando-os em dois momentos, a fim de tecer comentários e reflexões, para que possamos cruzar esses textos no que toca aos seus pontos de confluência e divergência:

1º momento

O artigo “O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?” de Pimenta (1995), parte integrante de sua tese de livre-docência (1993), traz as mudanças na prática docente entre os anos 30 até os anos 80; a origem do projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em virtude de pesquisas que evidenciavam a precariedade da Habilitação Magistério; e, por fim, trata da necessária união entre teoria e prática em diferentes disciplinas, entre elas as concernentes ao estágio.

O artigo afirma que o CEFAM possibilitou alteração nas condições de trabalho docente e a elaboração conjunta da proposta educacional do curso, o que desenvolveu a capacidade crítica das alunas-professoras.

Contudo, é apresentado um gargalo do projeto, o alto índice de desistência das docentes. Segundo o depoimento de uma das professoras, apesar de a saída do projeto ser uma decisão difícil, ela precisava pensar na própria sobrevivência, em virtude do baixo salário.

Nesse ponto, é importante destacarmos a oposição que a autora traz, ora elogia o projeto, no que toca à formação crítica do professor, ora critica o projeto em virtude do salário e não por problemas estruturais mais internos a ele, o que leva o leitor a questionar-se: Se o projeto era tão bom e estava surtindo resultados positivos para os alunos e professores em formação, por que os responsáveis pelo projeto não aumentaram os salários? Será que esse era o único problema do projeto? Será que o projeto contemplava efetivamente a realidade estrutural da educação, de modo a alterá-la?

Apesar das indagações e das alterações estabelecidas por lei para a formação docente, o artigo continua a ser atual, já que a autora traz à baila que a ciência pedagógica não deve ser exclusiva do pedagogo e defende a necessidade de se pensar nos professores de outras áreas, refletindo sobre qual profissional se deseja formar.

A partir desse posicionamento, podemos refletir sobre as implicações da expansão do campo de atuação daquele que detém a ciência pedagógica. A primeira implicação seria a perda de uma “fatia” da ciência para o outro, em que pode haver, ao mesmo tempo, um receio de perder a exclusividade, bem como a busca de “abrir mão” de determinada responsabilidade, fazendo com que certas disciplinas fiquem sob custódia da Pedagogia. A segunda implicação seria a não eficácia na formação dos professores na área da educação que lidam com os professores de áreas diversas em formação, até que ponto essas disciplinas que passam a ser administradas e ministradas na Educação contemplam as áreas diferentes a ela?

Essas implicações propiciaram mudanças nos trabalhos seguintes sobre estágio, como os que serão vistos no “2º momento”, desenvolvidos na área de Metodologia do Ensino de Português e Metodologia do Ensino de Linguística.

Anos mais tarde, Pimenta (2014) colaborou na composição do livro “Estágios supervisionados na formação docente”, do qual foi organizadora. A obra é composta por quatro capítulos, que permeiam os seguintes pontos:

- centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas;
- estágio na formação do professor para o trabalho em EJA;

- construção de saberes profissionais em atividades de estágio curricular na Educação Básica;
- o estágio como possibilidade para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e escola;
- o estágio produzido na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem práticas educativas;
- novas possibilidades do estágio supervisionado para uma melhor formação docente;
- recursos para que os estudantes da Licenciatura se vejam na docência como profissionais;
- reflexão e análise das experiências.

Depreendemos da leitura que o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe, segundo Pimenta (2014, p.9), um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade como mera prática instrumental.

No estágio, estabelece-se um momento privilegiado para os futuros professores, no que toca a aproximação para com o ambiente escolar, transformando-o em eixo articulador no processo formativo, provocando rupturas nos preconceitos dos estudantes quando chegam aos cursos de licenciaturas. É o estágio que possibilita, ainda, a transformação dos alunos em pesquisadores do espaço escolar, desde que conheçam criticamente as condições concretas de sua realidade, para se apropriarem dos instrumentos que lhes permitam compreender como foram produzidas as diferentes situações (interações, ensino de língua, desumanização) existentes nas escolas.

Diante das contribuições das autoras, observamos que a questão da teoria e da prática na formação de professores no estágio ainda é um problema a ser resolvido, visto que os alunos podem enxergar essa etapa simplesmente como uma obrigação burocrática a ser cumprida, desconhecendo as potenciais conexões entre prática docente, experiência humana no ambiente “escola” e a teoria confrontada ao longo da graduação. Tal atitude acarreta um sentimento de *desimportância* do estágio, quando o aluno não vislumbra no ambiente escolar um espaço potencial para pesquisa e transformação escolar e docente.

O desafio para os cursos de Licenciatura é justamente o de partir do que trazem os estudantes, o conhecimento que têm da escola por terem sido alunos por tantos anos, para começar a olhá-la como futuros professores, considerando-a como objeto de estudo, passível de pesquisa, análises, interpretações e, sobretudo, como um espaço que tem possibilidade de ser diferente, melhor. (PIMENTA e ALMEIDA, 2014, p.25)

Em Pimenta (1995) e Pimenta e Almeida (2014), o estágio é visto como uma área de conhecimento que ultrapassa a prática instrumental e desponta a necessidade de que outras áreas do saber se integrem. Tem-se como centro, porém, a disciplina de Didática, talvez em virtude das áreas de atuação das professoras, não trazendo exemplos envolvendo outras matérias da Licenciatura, apesar do objetivo de que a formação docente no estágio seja universal. Diante disso, percebemos um embate entre os campos de saberes, nos quais podemos contrapor a disciplina de Didática e as Metodologias, por exemplo, pensando em como se pode fazer essa expansão e nas diferenças no modo como a ciência é recepcionada.

É importante que o debate e as contribuições acerca da articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado sejam compartilhados e expandidos para diferentes áreas, para que os agentes educacionais percebam o fazer científico em suas experiências.

2º momento

Neste ponto, apresentaremos textos que verificam o modo como os alunos do curso de Letras lidavam com o objeto de estudo no estágio supervisionado e como esses dados tornavam-se objeto de reflexão nos relatórios e diários.

Para tanto, contamos com a dissertação “Traços das formações do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio – Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente” (2007), o artigo “O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras” (2011) e, por último, com os livros “*Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso em textos acadêmicos*” (2014) e “*Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática*” (2015).

Importante salientar que, dentre os livros mencionados, todos os textos apresentam pertinência para com a temática pleiteada, porém, para maior delimitação neste primeiro momento, elegemos apenas dois textos, cada um pertencente a um

dos livros respectivamente: “A pesquisa como instância de formação: estudo de diferentes formas de filiação teórica” e “O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio”.

Na dissertação, Eufrásio (2007) analisa relatórios de estágio e de iniciação científica dos alunos do curso de Letras, demonstrando como esses alunos lidavam com o conhecimento que era objeto de suas reflexões, tanto do lugar de pesquisadores, quanto do lugar de estagiários em aulas de língua portuguesa, assumindo um posicionamento ativo, reflexivo e crítico.

Para a identificação das formações discursivas dogmáticas ou investigativas, a autora contou com as contribuições da análise do discurso e os conceitos de “disciplina, autor e comentário” extraídos de Foucault, em “A ordem do discurso”.

Sua análise concluiu que variam as manifestações discursivas, tanto dogmáticas quanto investigativas, nos trabalhos dos alunos, pois ora há maior ou menor reflexão sobre os dados coletados.

Dessas manifestações discursivas, Eufrásio (2007) assevera que quanto mais a pesquisa na graduação se aproxima da formação discursiva da investigação, mais ela colaborará para a formação do professor-pesquisador, uma vez que este mostrará atenção às diferentes realidades que se apresentam em seu dia a dia de trabalho e assim terá condições de fazer proposições a essas diferentes realidades, “considerando o conhecimento já produzido, mas sem deixar que paralise a inventividade necessária para que haja aprendizado e avanço no fazer docente.” (2007, p.190)

Tal como Pimenta (1995), Eufrásio (2007) entende a atividade do estágio não como simples atividade instrumental, e sim como oportunidade de pesquisa e prática fundamental no desenvolvimento do profissional, nesse caso do curso de Letras.

É importante destacarmos que Pimenta traz as experiências dos estágios sob uma perspectiva mais subjetiva, ou seja, não é mostrado efetivamente o que é feito e o que acontece no ambiente escolar e a interferência direta na formação desse professor que vivencia o estágio na produção de conhecimento, mas sim percepções subjetivas do professor em formação em relação ao estágio.

Ao passo que Eufrásio (2007), bem como os outros artigos que elencamos, detém-se ao dado e o apresenta, ou seja, por meio dos registros reflete sobre a formação de quem escreve e o que pode ser feito com esses dados. O dado retirado

diretamente da realidade possibilita a formação do professor pesquisador que pode ser desenvolvido e trabalhado em diferentes cursos.

Eufrásio (2007) também aponta a necessidade de partirmos para o debate sobre a pesquisa enquanto instrumento de formação e produção do conhecimento, de forma que a prática da pesquisa em cursos de graduação em Letras possa se contrapor a posicionamentos dogmáticos, instigando, nos licenciados, posturas questionadoras e investigativas na sua relação com o conhecimento.

Essas reflexões desmembraram-se no artigo “O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras” (2011), em que Barzotto e Eufrásio apresentam traços do perfil esperado de um profissional de Letras, discorrendo sobre as características de um profissional da linguagem, ou seja, a forma como ele incorpora e operacionaliza os conhecimentos específicos oferecidos na formação em Letras, diferenciando-o de um falante comum.

Os autores trazem a reflexão de que precisamos perguntar, a nós mesmos, o que tem sido entendido por trabalho com a linguagem, uma vez que nem sempre os textos dos relatórios apresentam análises fundadas nesse estudo.

No texto “A pesquisa como instância de formação: estudo de diferentes formas de filiação teórica” de Eufrásio (2014), reforça-se a necessidade de estreitar o modo como a pesquisa tem sido desenvolvida na formação universitária, uma vez que ela também abre espaços para posicionamentos críticos e investigativos, portanto o sujeito sai de um estado de “assujeitamento” para o de produção de conhecimento.

Para isso, por meio dos princípios de construção textual de sentido, a autora analisa os excertos dos relatórios, identificando a constituição do fazer científico e as coerções discursivas de que os relatórios se valem para materializar as filiações teóricas dos licenciandos.

Por fim, fechemos esse segundo momento com o texto “O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio” (Barzotto e Puh, 2015), que, em certa medida, retoma o artigo “O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras” (Barzotto e Eufrásio, 2011), já mencionado, e lhe dá sequência.

Assim, como fora feito por Barzotto e Eufrásio (2009), Barzotto e Puh (2015) analisaram relatórios de estágio de alunos matriculados na disciplina Metodologia do Ensino de Português. Os autores focaram em conteúdos específicos do curso de Letras-Licenciatura, das disciplinas básicas e das disciplinas diretamente

relacionadas ao ensino de língua portuguesa, para averiguar de que forma o aluno procede na construção de sua atitude investigativa diante dos dados coletados na realidade escolar que vivenciou durante o estágio.

Barzoto e Eufrásio (2009) têm a preocupação de entender os modos como o aluno lida com o que observa e como ele mobiliza os conhecimentos adquiridos durante a formação. Já Barzotto e Puh (2015) buscam mostrar como a escrita pode indiciar a construção textual e imaginária que o aluno faz da sala de aula e como isso delinea a imagem que ele faz de si no espaço observado.

Os autores elencam três aspectos para definir o perfil profissional docente, ao considerar a leitura e a escrita como produção de conhecimento no ensino superior:

1) escrever de acordo com as regras da língua padrão escrita; 2) demonstrar domínio e mobilização pertinente dos conhecimentos aprendidos durante a formação; e 3) fazer do texto uma demonstração de compromisso em produzir avanços, o conhecimento. (BARZOTTO e PUH, 2015, p.94)

Barzotto e Puh (2015) analisam ainda quatro subtópicos específicos nos textos dos relatórios, enquanto produção de conhecimento:

1) informatividade textual dos relatórios; 2) construção de um *éthos*, isto é, uma imagem de si em sala de aula; 3) observação a respeito do comportamento e relação professor-aluno; e 4) função do livro didático em sala de aula e diante do dado observado que repercute nessa imagem. (BARZOTTO e PUH, 2015, p.95)

Por meio dessas ferramentas para a análise dos relatórios e das contribuições de Beaugrande e Dressler (1981, *apud* Koch, 2015) e Charaudeau (2011), que tratam respectivamente da teoria da informação e a constituição e emprego do *ethos*, Barzotto e Puh (2015) notaram que muito do que fora ouvido não foi tratado como dado para ser analisado, mas como portador de um conteúdo a ser recontado, figurando informações completamente previsíveis, pelo aspecto genérico, nos relatórios selecionados e analisados.

A partir dessas implicações, concluímos que as observações de estágio são realizadas com relativamente pouca acurácia textual, o que acarreta, aqui acrescentamos “indiretamente”, a dificuldade de incorporação profissional.

Nos dois momentos apresentados anteriormente, abordamos brevemente o conteúdo de diferentes pesquisas, para alcançar uma visão integral do que elas propõem nas áreas “estágio supervisionado” e “pesquisa na sala de aula”.

Observamos que os dados do estágio dos estudos de Pimenta (1995) e Pimenta e Almeida (2014), em relação aos demais, se aproximam mais a uma coleção de impressões e sentidos das professoras estagiárias, ao passo que, nos demais trabalhos, se nota a tentativa de trazer dados, por meio da coleta do estagiário, que apresentem e descrevam a realidade na qual o licenciando estava inserido, para somente então proceder à análise desses dados.

O ponto de convergência entre todos esses trabalhos é a importância do estágio supervisionado como uma oportunidade de pesquisa e transformação da realidade social e científica.

Decorrente da análise desses trabalhos e de tantos outros, como as contribuições de Jung e Loder (2008) e Jung (2009), cuja metodologia envolveu a gravação em áudio das aulas, para análise das interações no espaço escolar, pode nos restar a sensação de que tudo já foi feito e dito, todavia, se essa máxima fosse verdadeira, os trabalhos científicos não teriam tido continuidade e inovação ao longo dos anos.

Há problemas a superar no tocante à pesquisa do estágio supervisionado enquanto ciência, para que se formem estudantes críticos e reflexivos tendo em vista sua futura atuação docente.

Entre o dito e o feito e o não dito e o não feito, o presente trabalho buscará, por meio das dificuldades dos licenciandos transformar os eventos da sala de aula em dados e refletir sobre eles, questionando trabalhos existentes e até mesmo as bases teóricas a serem expostas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II - O USO DA ETNOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.1 Etnografia no contexto escolar

Neste capítulo, buscaremos destrinchar com maior especificidade o método de observação e coleta de dados ao longo do estágio supervisionado, tomando como norte o método etnográfico.

Segundo André (2008 [1995]), a etnografia foi um tipo de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos, a fim de estudar as sociedades e culturas. Etimologicamente, significa “*1. estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais, etc. 2. registro descritivo da cultura material de um determinado povo.*” (HOUAISS, 2001, p.1.272).

Existe uma diferença de enfoque entre áreas da Antropologia e Educação para com o uso da etnografia: enquanto o interesse dos etnógrafos inclina-se para a descrição da cultura (linguagens, significados, valores, crenças, hábitos) de um determinado grupo, o interesse dos estudiosos da educação é com o processo educativo.

Segundo André (2008 [1995], pp.51-52), o estudo etnográfico deve ser usado quando: 1) quando se está interessando em uma instância (instituição ou pessoa) particular; 2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua totalidade de complexidade; 3) quando se está mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está acontecendo, do que nos resultados; 4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e 5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Uma série de adaptações foram realizadas na etnografia, em seu uso na educação, afastando-a, mais ou menos, de seu sentido original. Segundo André (1995), podemos dizer que se fazem estudos do tipo etnográfico na educação e não etnografia no seu sentido estrito.

Importante ressaltar que nem sempre é possível classificar uma pesquisa como etnográfica pelo simples fato de utilizar a observação participante. Segundo Wolcott (1975, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.14), é possível fazer um teste para determinar se o estudo pode ser chamado de etnográfico ou não, basta que se verifique se a

pessoa que lê o estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro do grupo.

Podemos ainda trazer à baila seis critérios, segundo André (2008 [1995], p.28-29), que podem dizer se um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico.

Em primeiro lugar, a pesquisa faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, entrevista e análise de documentos. Salientamos que a observação é participante, pois parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com o espaço estudado, afetando-o e sendo afetado por ele. As entrevistas visam aprofundar questões e esclarecer problemas observados e os documentos são utilizados para contextualizar e complementar informações do espaço estudado.

Um segundo critério é o pesquisador como instrumento principal na coleta de dados, para isso é importante que o trabalho de campo seja realizado pessoalmente. Os dados que são mediados pelo pesquisador, permitem que ele responda ativamente aos acontecimentos que o cercam e que mude as técnicas que vem estabelecendo para a coleta de dados se necessário.

Segundo Lüdke e André (1986, p.15), “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.”.

Outro critério relevante é a ênfase no processo, ou seja, dar a devida atenção àquilo que está acontecendo e não no produto ou resultado final.

Em quarto lugar, o pesquisador deve atentar-se ao modo como os partícipes enxergam a si mesmos, suas experiências e o mundo que os cercam. É relevante apreender e retratar, na medida do possível, a visão pessoal dos participantes.

O quinto critério envolve o trabalho de campo, onde o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com as pessoas, situações e locais. Vale salientar que não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações, mas apenas observar as pessoas e eventos em sua manifestação natural.

Por fim, o último critério envolve o período de tempo que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada, que varia de semanas a anos, dependendo do objetivo do trabalho, disponibilidade do pesquisador e aceitação do grupo.

A pesquisa etnográfica busca formular hipóteses, conceitos e teorias; os dados coletados são sempre considerados inacabados e o pesquisador não procura comprovar certa teoria ou fazer generalizações. O que se busca na pesquisa

etnográfica é descrever a situação, compreendê-la e revelar seus múltiplos significados. Para essa coleta é necessário um plano de trabalho organizado e flexível às mudanças que podem ocorrer. Em suma, esse tipo de pesquisa visa descobrir novos conceitos, relações e formas de entender a realidade.

Conforme Angrosino (2009, p. 34), “[...] etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas [...]”. E é neste campo que o estágio supervisionado proporciona ao licenciando esse papel de “etnógrafo”²⁹, em que buscará entender a visão que os partícipes do grupo cultural observado têm de seu mundo.

2.2 Alguns problemas na prática da observação

No momento do registro dos acontecimentos o aluno-pesquisador pode deparar-se com alguns problemas, tais como: desconhecimento dos princípios básicos de etnografia, falta de clareza de como correlacionar teoria à pesquisa e a dificuldade de lidar com a questão da objetividade *versus* participação.

Diante desses problemas é relevante mencionarmos, no que tange a pesquisa na área da educação, um dos princípios da etnografia, o da **relativização**, que segundo Dauster *apud* André (1995) consiste “no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado”.

O excerto de Dauster nos faz conectar com o excerto de Lüdke e André (1986, p.15)³⁰, mencionado anteriormente, o qual nos diz sobre o papel do pesquisador em exercer o “papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador”.

Em relação a essa “faca de dois gumes”, objetividade *versus* subjetividade, diante da qual o observador participante é posto em xeque, é importante que o aluno-pesquisador aprenda a caminhar e diferencie os lados em que está inserido, pois a pesquisa etnográfica não pode limitar-se apenas à descrição de situações, pessoas e ambientes ou à reprodução de suas falas.

---

²⁹ Vale salientar que os trabalhos do etnógrafo e do estagiário são diferentes, ou seja, o etnógrafo tem outros objetivos que não coincidem necessariamente com os do estágio supervisionado, porém o licenciando utiliza ferramentas da etnografia para realizar o seu trabalho.

³⁰ Vide p.58

Ademais, o observador pode correr risco de confundir o sujeito e o objeto de estudo, quando, por exemplo, observa uma situação que lhe é familiar e coloca dados do que vivenciou em seu registro presente. Na observação participante, o desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico e esse distanciamento não é sinônimo de neutralidade, mas preserva o rigor da pesquisa/ do trabalho.

A pesquisa etnográfica perpassa a reconstrução dos acontecimentos e das interações dos participantes segundo o modo como o observador enxerga a realidade que lhe é posta. O observador deve buscar as significações do outro e admitir outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo, até mesmo das situações que lhe pareçam familiares, com base no diálogo constante e intenso entre teoria e dados e vice-versa.

Em suma, ter conhecimento do princípio da relativização é saber que o trabalho etnográfico se volta para os valores, concepções e significados culturais dos sujeitos pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los **sem** encaixá-los em concepções e valores do pesquisador.

2.3 Eficiência, precisão e fidedignidade na pesquisa etnográfica

O processo de observação, registro e reflexão implicam vários impasses para o observador, desde o momento em que pisa no espaço a ser pesquisado até a coleta e a formalização escrita desses acontecimentos.

No capítulo “Análise e discussão dos dados”, veremos alguns exemplos de trechos de diários e relatórios com lacunas, nos quais o observador apresentou dificuldade em compreender e transformar em dados uma aula o que pode, consequentemente, resultar em dúvidas sobre os acontecimentos para o futuro leitor.

Ao longo da presente pesquisa foram utilizados alguns termos que se referem à necessidade, que enfatizamos, de haver **eficiência, precisão e fidedignidade** para com os dados registrados ao longo da observação nos diários e relatórios.

É pertinente refletirmos sobre a escolha desses termos como parâmetros de análise nos excertos analisados que apresentavam frestas de conteúdo ou organização e descrição dos acontecimentos observados nos relatórios e diários.

Em um primeiro momento, nos deteremos no sentido etimológico dessas palavras e, em seguida, veremos como essas palavras se correlacionam com os princípios de construção textual de sentido.

Primeiro, no que toca ao termo **eficiência**, outros verbetes de mesma raiz etimológica aparecem relacionados a ele, como eficácia, eficaciar, eficacidade, eficaz e eficiente. Todas essas palavras giram em torno do sentido de ter o poder ou qualidade para agir e ser produtivo, aquele que é capaz de mostrar capacidade, talento, habilidade e destreza para com algo. No que toca ao registro no estágio, diz respeito à organização para a coleta de dados, o tempo que disporá e a eficiência de como será descrita a realidade.

O verbete eficiência pode nos levar a interpretá-lo estritamente no sentido de “produção”, que, por conseguinte, pode nos remeter à produção em massa e em série considerando o impacto da Revolução Industrial no mundo. Esse não é o sentido pleiteado por esta presente pesquisa; já que no trabalho acadêmico, não há foco sobre a “velocidade” e “quantidade” de produção, tendo em vista a necessidade de se debruçar sobre o *corpus* e teoria; também não se pretende meramente reproduzir o que já existe, uma vez que a produção acadêmica valoriza a produção de novos conhecimentos.

Tomemos duas acepções do verbete **eficiência**, idênticas ao que consta para o adjetivo **eficiente**, que também aparece no presente estudo.

“**eficiência** s.f. (1712 cf. RB) **1** poder, capacidade de uma causa produzir um efeito real (...) **3** virtude ou característica de (uma pessoa, um maquinismo, uma técnica, um empreendimento etc.) conseguir o melhor rendimento com o número mínimo de erros/ e ou de dispêndio de energia, tempo, dinheiro ou meios – ETIM lat. *efficientia*, ae ‘faculdade de produzir um efeito; virtude, propriedade, ‘ação’” (HOUAISS, 2001, p.1.102.)

Dessa forma, a eficiência no âmbito da observação pode ser direcionada para o plano da organização de como o estágio será feito, assim como Lüdke e André (1986) orientam a necessidade de a observação ser planejada. Podemos concatenar a estes verbetes “eficiência e eficiente” com a importância de o estagiário refletir sobre o tempo disponível para realizar tal trabalho, visto que o estágio pode ser realizado concomitantemente com outra atividade.

Assim, é relevante que o licenciando aproveite o – em alguns casos, pouco – tempo disponível para se dedicar com tranquilidade e consciência, de maneira a

descrever a realidade que lhe é posta com eficiência, evitando frestas textuais e produzindo um efeito real do dado que foi coletado em aula.

Vejamos agora o verbete **precisão**, que evoca outras palavras de mesma raiz etimológica como: ‘precisar’, ‘precisado’ e ‘preciso’. Todas essas entradas giram em torno do sentido de “falta de algo, ter a necessidade de”: tal sentido é extremamente relevante para os dados analisados, já que, se há lacunas, presume-se a falta de alguma informação nos dados descritos. Enfim, neste ponto temos de pensar no conteúdo informacional e na precisão das informações

Vejamos algumas definições dos termos **precisão** e **preciso**, importantes para a compreensão de como são utilizados no correr desta pesquisa.

“**precisão** *s.f.* (1634-a1666 cf. FMMelC) **1** falta de alguma coisa necessária ou útil **2** necessidade imediata; urgência **3** absoluto rigor na determinação de medida, peso, valor etc.; exatidão **4** escolha exata das palavras e construções que expressem com fidelidade um pensamento **5** ausência de elementos supérfluos; concisão, laconismo (...) **8** rigor na execução – ETIM lat. *praecisio*, *ōnis* ‘cesura; lugar onde alguma coisa foi cortada’; (...) 1789 é a data para a acep.. ‘falta de uma coisa necessária’ – ANT imprecisão; (...) sinonímia de ambiguidade” (HOUAISS, 2001, p. 2.281)

“**preciso** *adj.* (1682 cf. AVSerm) **1** que faz falta; necessário, indispensável **2** (1720) feito ou determinado com absoluto rigor e perfeição; exato, certo, definido **3** que faz com perfeição aquilo que se propõe; rigoroso, acurado (...) **5** que expressa fielmente e com clareza o pensamento; rigoroso, exato, categórico **6** sem excessos; conciso, lacônico – ANT anfibiológico, dispensável, flexíloquo, impreciso, indefinido, indeterminado, vago” (HOUAISS, 2001, p. 2.281)

No que toca ao registro da observação no estágio supervisionado, não se ambiciona chegar à “perfeição” ou “exatidão”, dado que o registro escrito não é real, apenas se trata de uma representação da realidade que foi presenciada pelo aluno-pesquisador e que deve ser expressa com clareza, para evitar-se ambiguidades.

Ademais, seria demasiado inocente de nossa parte pensarmos que o registro escrito tem de reproduzir exatamente o que foi visto. Nós, como seres humanos, temos limitações físicas e mnemônicas que nos impedem de registrar tudo como se fossemos uma filmadora e um gravador de voz.

Partimos do pressuposto de Grice (1975), de que a linguagem deve ser clara, objetiva, breve, ordenada, sem obscuridade e acessível ao seu futuro leitor, apesar de ser uma missão difícil quando falamos de linguagem.

Dessa forma, o aluno-pesquisador fará um recorte da realidade que lhe é posta de um acontecimento ou mais de um – o que depende da capacidade menmônica do observador ou mnemotécnica – que se sobressaia diante de todos os outros que acontecem ao mesmo tempo na sala de aula e, assim, exporá dados que expressem clareza das ações e interações dos participantes e das atividades realizadas.

Percebemos que, ao longo da ação do estagiário, é preciso que ele faça “cortes” dos acontecimentos, a fim de que seja possível produzir um efeito real da realidade observada. Para isso, ao longo das observações, o aluno-pesquisador vai acurando o seu olhar sobre o que **é** ou **não** relevante para o registro, já que não é possível registrar tudo.

Dessa forma, na análise dos registros escritos dos estagiários, fazemos uso dos verbetes **relevância** e **relevante**. Debrucemo-nos sobre eles:

“**relevância** *s.f.* (1720 cf. RB) **1** qualidade de relevante **2** parte protuberante em superfície lisa; saliência **3** aquilo que se destaca em escala comparativa ou de valores; importância, relevo – ANT irrelevância” (HOUAISS, 2001, p. 2.422)

“**relevante** *adj. 2sg.* (1686 cf. AVSerm) **1** que tem relevo, que tem importância **2** que se salienta, que sobressai **3** de grande valor ou interesse – s.m. **4** o essencial, o indispensável – ANT irrelevante” (HOUAISS, 2001, p. 2.422)

Pensando nas entradas expostas anteriormente, podemos apontar que a relevância do plano da observação para o da produção textual parte do princípio do que é passível de produzir efeitos cognitivos e desperta maior atenção no observador, assim sendo promove-se maior quantidade de estímulos linguísticos.

Tais verbetes nos levam a uma das máximas conversacionais, a máxima da relevância, que foi concebida no Princípio da Cooperação elaborado por GRICE (1975), o qual é pautado por máximas conversacionais que permitem observar com maior clareza o processo de comunicação. Assim, as máximas amparam as relações entre os sujeitos da enunciação. As máximas em questão são (GRICE, 1975, p.47):

- **Máxima da quantidade:** Remete à quantidade de informação que deve ser veiculada em uma enunciação, nem mais nem menos, a fim de que a mensagem seja informativa.
- **Máxima da qualidade:** Diz respeito à veracidade do que é dito, ou seja, não se deve afirmar algo para o que não há evidência adequada.

- **Máxima da relevância:** Trata da pertinência da informação para a mensagem.
- **Máxima do modo:** Espera-se que se evite obscuridade, ambiguidade e que o conteúdo informacional seja breve e ordenado.

É possível perceber que a relevância no processo de comunicação, a partir das contribuições de Grice (1975), ultrapassa o simples processo de codificação. Sperber e Wilson (2005) apresentaram a Teoria da Relevância, pautada no princípio de que, em geral, o ser humano presta atenção a estímulos que, de algum modo, vêm ao seu interesse.

Assim, a Teoria da Relevância traz uma perspectiva pragmático-cognitiva para o discurso, que, segundo os autores, é indissociável da comunicação humana. Nesse sentido, Silveira e Feltes (2002) informam que o modelo proposto por Sperber e Wilson (2005) está centrado em duas características conjugadas e fundamentais na comunicação humana: ser ostensiva por parte do comunicador e ser inferencial por parte do ouvinte.

A relevância é um processo de seleção inconsciente de entrada de dados para o ambiente cognitivo; essas entradas são materializadas nos diários e relatórios do estágio supervisionado por meio do registro escrito.

É importante salientar que a relevância não se restringe a um processo de compreensão completo ou incompleto, mas remete a uma questão de graus, em que há dados que são mais relevantes que outros por diversos motivos, o que explica a pluralidade de registros de uma mesma aula vista por diferentes estagiários.

Dessa forma, o dado relevante registrado é aquele que se sobressai com relação a outro e que ocorre no mesmo tempo. Assim, cabe ao observador fazer as escolhas do que considera conveniente registrar.

Por fim, por meio desses conceitos que tomamos como parâmetros para se chegar a análise dos fragmentos selecionados é possível que se realize uma observação que preze a acurácia do que deve ou não ser tornado público, e, assim, obtenham-se dados consistentes que desembocarão na fidedignidade do trabalho.

Quando dizemos dados **consistentes** ou **com consistência**, queremos nos referir ao plano textual e narrativo que foi construído por meio da observação planejada; no qual se buscou o uso de linguagem clara, objetiva, sem ambiguidade e ordenada para o seu futuro leitor; texto no qual há cortes precisos da realidade à qual o aluno-pesquisador estava exposto, tendo esmerado o seu olhar para o que **é** ou **não** relevante de se trazer para o registro.

Essa frequência, assiduidade, persistência, insistência e obstinação para com o trato do dado da sala de aula faz com que o aluno-observador por meio de um trabalho progressivo, alcance a coerência, firmeza e densidade em seu texto do que foi presenciado no estágio supervisionado.

Nessa empreitada a **consistência** e **relevância** constituem quesitos básicos para a coerência textual, ou seja, de que o texto não seja contraditório dentro do mesmo mundo que é apresentado no texto e que os enunciados sejam interpretáveis e prediquem a situação apresentada.

Todos esses conceitos apresentados até o momento fazem com que cheguemos a algumas considerações sobre os trabalhos analisados: “fidedignidade dos dados” ou “relatórios e diário fidedignos”. Podemos dizer que tal substantivo e adjetivo seriam os propulsores do incômodo inicial, já que podem direcionar o leitor ao campo semântico da veracidade, ou seja, se o observador deixou algo passar estaria “falseando” a observação, o que não é o caso. A presente pesquisa não tem o intuito de julgar a credibilidade dos trabalhos dos observadores, o que pareceria pairar no campo semântico jurídico, mas, sim, refletir sobre a dificuldade do momento da observação para o registro escrito.

Para isso, vejamos as entradas para que possamos refletir mais a seguir:

“**fidedignidade** s.f. (1899 cf. CF) qualidade, atributo, caráter do que é fidedigno – ETM fidedigno + -i +-dade – SIN/VAR ver sinonímia de verdade.” (HOUAISS, 2001, p. 1.337)

“**fidedigno** adj. (1533 CDP II 456) digno de crédito, de confiança, de fé ETIM expr. Lat. fide dignus ‘digno de fé’” (HOUAISS, 2001, p. 1.337)

Norteando-nos pelos estudos de André (2008 [1995]) e as entradas apresentadas, percebemos que o conceito usual de fidedignidade no estágio supervisionado e seu registro posterior envolvem o embate ou a relação entre os eventos e o modo como foram descritos, analisando como diferentes estagiários chegam a diferentes representações dos mesmos eventos.

A pesquisa etnográfica não pode partir do pressuposto de que a reconstrução do real pelo pesquisador seja a única ou a correta, já que há várias verdades acontecendo na sala de aula, e o fato de não registrar não quer dizer que não corresponda à realidade. É possível que se aceite que os leitores possam desenvolver

as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do aluno-pesquisador. É o que acontece quando nos deparamos com as lacunas ao longo do texto do observador e questionamos o modo como determinados eventos foram apresentados ao leitor.

No processo de observação, sabe-se da dificuldade de alguns estagiários em conciliar a jornada de trabalho e as atividades extracurriculares com a prática da pesquisa. Apesar desse dilema, o registro da observação deve buscar ser um retrato vivo da situação vivenciada, tomando suas múltiplas dimensões e sua complexidade própria.

Segundo André (2008 [1995], p.55), o observador tem certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação e fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações por parte do leitor.

É importante ressaltar que o sigilo possibilita a obtenção de dados fidedignos, já que se presume que mantém os informantes e observados sobre proteção; voltamos, portanto, à máxima de que o observador escolhe o que é ou não relevante trazer, o que, além disso, garante o controle sobre o conteúdo. Claro que tal sigilo pode “mutilar” parte substantiva do que foi observado, fazendo com que o observador fique em um possível impasse, porém é fato que o observador depara-se com uma questão ética delicada, o que exige de si o discernimento do que cabe ou não registrar, e caso opte por trazer algo que faça da melhor maneira possível.

Em suma, tendo exposto todos esses termos a fim de se chegar à compreensão do que se compreende por fidedignidade dos dados, diários e relatórios, o que se espera do observador nesta empreitada é que forneça informações bem detalhadas do contexto estudado, corrigindo falsas impressões e esclarecendo interpretações duvidosas.

Este trabalho que culmina na descrição densa é vital, quando se pretende que o leitor tenha base suficiente para comparar e transferir de um contexto para outro a realidade que lhe foi apresentada. As similaridades e diferenças que aparecem tornam possível julgar em que medida os registros podem aparecer ou não em determinadas situações.

Neste segundo momento do texto, guiaremos-nos pelos princípios de construção textual de sentido (KOCH, 2015) que direta e indiretamente se conectam

com as categorias de análise utilizadas como parâmetros de análise dos excertos dos diários e relatórios que apresentavam lacunas.

Tendo em vista o que tem sido abordado e a proposta da presente pesquisa, percebe-se que a análise dos registros contidos nos diários e relatórios ultrapassa a abordagem “sintático-semântica”, ou seja, o texto não é visto como um produto acabado, é considerado elemento constitutivo de uma operação complexa, onde opera a realização de intenções comunicativas.

Beaugrande & Dressler (1981, apud Koch 2015, p.45-51) apresentam critérios que constituem os princípios de construção textual do sentido, os quais se centram no texto (coesão e coerência) **ou** no usuário (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade).

Há controvérsias para essa divisão, por dar a entender que todos os elementos estão simultaneamente centrados no texto **e** no usuário, por fatores de ordem pragmático-cognitiva. Na presente pesquisa, porém, não problematizaremos essa divisão, e sim traremos as contribuições conceituais de cada critério.

Temos, em um primeiro momento, a coesão, que é a forma como os elementos linguísticos presentes no texto se interligam e se interconectam, trata-se de uma unidade de nível superior à da frase, de modo a formar um “tecido”.

Os recursos coesivos podem ser divididos em dois grandes grupos: **coesão remissiva e/ou referencial**, que trata da remissão/referência de elementos anteriores e **coesão sequencial**, que, se realizada, garante a continuidade do sentido e manutenção do tema.

Ao longo da observação, é necessário ao observador o uso da coesão referencial ao longo de seu registro escrito, a fim de que se construam mecanismos que permitam ao aluno-observador, produtor do texto, remeter, por meio de elementos linguísticos, a elementos textuais anteriores (anáfora) ou subsequentes (catáfora), sejam de ordem gramatical (pronomes, numerais, artigos, alguns advérbios locativos), de ordem lexical (repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos), ou de cunho sintático (elipse).

Não menos importante, a coesão sequencial possibilita ao aluno-observador a progressão no texto, que por meio de procedimentos linguísticos estabelece entre os segmentos do texto (enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relação semântica e mecanismos de sequenciação, à medida que o tema progride.

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram em uma configuração veiculadora de sentidos. Não se trata apenas de um critério de textualidade, mas sim da confluência de todos os fatores elencados na produção textual, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva (conhecimento enciclopédico, compartilhado) para a construção de um texto (KOCH, 2015).

Partindo para os critérios que se centram no usuário (KOCH, 2015, p. 50-51), iniciemos pela **situacionalidade**, que pode ter duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação.

O primeiro sentido refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída, interfere na produção e recepção do texto, determinando a escolha, por exemplo, de termos de grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística, tratamento dado ao tema em questão etc.

O segundo sentido leva em consideração que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, já que o mundo textual jamais será idêntico ao real. Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, convicções, crenças, ou seja, o modo como vê o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto em conformidade com seus propósitos, convicções e perspectivas. É importante salientar que há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.

A **informatividade** trata da distribuição da informação em um texto e o grau de previsibilidade/ redundância com que a informação nele contida é veiculada. É preciso que haja um equilíbrio entre informação antiga e nova, para que o texto não caminhe em círculos e não tenha ancoragens desnecessárias para que o leitor depreenda determinadas informações, o que impede a progressão do mundo textual.

O critério da **intertextualidade** possibilita compreender as diversas maneiras pelas quais a produção e/ou recepção de um texto depende de conhecimentos prévios de outros textos de outros interlocutores, isto é, as relações que um texto mantém com outros textos, para a construção de sentido.

A **intencionalidade** diz respeito aos diversos modos como os sujeitos utilizam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas (objetivos), de modo coerente e coeso, apesar de nem sempre alcançar tais postulados. Já a **aceitabilidade** é a contraparte da intencionalidade, pois se refere à atitude dos

interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do companheiro; por mais que pareça incoerente o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido, regido pelo Princípio de Cooperação postulada por Grice (1975).

Propomos demonstrar a conexão que há entre: os critérios de construção textual de sentido e os termos que utilizamos nesta pesquisa como parâmetros de análise dos fragmentos dos relatórios e diários de campo que apresentavam lacunas.

Assim, os termos e aspectos textuais abordados servem para ajudar na construção de um texto/registro compreensível, de modo a trazer as informações necessárias e (devidamente) concatenadas. Dessa forma, a comunicação entre o aluno-observador e leitor não sai prejudicada, e, conseqüentemente, o registro é compreendido pelo leitor com o mesmo objetivo com que foi produzido.

2.4 O observador na sala de aula

Para a composição do diário e do relatório, por meio da teoria apresentada até o momento, percebe-se a necessidade de estruturar e organizar os trabalhos, para que se otimize³¹ o tempo dedicado à observação e, claro, aos dados coletados.

Desta forma, em um primeiro momento, é importante escolher um grupo cultural que está vivendo o fenômeno investigado³², e, em seguida, trazer questionamentos sobre os partícipes do espaço em questão. Por fim, deve-se estabelecer a perspectiva do observador (participação e escuta).

Em segundo lugar, vem a organização dos dados, momento em que o pesquisador tem a flexibilidade de decidir como coletará os dados. A principal forma de coleta de dados é a observação participante, segundo a qual os dados são

---

³¹ Salientamos que o uso do verbo “otimizar” não denota uma urgência de tempo, o que afetaria a qualidade da reflexão; o sentido que pretendemos é que se aproveite ao máximo o tempo dedicado à observação, com a finalidade de se coletar e refletir sobre os dados, de modo que se preze a qualidade das informações, coadunando-as com o rigor do trabalho acadêmico. Ademais, “otimizar” o trabalho do estágio é uma solução para os alunos que conciliam faculdade e trabalho, assim como para aqueles que cursam uma série de disciplinas concomitantemente à realização do estágio, e mesmo àqueles que têm, por quaisquer outros motivos, pouco tempo para dedicar ao estágio. Por fim, o uso de tal termo afasta-se do discurso “gestor-tecnocrata”, que visa otimizar “coisas”, buscando apenas soluções técnicas e estritamente racionais para os problemas, sem levar em conta os aspectos humanos e sociais envolvidos. Além do mais, tal discurso vai contra as mudanças estipuladas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de 1968.

³² O licenciando toma a sala de aula, o presente trabalho toma as pesquisas realizadas sobre a temática, os diários e relatórios de estágio.

registrados em diários, embora outras técnicas sejam utilizadas (entrevista, análise documental, filmes, fotos, entre outros).

Apesar da flexibilidade deste pesquisador no momento do registro dos acontecimentos, dá-se preferência para os eventos elencados de forma concatenada. No presente trabalho destacaremos dos diários e relatórios passagens com lacunas, invisibilidades e incognoscibilidades, a fim de evidenciar a importância da estruturação e organização do diário e relatório para o leitor futuro.

O processo de observação e o uso de técnicas etnográficas, além de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, possibilitam a coleta de dados de natureza não-verbal, auxiliando o pesquisador na identificação e obtenção de provas que passam despercebidos pelos partícipes e, claro, que passariam despercebidas para o próprio observador/pesquisador, caso não estivesse nessa posição.

A pesquisa etnográfica no espaço escolar permite uma aproximação da escola e o entendimento dos seus mecanismos cotidianos, seus valores e objetivos, assim como as interações construídas pelos participantes que compõem esse espaço.

Ao lançar esse *zoom* óptico que expande as percepções do que ocorre dentro da sala de aula, passa-se a percebê-la como espaço social dinâmico, como diria Giroux (1986, *apud* ANDRÉ 2008 [1995], p.41) “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestações e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.”

É de suma relevância levar em conta, na observação, a dinâmica presente no espaço escolar, pois ali, aos poucos, evidenciam-se as histórias individuais de cada participante (alunos, professores e sujeitos com que se tem maior contato); as condições sociais, históricas e físicas a que são submetidos; e o modo como o conhecimento é disseminado e apropriado neste espaço.

Para observar esse espaço dinâmico, o pesquisador pode lançar mão de algumas ferramentas de pesquisa etnográfica, o que demandará dele algumas habilidades, já que será o principal instrumento de coleta e análise de dados.

Pensando nas habilidades a serem trabalhadas, podemos trazer algumas características apresentadas por Hall (1978, *apud* LÜDKE e ANDRÉ 1986, p.17) como essenciais para um bom etnógrafo, que são: o pesquisador precisa ser capaz de tolerar ambiguidade; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometido, autodisciplinado, sensível

a si mesmo e aos outros, maduro e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

É importante que essas habilidades sejam, desde o início, projetadas no espaço estudado a fim de ser aceito, na medida do possível, pelo grupo observado e não ser identificado como um grupo particular.

Além dessas características pessoais e as decisões tomadas quanto à forma de coleta de dados, o observador tem o difícil trabalho de selecionar e reduzir a realidade que lhe é posta. Tal trabalho exigirá do observador certo arcabouço teórico, para que seja capaz de captar o fenômeno em seus aspectos mais relevantes, a fim de melhor compreendê-los e interpretá-los.

Tendo em vista as contribuições de Lüdke e André (1986), André (2008 [1995]) e GIL (2014), apresentadas ao longo desta pesquisa, no que tange aos tipos de observação, o papel da etnografia no ambiente escolar e as qualidades exigidas para um bom observador/etnógrafo, em nosso caso o licenciando-observador-pesquisador da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), caberia a denominação de observadores participantes e não participantes, já que sua participação depende da variação de imersão na realidade do *continuum* da atividade.

Percebemos, que num primeiro momento do estágio supervisionado, apesar de o licenciando incorporar-se ao grupo estudado, ele tende a permanecer alheio ao grupo ou à situação que pretende estudar, atuando muito mais como um espectador do que como um ator, registrando os acontecimentos que ocorrem de maneira espontânea.

Há uma vantagem de ser muito mais um “espectador” nesse início de trabalho: facilita a obtenção de dados. É evidente que, para isso, é necessário reduzir ao máximo a perturbação³³ na sala de aula e possíveis suspeitas dos membros que a compõem, por meio de uma manifestação mínima da própria presença.

Neste primeiro momento, podem aparecer algumas limitações como: a atenção do licenciando pode desviar-se para o lado exótico ou raro do fenômeno, favorecendo, ainda que inconscientemente, gostos e interesses pessoais; o registro das observações dependerá da agilidade em anotar os eventos e da capacidade mnemônica do licenciando, já que, em determinados momentos, não é conveniente

---

³³ Dizemos “reduzir ao máximo”, pois costumeiramente o simples fato de o licenciando estar ali causa perturbação.

que ele fique anotando. Por essas características, os dados podem revelar interpretação subjetiva e parcial do assunto estudado, o que nos leva à seguinte reflexão de ANDRÉ (2008 [1995], p. 59):

“Como no estudo de caso etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Da mesma maneira, como um instrumento humano, ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar.”

O licenciando em seu primeiro momento do estágio, a observação, transita entre a participação e não participação, momento composto pelos registros das aulas observadas do docente que o licenciando acompanha. Trata-se de uma realidade em um espaço social onde diversos valores, culturas, interesses, curiosidades entram em choque.

Quanto ao segundo momento em que o foco é a regência do licenciando, podemos dizer que transita mais para o polo participativo, pelo fato de o licenciando passar a ser um participante com voz no espaço observado.

Esse segundo momento da observação ocorre de modo artificial e consiste na participação efetiva do pesquisador na sala de aula, assumindo até certo ponto papel de membro do grupo – no caso, o de professor. Cabe ressaltar que, apesar de “protagonizar”, o aluno-pesquisador não deve deixar de observar o cenário.

Para esse segundo momento, podemos destacar, como elementos vantajosos: o rápido acesso às situações habituais em que os membros da turma se encontram envolvidos; há a possibilidade de acessar dados que a turma considere de domínio privado; e a possibilidade de acompanhar o comportamento dos observados, captando palavras que o esclareçam.

As desvantagens que podemos relacionar a tal momento é a possível desconfiança da classe investigada em relação ao licenciando. Importante apontarmos que a limitação visual e auditiva, que proporciona uma visão e audição parcial do objeto de estudo na sala de aula, se faz presente nos dois momentos do estágio supervisionado, em virtude do direcionamento da atenção.

Dessa forma, a observação participante, por meio do método etnográfico, viabiliza a coleta de dados sobre as características dos participantes, que não são

facilmente acessíveis por meio de outros métodos, documentando processos fisiológicos, psicológicos, não-verbais, e ainda que se possa desenvolver um relacionamento baseado na confiança, a fim de que os “bastidores” sejam revelados.

Assim, a observação se sobressai como método de pesquisa, em virtude do realismo do assunto estudado, já que o pesquisador está inserido, o que possibilita a emergência de indagações que prospectam pesquisas posteriores.

CAPÍTULO III - REINVENTANDO A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

3.1 Espaços silenciados em busca de um espaço do dizer

As descrições realizadas pelo aluno-pesquisador durante o estágio supervisionado são de extrema relevância para os estudos e reflexões entregues em cada semestre das disciplinas “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II” (MELP I e MELP II). Nesse sentido, a etnografia se faz presente no processo da composição do diário e relatório.

Segundo Hammersley e Atkinson (1994), por meio da etnografia, o texto do registro deve relatar a realidade dos partícipes e as situações do modo como se apresentam ao observador, sem perder o foco de que se busca entender os significados dos eventos na perspectiva dos sujeitos e dos acontecimentos. Os autores apontam que essa perspectiva não remete à neutralidade, mas à importância de o aluno-pesquisador se dispor a conhecer o significado do local da ação e claro o seu papel nesse espaço, neste caso na sala de aula.

Tendo em vista os textos abordados previamente, percebe-se que a etnografia se preocupa em obter uma descrição densa e holística do espaço estudado, mediante a descrição detalhada do comportamento dos sujeitos, descrições físicas dos sujeitos e do espaço em que estão inseridos, gestos, tom da voz e interações (verbais e não-verbais), a fim de que possibilite a compreensão do espaço social observado.

Esse processo de descrição que se pretende o mais próximo da realidade exposta ao observador é extremamente difícil e desgastante, todavia, em determinado momento do estágio, o aluno-pesquisador, por meio da estratégia da atenção flutuante, tem a possibilidade de chegar o mais próximo de registrar o máximo número de acontecimentos, ainda que se tenha sempre em mente que alguns trarão mais detalhes do que outros, em virtude do próprio grau de importância que lhes é conferido.

De acordo com Mattos (2011), para que a descrição ocorra da forma mais completa possível, é necessário considerar a qualidade da observação, a qual podemos associar a sensibilidade do pesquisador em relação aos integrantes do grupo observado, o conhecimento sobre o contexto estudado, e a inteligência, curiosidade e criatividade científica do aluno, suas competências de pesquisador, que lhe proporcionam objetividade e organização na execução do diário e relatório ao “[...]”

esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 8).

3.2 Ressignificação de saberes

Na busca pelo texto final dos diários e relatórios, é possível observar a dificuldade do ato de produzir ao longo da graduação e a necessidade – que se mostra sempre um desafio – de reinventar a relação do aluno com o objeto de estudo, a observação e o registro da sala de aula.

Riolfi e Barzotto (2014, p. 9), por meio da pesquisa *Movimentos do Escrito*, possibilitaram o mapeamento do que ocorre durante uma escrita, identificando três vertentes: *Movimentos para quem escreve*, *Movimentos para quem lê* e *Movimentos para quem analisa diferentes versões*.

A primeira vertente consiste no movimento com relação à própria palavra, por parte de quem escreve, já que o primeiro leitor é o próprio autor, empreendendo mudança de posição subjetiva. A segunda vertente abarca os movimentos que alteram os padrões de pensamento de quem lê o texto, ou seja, nesse processo o autor do texto lido empresta algo de si na escrita de seu texto, fazendo com que o seu leitor compartilhe do que há de humano no texto. A última vertente visa analisar os turbilhões pelos quais a escrita passa até a composição final do texto, detectando as idas e vindas do ato de escrever.

Tais vertentes são relevantes para o presente estudo, pois a cada diário e relatório manuseado é possível observar esses movimentos, que expõem uma batalha entre produtor-leitor-analista na edificação da palavra.

É por meio desses movimentos que se estabelecem e emergem pontos de branquidão/lacunas, (im)precisão e extrapolação, o que permite verificar a relação do produtor para com o objeto de estudo, e, por conseguinte, a relação (intencional ou não) estabelecida com o leitor e o analista por meio do texto, e por fim o caminho reverso, ou seja: diante do texto, como é que o leitor e o analista (e, claro, o autor) recepcionam aquele objeto de estudo.

Consideramos que a escrita dos diários e relatórios tem forte influência sobre a formação do sujeito docente, discente e pesquisador, ao legar contribuições

significativas, confirmando o caráter humanizante e distintivo de outros seres: a transmissão de conhecimento.

Segundo Barzotto, a “iniciação à pesquisa pode ser desenvolvida em diversos contextos, sendo que o estágio destaca-se como um deles, haja vista ser um espaço-tempo em que muitos dados da realidade escolar podem ser coletados.” (2014, p.12). Para obter êxito, é importante que o aluno compreenda o processo instaurado, seja diante de um banco de dados ou na pesquisa de campo, de forma a não perder de vista o que deve fazer e por onde deve trilhar diante da atividade que lhe é posta, avançando no processo de produção de conhecimento.

Norteando-se pela obra “Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram”, verifica-se a necessidade, ao longo do estágio supervisionado, de o professor em formação “ressignificar saberes consagrados de modo a fazer face às provas que o exercício profissional lhe coloca” (RIOLFI, 2010, p.178), e, assim, poder articular imagem, linguagem e teoria, formando não só um professor, mas também um pesquisador.

Por fim, Riolfi (2010) põe em xeque a existência de novos problemas, diante dos novos tempos em que estamos inseridos, e isso reflete em leituras realizadas de modo fragmentado, ou seja, alguns textos produzidos trazem “efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal.” (p.180). Riolfi nomeia esse fenômeno de “língua espalhada”, na qual ocorre alteração no regime de significação.

Esse fenômeno, quando se instaura, revela a prevalência da metonímia sobre a metáfora, exemplificada por três tipos de dificuldades: *A dificuldade de articular as partes*, *A alteração na mobilização da memória em curto prazo* e *A alteração na percepção visual*.

A primeira dificuldade é classificada pela autora como fenômeno de leitura em cacos, no qual se tem dificuldade em fazer um cálculo lógico que permitiria articular as partes do texto. É quando o autor se apega a apenas um fragmento que lhe parece mais saliente e a partir dele recria outra peça textual. A segunda consiste em não se lembrar do que foi desenvolvido, e torna urgente a ajuda de um terceiro para prosseguir em determinado trabalho. A última consiste em o autor não perceber erros em seu trabalho, ou seja, torna-se incapaz de ver a materialidade de sua escrita.

Tais dificuldades são encontradas nos registros e relatórios, e serão abordadas no capítulo 4 em que os dados serão analisados e discutidos.

3.3 Aproximações teóricas e a perspectiva linguística - um estudo sobre o discurso

Por meio dos dados coletados dos diários e relatórios de estágio selecionados, que são documentos históricos e sociais, procuraremos analisar o modo como ocorrem os registros escritos na graduação a partir da observação do estágio supervisionado, bem como a relação do estagiário com os dados coletados como objeto de pesquisa e o seu posicionamento como pesquisador.

Para o presente trabalho, é possível analisar o processo de escrita, o registro e os discursos de forma não engessada, graças às mudanças na concepção de língua e linguagem ao longo da história, que permitiram enxergar a língua enquanto atividade e trabalho de um sujeito e a linguagem como ação, como forma de atuação sobre o real e, por conseguinte, de constituição desse real.

Ao refletir sobre esse processo da escrita ao longo do estágio supervisionado podemos articular pesquisas em Linguística Textual, Análise do Discurso e Teoria da Enunciação, as quais oferecem subsídios para se pensar como se constitui o texto do aluno-pesquisador durante e após o estágio.

Ao longo dos registros percebemos que o aluno-pesquisador depara-se com diferentes enunciações e enunciados que constituirão o seu texto no diário de campo e no relatório de estágio, os quais exigem por parte do aluno-pesquisador (enunciador) objetividade na descrição dos acontecimentos em sala de aula para com o seu leitor (enunciatário). É essa objetividade que permitirá discussão e reflexão sobre os pontos pertinentes à educação e ao ensino de língua portuguesa frente às marcas ideológicas que inevitavelmente emergirão nos atos de fala dos partícipes observados.

O texto materializado que busca retratar a realidade na sala de aula e refletir sobre aspectos – sejam eles técnicos ou referentes à ordem social –, assim como sobre os enunciados observados em aula, dialoga com fontes anteriores até obter contorno próprio.

Para o estudo desses aspectos partiremos predominantemente de estudos atinentes à enunciação e da Análise do Discurso de linha francesa, pois essas perspectivas nos permitem refletir sobre a construção de cada camada discursiva que

o aluno-pesquisador vivencia, para adentrarmos em uma abordagem não apenas linguística, mas também contextual.

Nesta seção, procuraremos desenvolver discussões teóricas da ordem linguística para que, no último capítulo da pesquisa, possamos imergir nos dados, inter-relacionando as análises efetuadas com os conceitos mobilizados ao longo do trabalho.

Com relação à Linguística, apresentaremos reflexões sobre os conceitos de enunciação (BENVENISTE, 1988;1989), interdiscurso (PÊCHEUX, 2014 [1990]) e locutor e enunciador (DUCROT, 1987). Não o bastante refletiremos sobre as regularidades discursivas propostas por Foucault (2009 [1969], 2014 [1970]), que apesar de não ser propriamente da Linguística influenciou muito os estudiosos dessa área.

É importante destacarmos os papéis desses autores nesta empreitada, pois é com base neles que ancoramos as postulações para as reflexões acerca dos sujeitos, espaços e discursos que compõem o cenário sala de aula, os quais servirão como propulsores no pensamento sobre o estágio supervisionado.³⁴

a) Émile Benveniste (1902-1976)

Linguista de formação estruturalista, foi um dos professores da linguística da enunciação, dedicando-se a estudar a subjetividade na língua e distanciando-se de Saussure (1974) ao trazer a subjetividade para o cerne dos estudos linguísticos.

Se para Saussure a linguagem é entendida como instrumento de comunicação, para a linguística da enunciação, na perspectiva de Benveniste, a língua é entendida como uma estrutura em funcionamento, sendo considerada essencialmente social, concebida no consenso coletivo, pois “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que, por seu turno, fundamentam a sociedade” (1989, p.63).

Benveniste vê a enunciação como instauração de funcionamento da língua por um ato individual de utilização. Ele define a enunciação como um ato de produção de um enunciado, e não o texto do enunciado. Desse modo, o sujeito é entendido em sua individualidade como *eu*, em relação a *tu* e a *ele*, reflexo de uma oposição linguística inerente ao discurso, “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será

---

³⁴ Na medida em que se mostrarem necessários, serão mobilizados outros conhecimentos para a compreensão dos dados no capítulo 4.

na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*” (1988, p.286). Há dois planos de enunciação o da história (ausência de pessoa) e o do discurso (relação pessoa – *eu* e *tu*/não pessoa – *ele*).

Quando Benveniste vincula homem e linguagem tem-se propriamente a temática da subjetividade na linguagem: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (1988, p.286)

Além da categoria de pessoa, Benveniste lembra de outra forma linguística dessa experiência subjetiva: o tempo.

A experiência humana conecta-se à noção de tempo, que pode ser subdividida em três tipos: o **tempo físico** (o tempo dos fatos, marcado pelo início e fim de um movimento), o **tempo crônico** (aquele em que se marca determinado momento do tempo físico e a partir daí se aponta uma sucessão de acontecimentos), e o **tempo linguístico** (tempo estabelecido em função do momento da enunciação, momento em que se toma a palavra estabelecendo um agora).

O tempo linguístico, que mais diz respeito a esta abordagem, é ligado à instância da fala, “Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do ‘presente’ (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona” (1989, p.74-75). Assim, o presente da fala é o fundamento das oposições temporais na língua, “Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (1989, p.75).

Por isso, para Benveniste, o presente é um eixo a partir do qual outras marcas de temporalidade são referidas, por exemplo, o passado e o futuro. O presente é, portanto, “o último tempo inerente à língua” (1989, p.76) e o passado e o futuro são apenas “visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente, a partir do ponto presente” (1989, p.76). Tanto a referência dos fatos à visão retrospectiva (experiências no passado recente e passado remoto) quanto à visão atual ou à visão prospectiva realiza-se pelo ato enunciativo presente do locutor.

Neste cenário da enunciação, temos, em suma, um locutor que se apropria do aparelho formal da língua, para construir um aparelho de enunciação. Para tanto, utiliza índices específicos e procedimentos acessórios. Logo, o aparelho formal de enunciação é algo construído a cada enunciação a partir dos recursos da língua em

uma dada situação. Dessa forma, o locutor não se apropria do aparelho formal da enunciação, mas, na verdade, o constrói, a cada enunciação, a partir do aparelho formal da língua.

b) Michel Pêcheux (1938-1983)

Considerado fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, entende que a ideologia se manifesta na linguagem e o discurso é compreendido como efeito de sentidos dentro da relação linguagem e ideologia.

Em relação aos estruturalistas, Pêcheux tem uma postura inovadora, pois extrapola o estudo do texto em si e por si mesmo, trazendo o estudo da exterioridade do texto. Pêcheux percebe que a dicotomia língua/fala não seria suficiente para dar conta da problemática do discurso, por este motivo reflete sobre o discurso como um ponto intermediário entre linguagem e ideologia.

Os estudos sobre a enunciação promovido por Benveniste ajudaram a AD a se configurar por meio dos estudos de Pêcheux, tendo em vista que a teoria da enunciação pensa a língua em funcionamento, considerando-a essencialmente social e não presa à estruturas.

Pêcheux percebe que a sintaxe não é suficiente para a AD, então busca analisar o funcionamento do discurso observando os efeitos de sentido produzidos e em quais condições históricas e sociais se constroem o discurso e qual efeito ideológico provoca.

As condições históricas e sociais (relações de trabalho, família, etc) determinam a interpelação do indivíduo em sujeito, por conseguinte, os sujeitos são interpelados por ideologias que se materializam na linguagem, as quais são determinadas pelos sistemas de produção.

Na segunda fase de seus estudos, Pêcheux inclina-se sobre as formações discursivas (FDs)³⁵, conceito que se mostra central, na companhia das formações ideológicas (FIs)³⁶. As FIs têm como parte constituinte de si uma ou mais FDs que se inter-relacionam, determinando o que se pode e se deve dizer a partir de uma posição do sujeito e circunstância dada.

---

³⁵ Conjunto de enunciados longe de se referir a um só objeto, que se desenvolvem em espaços ideológico-discursivo, em função das relações de dominação, subordinação e contradição em que se encontram.

³⁶ Conjunto de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito uma com as outras.

O terceiro momento de seus estudos é marcado pelo interdiscurso, constituído do agrupamento de FDs que se relacionam, formando um conjunto de já-ditos que sustenta o dizer.

O **interdiscurso** regula os deslocamentos das fronteiras das FDs, possibilitando esquecimentos, paráfrases, lembranças, degenerações e articula as Fls, por meio da memória discursiva.

Temos ainda o **intradiscurso**, que marca o vínculo do sujeito consigo em relação ao que diz (postulações anteriores e posteriores, passadas e futuras), “(...) *todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.*” (2014 [1990], p.83), permitindo que, em determinada FD, o sujeito se identifique, produzindo discursos convenientes.

Partindo dessas reflexões, Pêcheux vê o sujeito da enunciação se voltar contra o sujeito universal, deixando de ser assujeitado, já que é carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas.

Pêcheux em seu percurso buscou estabelecer novas formas de entender a linguagem, em uma tensão entre linguística e as ciências sociais e humanas, contando de sua relação sujeito/sentido/ideologia.

c) Michel Foucault (1926-1984)

Importante e complexo filósofo, não vê o discurso como mero reflexo ou expressão de algo, mas como prática, como acontecimento, como luta na constituição de saberes e sujeitos, o que evidencia a importância das relações de poder para os estudos do discurso.

[...] em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT; 2009, p.55)

Foucault se interessa pela luta constante em que as coisas ditas se mostram no desejo de “(de)ter” a verdade, porém neste jogo as posições são móveis, já que

entre os polos de quem diz, quem lê e quem ouve podem momentaneamente um sobrepor-se ao outro.

Outro ponto a se abordar é a relevância do enunciado que se dá tanto em sua materialidade, como em sua relação com outros enunciados. Nesses enunciados, ocorrem procedimentos de controle do discurso, no que toca à posição de um sujeito a ser ocupada no discurso, segundo a qual se define em poder ter acesso a certos discursos e quem pode “entrar” na ordem discursiva vigente.

Importante apontar que este sujeito não é uma pessoa que diz alguma coisa, mas antes uma posição que alguém assume diante de um certo discurso. Essa posição reverbera em várias cenas enunciativas, que o analista do discurso se encarregará de descrever (no nosso caso o estágio em sala de aula). Desta forma, a partir da(s) posição(ões) do sujeito é possível mostrar a multiplicação do enunciado em várias cenas enunciativas de um determinado campo. Importante enfatizar que enunciados de um mesmo campo podem chocar-se uns com os outros, inclusive contradizer-se.

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas, comparações o que se vai dizer, o lugar onde elas resplandecem não é aquele que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 2001, p.201-202)

Podemos dizer que aí encontramos um dos cernes da análise enunciativa foucaultiana: não reduzir as coisas às palavras e as palavras às coisas.

Essa “redução” revela o cuidado que Foucault tem para adentrar em um discurso, bem como tomar a palavra: “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e elevado bem além de todo o começo possível.” (2014, p.5).

De acordo com os estudos de Foucault (2014, p.48), para perdemos o medo do discurso e analisá-los em suas condições, seu jogo e efeitos, é preciso tomar três decisões: questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante.

Em “*Arqueologia do Saber*” (1969), Foucault pensa arqueologia como procedimento, para lidar com os discursos, pela qual devemos “cavar as profundezas” do objeto estudado a fim de procurar o início, a gênese de tudo, e pensar saberes, para que a ideia tome materialidade, esquivando-se de ideias estruturalistas que passam pelo par de diferenciação para se reconhecer como sujeito (forte-fraco, bom-mau, etc), o que não é suficiente para estudar a história e sua gênese.

Por suas contribuições percebemos que alguns discursos são mais legitimados do que outros, fazendo com que desprezemos outras narrativas, ao submetermos os discursos em uma determinada hierarquização, a qual não está vinculada ao conteúdo, mas à questão social e histórica; conseqüentemente, temos uma verdade produzida pelo e no discurso.

Os efeitos de verdade construídos pelo discurso ocorrem pelo modo como o sujeito pensa como determinada ideia foi construída como verdade. Para o estágio supervisionado, podemos refletir sobre como são construídas as verdades (sujeito e campo) e a responsabilidade que carregamos por essas construções, e em que medida nos tornamos sujeitos dos discursos proferidos em sala de aula.

O discurso só acontece na interação, ou seja, ele não ocorre fora de uma relação social e o sujeito que fala não é pré-discursivo (anterior ao discurso). Para se compreender o processo discursivo levantam algumas questões pertinentes à modalidade de fala: Quem fala? De onde fala? Por que fala? Para quem se fala?

Essas questões são relevantes para visualizarmos os ditos em sala de aula e sobre eles refletirmos, além do mais podemos nos debruçar sobre as ideias de Foucault quanto ao discurso, enunciado, fato e acontecimento.

Foucault pensa **discurso** como **forma** e **enunciado** como **acontecimento** (dá-se atenção ao conteúdo)³⁷ e não um **fato** (pressupõe uma verdade)³⁸. O que difere fato de acontecimento é que sobre o fato não há dúvida e este não é passível de examinação, o que nos leva ao axioma “Contra fatos não há argumentos”.

Para a análise dos registros de observação em sala de aula, contaremos com as regularidades discursivas trazidas por Foucault (2014, p.60-103), dentre as quais temos: as unidades do discurso; as formações discursivas; a formação dos objetos; a formação das modalidades enunciativas; a formação dos conceitos; a formação das estratégias.

Nas **unidades do discurso** “A obra não pode ser considerada nem como uma unidade imediata, nem como uma unidade certa, nem como uma unidade homogênea.” (2014, p.59-60). O discurso é formado por um conjunto de enunciados

---

³⁷ Quando pensamos o documento como um acontecimento, o documento deixa de ser um registro fiel de um fato para se tornar um acontecimento de um discurso.

³⁸ Modo como epistemologicamente construímos o fato, por exemplo, arquivo.

(acontecimentos que nem a língua nem o sentido podem esgotar por inteiro), os quais revelam formações discursivas.

As **formações discursivas** são conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, as quais definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

A **formação dos objetos** constitui tornar nomeável e descritivo o objeto de estudo, determinando as suas superfícies. Importante apontar que as superfícies delineadas a cada formação do objeto difere dentro da própria sociedade, em relação a outra sociedade e, ainda, de época para época.

Na **formação das modalidades enunciativas** busca-se descrever as posições institucionais, as posições dos sujeitos, assim como pensar questões pertinentes à modalidade de fala, mencionadas anteriormente “Quem fala? De onde fala? Por que fala? Para quem fala?”.

A **formação dos conceitos** é composta por sistemas conceituais, cada um com uma organização própria, nos quais se verifica a sucessão e ordenação das séries enunciativas, os tipos de dependência nos enunciados.

Por fim, nas **formações das estratégias** observamos como se distribui a história, “Que necessidade as encadeia, as torna inevitáveis, as convoca exatamente para o seu lugar umas após outras (...)” (2014, p.104).

A partir dessas regularidades discursivas podemos pensar com mais profundidade e afincado sobre como os enunciados são registrados pelo aluno pesquisador a partir da experiência do estágio supervisionado.

d) Oswald Ducrot (1930-)

Semanticista que refletiu sobre a produção de sentidos nos atos linguísticos, a fim de compreender os labirintos da argumentação. Assim, nos deparamos com os conceitos de enunciação, enunciado, *topos*, implícitos na linguagem e polifonia em seus estudos.

O teórico nos ensina que a língua oferece uma infinidade de possibilidades de construção e uma série de limitações de uso também. A partir da análise dos conectores, que sempre foram considerados elementos que estabelecem relações lógicas, Ducrot propôs uma nova definição: função de ligação e orientação, articulando as informações e argumentos de um enunciado.

O ato de argumentar implica que conclusões implícitas ou explícitas sejam retiradas do enunciado, no qual o objeto é situado pelo locutor ao interlocutor. É importante lembrar que a língua comporta um conjunto de relações intersubjetivas, em que locutores escolhem papéis para si e impõem papéis aos seus interlocutores, ou seja, a língua não trata apenas de uma troca de informações, mas oferece também um “quadro institucional” onde os sujeitos interagem. (Ducrot, 1977)

Se a língua fosse apenas transmissão de informações, todo o seu conteúdo seria expresso de forma explícita, quando, na verdade, há momentos em que recorremos aos implícitos, como já afirma Ducrot (1977, p.13): “muitas vezes temos necessidade de, ao mesmo tempo dizer certas coisas e poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito”.

Os implícitos discursivos são conhecidos como subentendidos e a responsabilidade do implícito fica a cargo do interlocutor, que, a partir do que foi dito, tira as suas conclusões. Esses implícitos e lacunas aparecem ao longo da análise dos fragmentos de observação de estágio, desta forma as conclusões e consequências ficam por conta e risco do analista. Assim, o subentendido não é encontrado, mas construído.

Neste prévio cenário apresentado, podemos verificar que o **posto** é o que se afirma na posição de locutor; o **subentendido** é o que deixado para o interlocutor concluir (fato de língua); já o **pressuposto** é o que se apresenta como comum a ambos os participantes do diálogo (fato de fala). Tanto o pressuposto quanto o subentendido possibilitam ao locutor eximir-se da responsabilidade do que disse.

Na teoria dos *topoi*, estudada por Ducrot, verifica-se uma determinada crença como verdadeira em uma comunidade. Assim, o *topos* permite o acesso a uma conclusão quando a passagem é clara, caso contrário esse *topos* evoca o raciocínio que dá acesso a conclusão. Dessa forma, o *topos* constitui um instrumento linguístico que liga as palavras, organiza os discursos possíveis e define os discursos aceitáveis como coerentes para determinada comunidade.

Por fim, não menos importante dentre as contribuições de Ducrot, temos o conceito de polifonia linguística em que o enunciador põe em cena no enunciado certo número de enunciadores, com estatutos linguísticos diferentes. Para isso, é

importante compreender a distinção que Ducrot (1987) faz de sujeito empírico, locutor e enunciador.

O **sujeito empírico** é o autor/produtor do enunciado (essa figura não interessa à análise linguística de sentido). O **locutor** é responsável pela enunciação e pelo enunciado, ou seja, aquele que se insere no enunciado pelas marcas de primeira pessoa. Já o **enunciador** corresponde a pontos de vista relativos aos conteúdos expressos no enunciado.

Segundo Ducrot (1987), o locutor, ao produzir um enunciado, compreendido como um segmento de discurso, põe em cena um ou vários enunciadores que realizam atos ilocutórios, aos quais o locutor pode ou não dar o seu assentimento. Os enunciadores não são pessoas, mas “pontos de perspectiva abstratos” (Negroni e Colado, 2001).

Em seus estudos Ducrot se opõe à unicidade do sujeito falante, de modo que os atos de fala são compreendidos pela seguinte categorização: **ilocutórios** (inscritos no enunciar), **illocutórios** (inscritos no enunciado/frase e calculado pelo “componente linguístico”) e **perlocutórios** (ligados à situação/enunciação e calculados pelo “componente retórico”).

e) Camadas discursivas nos diários e relatórios de estágio: o que eles nos dizem, não dizem ou pretendem dizer

A partir das perspectivas linguísticas apresentadas nesta seção, bem como as reflexões sobre o estágio-supervisionado trazidas ao longo da pesquisa, podemos refletir sobre o espaço discursivo “sala de aula”.

Neste primeiro momento, é relevante visualizarmos o espaço escolar, e para isso faremos uma analogia do olhar do aluno-pesquisador com o de um cinematografista com uma câmera fotográfica/filmadora em posição estática. Salientamos que, conforme já dito, o aluno-pesquisador não é uma máquina, assim como qualquer ser humano.

Contudo, partiremos dessa relação pois uma única máquina não consegue registrar tudo, assim como o olhar humano não tem esse alcance, salvo se houver diversas câmeras em diferentes ângulos em um determinado espaço. O segundo motivo seria o fato de o aluno-pesquisador fazer um recorte do que será registrado,

ao tentar capturar um acontecimento, ou seja, a nossa cabeça edita³⁹ o que enxergamos e o que lemos. Uma outra razão para esta escolha, não menos importante, é o fato de a cinematografia traduzir um texto (roteiro) em imagem, ao passo que o aluno-pesquisador tenta traduzir imagens, enunciações e enunciados em texto (diário de campo e relatório de estágio).

Nas duas imagens a seguir temos a representação de uma sala de aula, com o aluno-pesquisador e professor em posições hipotéticas. Trabalhamos com esta posição hipotética, pois encontramos em apenas uma passagem a posição do aluno-pesquisador em sala de aula “Desta vez acho um lugar vazio no fundo.” (I1 MELP2 2010 F13 D p.29) e pensamos ser a posição que menos causa perturbação no espaço observado. Nos registros dos informantes (I1, I2 e I3) que foram analisados no capítulo 4 não aparece a descrição da posição que o aluno-pesquisador ocupava na sala em seu texto ou em algum mapa da sala de aula, bem como a do professor. Acreditamos que o licenciando pode se movimentar e ocupar outros pontos na sala de aula de acordo com a disponibilidade e disposição de cadeiras e carteiras e a orientação do/a professor/a que é observado, ao passo que a posição do/a professor/a é mais dinâmica, podendo ficar em pé em diversos pontos da sala ou sentado na cadeira de sua mesa.

Na primeira imagem (figura 3), vemos a sala de aula de cima e os possíveis ângulos que o olho humano e uma câmera podem capturar (linhas em verde e vermelho respectivamente)⁴⁰, para representar o campo de visão. Na segunda imagem (figura 4), traçamos linhas imaginárias em preto, dividindo a imagem em nove quadros, para representar os recortes que podem ser feitos para cada registro.

---

³⁹ Chamamos de “edição” pelo fato de o aluno-pesquisador não conseguir anotar tudo.

⁴⁰ Essas linhas variam a posição de acordo com a movimentação do aluno-pesquisador ao direcionar o seu olhar para o que será registrado.

Figura 3: Aluno-pesquisador na sala de aula - vista superior noroeste (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner)

Figura 4: Aluno-pesquisador na sala de aula - vista perpendicular norte com a regra dos terços (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner)

É importante trazermos à baila as representações acima para termos noção do espaço em que o aluno-pesquisador está inserido, onde diversos acontecimentos e enunciados ocorrem, muitas vezes ao mesmo tempo. As linhas imaginárias em preto ajudam a visualizar o quadrante que o aluno-pesquisador pretende destacar; este aluno, talvez, sem perceber faz uso da regra dos terços⁴¹. Tal regra existe não para engessar o olhar, mas para mostrar que nosso olhar é orientado, muitas vezes, sem o notarmos, assim como quando postamos uma foto na rede social *Instagram* – e constatamos que a foto é posta automaticamente em quadrantes. Feito esse posicionamento, verificamos o que desejamos realçar e/ou cortar na imagem a ser publicada.

A partir do que se pretende registrar (focar), determina-se a distância focal. No que tange à linha em verde, nota-se um campo de visão da ordem de 50°, que é o que normalmente o olho humano capta. A linha em vermelho pegaria de 60° até 180° do campo de visão, mas com tendência a causar distorções dos planos. Ou seja, quanto mais saímos do nosso campo de visão ao olharmos para os lados sem girar a cabeça “menos enxergamos”, causando a sensação de distorção de objetos ou pessoas que estão à nossa volta.

Baseando-nos nessa ilustração, podemos refletir que a técnica de traduzir imagens e enunciados em texto, para o aluno-pesquisador, é um processo com inúmeras barreiras (criatividade, método, mnemotécnica, tempo, velocidade dos acontecimentos, etc).

Pensando no universo do estágio supervisionado, é necessário que o aluno-pesquisador (enunciador) escolha um ponto de vista que será eficiente para trazer um texto que impacte o seu leitor (enunciatário), para que possa trazer reflexões produtivas à pesquisa no ensino de língua materna, bem como as relações entre os participantes.

Na imagem abaixo, temos uma cena ampliada com algumas pessoas próximas a um posto policial (da esq. para a dir.: mulher com criança no colo, casal conversando com um policial, um rapaz conversando com o outro policial, duas mulheres – uma delas com uma sacola – e, por fim, uma mulher próxima ao orelhão e um homem

---

⁴¹ Técnica utilizada na fotografia para destacar algo na imagem e mantê-la equilibrada. Para isso, divide-se a fotografia em nove quadrados, traçando duas linhas horizontais e duas verticais (um “jogo da velha”), posicionando o assunto nos pontos de cruzamento ou em determinando quadrante.

saindo do enquadramento). A segunda fotografia que compõe a imagem traz um recorte da cena ampliada, focando no aparente casal, que pede informações para o policial ou conversa, com ele, sobre algo. É também por meio desse recorte (ou enfoque do olhar) que se torna discernível o policial que coça a cabeça dentro da cabine, e outro, externo à cabine, junto ao painel de vidro à esquerda, com a cabeça inclinada para a frente, como em leitura.

Figura 5: Posto Policial no Largo São Bento no Centro de São Paulo

É este mesmo procedimento que ocorre quando estamos na posição de observadores na sala de aula: enxergamos a cena como um todo, já com algumas perdas, e, a partir desta certa totalidade, destacamos o que desejamos trazer para o nosso leitor. Por exemplo, podemos focar em três alunos conversando entre si sobre determinado tópico da disciplina ou sobre algum assunto corriqueiro pertinente ao dia a dia deles, ou na professora passando a atividade na lousa, ou na professora inquirindo determinado aluno, etc.

Quando dizemos escolher um ponto de vista ou focar o que se pretende registrar nos diários de campo, podemos relacioná-lo com a profundidade de campo da fotografia, ou seja, a porção de acontecimentos sobre a qual colocamos o foco, estabelecendo um corredor virtual perpendicular aos olhos.

Na imagem a seguir, temos o aluno na região do corredor virtual e o professor em frente à porção em que o aluno está inserido.

Figura 6: Aluno-pesquisador na sala de aula – corredor virtual (elaboração própria por meio do aplicativo Floorplanner)

Diante dessa situação hipotética, o aluno-pesquisador, em seus registros no diário de campo, pode dar destaque a algo que o(s) aluno(s) está(ão) fazendo e/ou dizendo ou enfatizar a figura do professor. Isto é, o pesquisador “mexe o anel de foco da câmera”, neste caso os próprios olhos e a consequente atenção mental, os quais alteram a distância do que se pretende focar e desfocar.

Na próxima imagem, temos a mesma flor sob profundidades de campo diferentes, imaginemos a flor como o aluno no corredor virtual e as folhas ao fundo como o professor da figura anterior.

Figura 7: Flor focada e desfocada

A partir dessa analogia, o pesquisador, dependendo do acontecimento, pode destacar o enunciado do aluno (flor focada – parte superior) e, depois, o do professor (folhas focadas – parte inferior) ou vice-versa. Enfim, o observador maneja o seu olhar para os acontecimentos que presume serem significativos para constar no diário de campo e relatório.

Devem-se ter em vista, na observação das aulas, as ponderações sobre o espaço discursivo, no qual o observador está inserido, de modo que ele faça os devidos focos e desfoques, enquadramentos, recortes e cortes dos enunciados produzidos em sala de aula por professor, alunos, funcionários e até mesmo pelo próprio aluno-pesquisador, caso ele interaja ativamente.

Neste momento, veremos três fragmentos retirados de um diário de campo, nos quais poderemos verificar as diversas **locuções** realizadas por determinados **locutários**, os quais agenciam vozes de outros **enunciados** e **enunciadores**, que existem na sociedade.

Importante salientar que os fragmentos apresentados abaixo contam com mais elementos descritores, diferentemente dos dados que analisaremos no último capítulo, a partir dos quais refletiremos sobre as ausências, os não-ditos. Os nomes que aparecem nestes fragmentos optamos por substituí-los por pseudônimos.

Fragmento a (F84)

A Professora iniciou a aula com semblante fechado e tom furioso perguntando aos alunos em voz alta se eles sabiam o que era conselho de classe, a professora continuou a falar gritando com todos dizendo que eles haviam jogado a cara dela na lama.

[...] ⁴²

[Professora] “Há 12 anos só escuto crítica... como é que você consegue trabalhar naquele lugar...”, continuou: “Eu fiz prova pra entrar aqui, eu quero que respeitem o meu título!” (...) “Que decepção...” (...) “Fora o número de faltas!”. A professora prosseguiu “Eu não conheço mais vocês, se não querem nada cai fora! (...) vocês sabem o que dizem depois da Dutra sobre aqui”, neste momento alguns alunos balançaram a cabeça positivamente, mostrando que sabiam o que a Professora estava se referindo*.

Professora continuou “Tinha professora dando risada da minha cara” (...) “Se não quiser vir, cai fora” (...) “Estou fazendo das tripas coração para quase dar aula particular para vocês! Fiz o máximo para ficar com vocês desde a 5ª série ⁴³... acho que é isso que vocês merecem, ficar sem ninguém!”.

(I5 MELP1 2014 F84 D) ⁴⁴

* Esta escola fica no meio de favelas urbanizadas, apesar do grande número de casas de alvenarias não perdeu a essência de marginal para os moradores e daqueles que moram depois da ponte Curuçá.

Fragmento b (F85)

O aluno Kleber perguntou quem eu era e a professora disse “Ela é estagiária de Português e pretende ser professora. E é preciso assistir aulas de outros professores.” Kleber perguntou olhando para mim “Você vai fazer isso mesmo?!” e eu permaneci calada.

(I5 MELP1 2014 F85 D) ⁴⁵

Fragmento c (F86)

A Professora passou alguns exercícios, que eles deveriam copiar em seus cadernos e depois resolver.

Lousa:

01/04

Exercícios

1) Separe sujeito e predicado e classifique o sujeito

- a) Nós dois fomos à festa juntos.
- b) Lucas e Cláudia são namorados.
- c) Eu (sujeito simples) estou cansado (predicado)
- d) Marcos e Paulo esqueceram o livro.

⁴² Os elementos que aparecem entre colchetes indicam acréscimos e supressões nossas. Já os parênteses com reticências apontam partes do enunciado que o observador não conseguiu registrar. A finalidade dessas anotações está informada no diário.

⁴³ Os alunos aos quais a professora se dirigia estavam no 9º ano.

⁴⁴ O fragmento número 84 (F84) foi retirado do diário de campo (D) elaborado pelo informante 5 (I5) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014. Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁵ O fragmento número 85 (F85) foi retirado do diário de campo (D) elaborado pelo informante 5 (I5) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014. Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

- e) Todos os alunos saíram mais cedo.
- f) Eles foram juntos ao parque.
- g) João comprou um carro novo.
- h) Elas estavam tristes com a notícia.
- i) Todos os jogadores treinaram ontem.
- j) Os rapazes não foram à reunião.

[...]

O aluno Marcos perguntou para a professora “*Elas*’ é composto?”, e a professora Caroline respondeu “Só é composto quando tem dois núcleos.”.

[...]

A aluna Samira começou colocando a correção e escreveu “*Nóis*” e a professora Caroline perguntou “Porque você escreveu desse jeito, se eu não escrevi assim na lousa?”, a aluna respondeu “Estava assim”, a professora retrucou “Estava não.” e os alunos concordam com a professora e ficaram tirando sarro de Samira que havia escrito errado. A aluna Samira confundiu ainda “*Nós dois*” como sujeito composto e a professora a corrigiu.

Quando Samira terminou o primeiro item [na lousa], a professora chamou outro voluntário e dirigiu-se à Wallisson, perguntando o nome dele e se ele era novo. Ele disse que viera da escola [estadual] “XXXX” e os alunos da turma começaram a inventar um monte de história do porquê dele ter saído de lá, como: ele havia colocado fogo na lixeira; bateu nos colegas; fazia bagunça; bateu em uma professora de Português. Após, tais histórias os alunos ficaram dando risada.

Como Wallisson não quis fazer o segundo item [na lousa], o aluno Henrique acabou fazendo e comemorou o ponto positivo que ganhara, dançando e mexendo o quadril para frente.

(I5 MELP1 2014 F86 D)⁴⁶

Em um primeiro momento, a partir das figuras representativas de uma sala de aula e de um observador inserido nela, vistas anteriormente, talvez fique mais fácil visualizar os fragmentos coletados do diário de campo e verificar o trabalho do aluno-pesquisador, ao realizar os recortes, foques e desfoques diante das enunciações.

Nesses fragmentos, diferentes vozes emergem, nas quais poderemos discutir os arranjos efetuados pelo aluno-pesquisador no que tange aos enunciados proferidos e à inserção dos partícipes nos registros, e, conseqüentemente, os efeitos desses ditos neste cenário sala de aula.

No **Fragmento a (84)**⁴⁷, temos uma cena conflituosa, em que a professora chama a atenção dos alunos, em virtude dos comentários que ouvira no Conselho de Classe. Ela detém todo o turno e utiliza entonação enfática, demarcando a sua autoridade em classe.

Apesar de a professora deter o turno, importante destacar que o aluno-observador altera a distância do que é focado, ou seja, “mexe no anel de foco da câmera”; no momento em que a professora diz: “*vocês sabem o que dizem depois da Dutra sobre aqui*” o observador desfoca a professora e foca a reação corporal dos

⁴⁶ O fragmento número 86 (F86) foi retirado do diário de campo (D) elaborado pelo informante 5 (I5) para a disciplina de MELP I (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I) no 1º semestre do ano de 2014. Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁷ Vide página 90

alunos, ao anuírem com a cabeça, aparentando concordar com a professora e entender o que ela está dizendo.

Observamos que não somente o locutor (professora) define a situação comunicativa, mas que também o discurso citado tem os seus próprios destinatários (alunos). Neste discurso, podemos analisar a complexa estrutura de participação na qual a professora e os alunos estão envolvidos, individual e coletivamente, na escola ou na comunidade em que a unidade escolar está localizada, ou seja, uma comunidade com problemas sociais que direta ou indiretamente interferem no cotidiano escolar.

Um outro ponto sobre o qual devemos nos debruçar no tocante ao discurso é o modo como os locutores são descritos e representados situacional e semanticamente. Apreendemos, no enunciado da professora o seu processo formativo *“Eu fiz prova pra entrar aqui, eu quero que respeitem o meu título!”*, a escolha em permanecer na mesma escola *“Há 12 anos só escuto crítica... como é que você consegue trabalhar naquele lugar...”* e com a mesma turma *“Estou fazendo das tripas coração para quase dar aula particular para vocês! Fiz o máximo para ficar com vocês desde a 5ª série”*.

Em seu discurso, ela expõe sua simpatia pelos alunos, já que vinha escolhendo, a cada ano, permanecer com eles ao longo do Ensino Fundamental II, e reafirma a sua decepção pelo comportamento deles com outros professores, que descobrira no Conselho de Classe, quando diz: *“Eu não conheço mais vocês, se não querem nada, cai fora!”*.

A professora, como locutária, por meio de seu discurso, agencia outras vozes de outros enunciados e enunciadores que existem na sociedade, e que devem ser percebidas pelos alunos, como “o esforço para ingressar em um emprego público”, “o desprestígio em lecionar em escola pública, ainda mais quando se está localizada na periferia”, “o esforço diário para manter-se firme na docência e apostando nos alunos”.

Por fim, nessa passagem, podemos destacar o trecho: *“Tinha professora dando risada da minha cara”*, a partir do qual inferimos os conflitos existentes entre professores de uma mesma turma e escola, dado o fato de seus colegas em questão “zombarem” dela por confiar na turma.

Percebemos que o discurso enunciado pelo aluno-pesquisador ao anotar a fala da professora traz inúmeros detalhes, possibilita ao leitor que visualize a cena e por

meio do registro o discurso apresenta efeitos e funções que confirmam atitudes sociais e ideológicas, em que a escola, a comunidade, o docente e os alunos são afetados.

No momento da observação, o aluno-pesquisador irá se deparar com interações que são iniciadas pelo aluno, as quais têm inúmeros propósitos: tirar dúvidas, matar uma curiosidade, atrapalhar o desenvolvimento da aula, entre outras possibilidades.

No **Fragmento b (F85)**⁴⁸, há uma pergunta inicial do aluno, o esclarecimento da professora e, finalmente, o aluno perguntando para um terceiro, no caso o observador, que era um elemento estranho à turma. A partir desse fragmento, percebemos os diferentes distanciamentos focais efetuados pelo aluno-pesquisador até chegar nele próprio, o que possibilita enxergar a dinâmica em sala de aula.

Relevante apontar que a mesma pergunta feita à aluna-pesquisadora não é de fato original, dado que, em diversos relatórios e diários de campo de estágio o aluno-pesquisador é inquirido pelos alunos, cujas indagações e comentários são semelhantes: “Você tem certeza?”, “Está perdido.”, “Não tem solução”.

Esses discursos enunciados pelos alunos carregam consigo a ideologia de “Para que ser professor?”, o que demonstra, claramente, não acreditarem, bem como parte significativa da sociedade, na educação pública. Contudo, constata-se facilmente que as mesmas pessoas que descreem da escola pública revelam confiança na educação das escolas privadas, sejam elas para classe média ou para a elite; sejam elas com mensalidades econômicas ou elevadíssimas. Esta realidade deve ser alvo de questionamento social, considerando a desigualdade social do país e, claro, a corrupção que corroí a qualidade de todos os serviços públicos.

É importante destacar: se, diante da pergunta do aluno, não há resposta por parte da professora e nem da observadora, podemos pressupor que ambas não vejam momento para trazer tais discussões à baila. Além do mais, a aluna-pesquisadora carrega um motivo a mais, o de se manter “invisível” e evitar perturbações maiores, já que a sua simples presença na sala invariavelmente ocasiona inquietação e curiosidade dos alunos.

Talvez, mais grave, seja a concepção depreciativa que estes enunciados têm sobre os próprios alunos, de que não valem a pena ou que constituem um “caso perdido”. Trata-se de um conceito generalizante e pessimista – no mais das vezes,

---

⁴⁸ Vide página 90

proveniente de pessoas externas e alheias à educação básica e pública – acerca das escolas públicas do País. É esse discurso, extremamente difundido e disseminado, inclusive Brasil afora, que a massa acaba por reproduzir.

No **Fragmento c (86)**⁴⁹, tem-se a aplicação e início da correção de frases, nas quais os alunos teriam de identificar o sujeito e o predicado e por fim classificar o sujeito. Segundo o observador, no momento da correção deste exercício, só foi possível corrigir dois itens em virtude do tempo disponível. Observa-se que, neste excerto, o aluno-observador varia os focos para os múltiplos enunciados que emergem na sala de aula, a partir do exercício, por parte da professora e de diferentes alunos.

Neste exercício de análise de frases, observaram-se algumas dúvidas em estruturas simples de orações, como na correção do item “h”, momento em que o aluno questiona a professora se “elas” era sujeito composto. Pode-se notar a hipótese formulada pelo aluno de que, estando o pronome no plural, representando mais de uma pessoa, logo será composto. Após escutá-la, a professora esclarece dizendo que só é composto o sujeito que tem dois núcleos ou mais.

O primeiro item da atividade uma aluna copiou e reproduziu de forma incorreta. Em vez de escrever “nós”, escreveu “nóis”. Podemos observar a influência da fala cotidiana neste grupo, inclusive no modo de escrever de muitos alunos nas mídias sociais, hábitos que acabam por interferir nos exercícios propostos.

Além disso, estabelece-se uma espécie de disputa quando a professora nega, categoricamente, que havia escrito “nós” de tal forma, e a aluna discorda, o que colocaria em xeque o conhecimento de língua portuguesa – e mesmo a sanidade – da professora; o impasse se mantém até o instante em que os alunos concordam com a professora, e então o resultado do “certame” é definido. Vale salientar que os alunos não respeitaram quando o colega errou, apesar de muito provavelmente cometerem os mesmos erros.

Neste item “a)”, a frase era: “Nós dois fomos à festa juntos”, na qual a mesma aluna classificou “Nós dois” como sujeito composto. Na sequência, a professora a corrigiu, apontando como sujeito simples. Dessa forma, a professora poderia ter

---

⁴⁹ Vide página 90-91

apontado que o “nós” é o núcleo do sujeito, ao passo que o “dois” funciona como complemento, o que não foi feito.

Quando a aluna escreve “nóis” podemos nos remeter a Almeida (2011), que reflete sobre a existência concomitante de variantes no interior da língua materna e a necessidade de se aprender uma delas na escola. Nesse fragmento, a língua natural entra em conflito com a “língua estrangeira” aprendida na escola.

Analisando o episódio, observa-se a dificuldade na ortografia e no uso da gramática normativa, do que podemos pressupor a dificuldade na composição de um texto na modalidade padrão da língua portuguesa ou mesmo uma resposta dissertativa, por mais curta e simples que seja.

Esse processo da composição escrita, seja por meio de uma redação ou mesmo de um breve exercício, faz com que nos deparemos com o processo da aquisição formal da língua materna. As formas tentadas são válidas, porém não suprem algumas das deficiências de certos alunos.

Ante o fato de o profissional da educação deparar-se com tão persistentes entraves, conclui-se que as presentes teorias não conseguem dar conta da múltipla realidade e complexa prática que enfrenta o professor.

Encontramos, em uma mesma sala, alunos não alfabetizados e outros que são apenas semialfabetizados. Há, em ainda maior número, aqueles que, plenamente alfabetizados, não conseguem transpor a barreira do analfabetismo funcional, não mostrando progresso significativo ao longo dos anos escolares em sua leitura, compreensão e interpretação de textos de enunciados simples. Há, na outra margem, alunos avançados e com poucas dificuldades de aprendizagem, que demonstram também respeito pelo professor, porém, compreensivelmente, desestimulam-se na convivência da escola pública, deixando de usufruir de seu potencial para alcançar uma universidade pública, direcionando-se para as universidades particulares. Trata-se de um mar de diversidade, onde o professor tem que se desdobrar para tentar sanar algumas dúvidas e possibilitar agregar novos conhecimentos a todos.

No que diz respeito ao ensino da gramática normativa na sala de aula, as explicações poderiam ter sido aprofundadas, a fim de que as respostas dos “porquês superficiais”, além de serem respondidos, tivessem uma explicação de forma mais natural, não limitando-se apenas a mostrar aos alunos as regras e aplicá-las adequadamente. É necessário sim se debruçar e refletir sobre textos nos quais se

busca trabalhar conceitos da norma padrão, como nos episódios do “nós dois” e “elas”, citados anteriormente.

O segundo item corrigido, “b)”⁵⁰, foi classificado sem problemas pelo aluno Henrique. Após classificação da oração, a professora ratificou o aluno positivamente diante da classe e ele por sua vez comemorou.

Importante notarmos que, antes de Henrique fazer a correção e receber o ponto positivo, a professora tentou que um outro aluno fizesse o exercício na lousa, sem sucesso. A partir dessa tentativa da professora e negativa do aluno, muito enunciados emergem da turma sobre o porquê de o aluno estar na escola e sobre as suas condutas passadas. Observa-se que os alunos enunciam discursos sobre violência em aparente tom jocoso, já que riem, o que, na verdade, revela a pouca reflexão sobre o que dizem.

A partir das imagens, fragmentos e reflexões, podemos dividir o processo de registro da observação em dois momentos: **instauração do espaço discursivo na observação e consolidação da enunciação para o futuro leitor.**

O **primeiro momento** é composto pelo registro dos acontecimentos no diário de campo, expondo os elementos que constituem a enunciação (relação do aluno-pesquisador com o objeto de estudo), primeiro lugar que ocorre a instância de mediação entre a língua e a fala. Nessa fase, podemos aproximar a ação do aluno-pesquisador à teoria da enunciação de Benveniste, a qual apresenta conteúdo linguístico ligado a pessoa, espaço e tempo (*ego-hic-hunc*/eu-aqui-agora).

Com base nos estudos de Benveniste, percebemos, pelas observações coletadas em sala de aula ou outro espaço escolar (sala de informática, quadra, biblioteca, sala de leitura, direção, etc), que a língua exerce função decisiva na constituição da identidade dos partícipes; ela é, acima de tudo, um lugar da subjetividade e intersubjetividade, onde um **eu** encontra o **tu** que o constitui, do qual também é constituído.

Vários fatos acontecem simultaneamente no espaço escolar. Diante disso, é preciso que o observador estabeleça um agora (**momento da enunciação**), no qual se localizam os acontecimentos, os quais podem ser concomitante ou não (anterioridade ou posterioridade).

---

⁵⁰ Vide página 90

Não menos importante: é necessário respeitar a ordem da sucessão dos eventos, estabelecendo o texto em um marco temporal (**momento de referência**) e estabelecer um espaço (**debreagem espacial**) a partir de um “aqui”, onde dois enunciadorees (eu/tu) se colocam no discurso, marcando a enunciação a partir do lugar.

A partir do que se observa, o aluno-pesquisador em seu diário de campo e relatório de estágio, pode fazer uso da **debreagem enunciativa**, a qual utiliza os tempos no presente, ou da **debreagem enunciva**, quando se utilizam os tempos do pretérito ou os tempos do futuro. Para descrever os acontecimentos que indicam concomitância e simultaneidade, teoricamente posso usar o presente ou o pretérito do presente; além disso, a narração no presente cria a ilusão da simultaneidade entre narração e narrado, de um acontecimento que ocorre no instante da leitura. O uso do discurso direto, por sua vez, possibilita essa mesma aproximação com o interlocutor.

Ao realizar o diário de campo, apesar de o aluno-pesquisador estar em um ambiente explícito, onde aparentemente tudo é possível ser visto a olhos nus, certos fenômenos (as intenções, por exemplo) não são visíveis; elas podem, no entanto, inscrever-se no fato da língua e no fato da fala (subentendido e pressuposto), ou seja, o observador pode capturar nos ditos os não-ditos. É importante que o aluno-pesquisador não materialize não-ditos, partindo exclusivamente de sua subjetividade, em seu diário e relatório, os quais possam dificultar a compreensão dos acontecimentos para seu futuro leitor para a apreensão total da cena.

Em meio aos registros e apontamentos no diário de campo, os aprofundamentos das temáticas pertinentes ao ensino de língua materna e o discurso presente no relatório, percebemos que os enunciados e detalhes registrados são irrigados por formações discursivas e formações ideológicas, embebidos por sua vez por diferentes interdiscursos e intradiscursos, os quais exigem muitas vezes uma leitura que fuja da perlocução prevista (reação que é em geral incontrollável a partir de uma leitura).

Ao vivenciar o estágio supervisionado, o aluno-pesquisador nota que muitas operações no tocante ao discurso são feitas pelo locutário, as quais, portanto, têm que ser manuseadas com cuidado pelo observador em seus estudos.

O locutário é responsável pela locução (frase, contexto), o qual se dirige a um alocutário, requerindo vozes de outros enunciados e enunciadorees (E), que existem na sociedade. Vejamos um esquema que ilustra esse processo:

Figura 8: Locução realizada pelo Locutário agenciando diferentes enunciados e convocando o alocutário na interação (elaboração própria)

Tendo em vista a imagem anterior, podemos retomar o **Fragmento b (85)** e fazer uma analogia com uma série de memes⁵¹ relativos a diferentes profissões que foram difundidos na internet; neste caso, traremos a profissão do professor. Vejamos o fragmento e os memes:

O aluno Kleber perguntou quem eu era e a professora disse “Ela é estagiária de Português e pretende ser professora. E é preciso assistir aulas de outros professores.” Kleber perguntou olhando para mim “Você vai fazer isso mesmo?!” e eu permaneci calada.

(I5 MELP1 2014 F85 D)

⁵¹ Informação por meio de vídeo, imagem, frase ou música, que se espalha rapidamente entre vários usuários na internet, alcançando muita popularidade.

Figura 9: Memes de como o professor é visto (Fonte: Google imagens)

Quando o aluno se dirige à observadora com a interjeição “Você vai fazer isso mesmo?!”, o interlocutor subentende (ilocução), tomando como base do fato de língua do locutor, que é melhor rever a ação em se tornar um profissional da área da educação.

A partir dessa locução, fica pressuposta uma mensagem para todos os participantes do diálogo, que são a professora, o aluno, a aluna-pesquisadora, e também os demais alunos que estão próximos ao evento: sinônimo de professor é sofrer.

Importante destacar que, na imaginação de alguns interlocutores, pode ser fácil ser professor, como se averigua nos memes que indicam: “O que os meus amigos pensam que eu faço” (“What my friends think I do” – imagem da garota contemplando algo ou refletindo sobre algo e mulher lendo frente à praia); “Como a diretora me vê” (imagem do homem deitado na rede tomando água de coco na beira da praia).

Os memes, na constelação de suas imagens e enunciados, convocam diferentes enunciados e enunciadores a partir da temática “ser professor”, assim como a interjeição do aluno.

Vale destacar que os enunciados e enunciadores agenciados podem ser inúmeros, impossibilitando muitas vezes que identifiquemos todos. Por este motivo, na representação abaixo, indicamos “x” e “y” para apontar a infinidade de enunciadores e vozes:

Figura 10: Agenciamento de vozes: Fragmento b (85) X Memes(elaboração própria)

Tendo em vista estas locuções (Fragmento b(85) e memes), percebemos que tanto elas quanto os enunciados e enunciadores são influenciados por formações discursivas e ideológicas que compõem a nossa sociedade. Interessante que tanto o pressuposto quanto o subentendido das locuções possibilitam ao locutor (aluno) eximir-se da responsabilidade do que disse. Assim, a cada recorte de uma dada situação são tomados determinados enunciados, sejam eles religiosos, jurídicos, moralistas, etc.

O **segundo momento**, sobre o processo de registro da observação, constitui-se da leitura dos textos (diário e relatório) produzidos pelo aluno-pesquisador durante o estágio supervisionado na universidade (relação da universidade com o objeto de estudo construído pelo aluno-pesquisador). Nessa perspectiva, podemos dizer que o **enunciador** principal (aluno-pesquisador) conta com um **enunciatário** que lerá o diário de campo e o relatório de estágio (professor da disciplina de estágio ou um pesquisador) e, a partir dessa leitura, será possível verificar se o aluno-pesquisador conseguiu manejar assuntos que aprendeu ao longo da graduação e licenciatura nos registros, e se conseguiu consolidar o espaço enunciativo escolar no texto.

Nesse espaço do explícito e do implícito, a realização da escrita é muito diferenciada se a compararmos com a enunciação falada. Essa diferença ocorre em virtude da temporalidade que caracteriza a enunciação falada, já que ela desfruta de uma simultaneidade temporal estranha à enunciação escrita, a qual supõe o tempo da leitura.

Durante o registro, é importante que a evidência se justifique, para que não lancemos mãos de “achismos” ao longo das reflexões, se nos deparmos com lacunas.

Por consequência, a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e de experiência que se chama sociedade. É graças a este poder de transmutação da experiência em signos e de redução categorial que a língua pode tomar como objeto qualquer ordem de dados e até a sua própria natureza. (BENVENISTE, 1989, p.99-100)

Ao longo do discurso, é possível observar diferentes níveis e estruturas discursivas (paraverbais⁵², visuais, fonológicas, sintáticas, semânticas, estilísticas,

⁵² Aspectos não-verbais da comunicação, como é o caso da entoação, o tom de voz, o ritmo do discurso.

retóricas, pragmáticas ou interacionais), implicando que não se faz (tampouco é possível fazer) uma análise “completa” do discurso. Desta forma, é necessário fazermos escolhas e selecionar as estruturas mais relevantes a serem analisadas no estudo.

Importante ressaltar que os acontecimentos registrados nos diários de observação durante o estágio são representações da realidade, uma vez que sofrem influência do modelo mental do observador durante o processo de observação, compreensão, coleta e registro.

Assim, para entender o que acontece(u) em um discurso, é necessário (re)construí-lo como uma instância de várias outras formas de ação, considerando os muitos níveis na esfera social, na qual se constrói.

3.4 O método e o dado

Nos dados obtidos nos diários e relatórios de estágio supervisionado que serão apresentados no capítulo IV, os graduandos tecem reflexões a partir dos dados colhidos do diário de campo, cruzando-os com a teoria; já o diário é um recurso auxiliar de registro da observação participante, cuja finalidade é a produção de dados etnográficos.

Neste contexto, o aluno pesquisador ora participa, ora não, das atividades do grupo em que está inserido, e busca, simultaneamente: ver e ouvir com atenção, registrando da forma mais fiel possível os eventos, e ainda exercita o julgamento de decidir o que é pertinente registrar ou não em determinados momentos. Por “pertinente”, subjaz o entendimento de que a sala de aula é um cenário onde “mil coisas ocorrem ao mesmo tempo”. Onde, apesar de os cinco sentidos do pesquisador estarem em (estado de) alerta, no momento do registro, tornam-se prementes certas escolhas, já que a visão, a audição e a velocidade da escrita humana – sujeitas sobretudo à dispersão por distrações, e à capacidade mnemônica individual de cada estagiário – apresentam sérias restrições. O observador não dispõe da mesma facilidade que um gravador e câmeras, conectados sincronicamente, proporcionariam ao estudo de uma sala de aula.

Os dados coletados podem ser registrados na forma de narrativa, discurso direto e indireto, entretanto não se deve perder o ponto-chave da etnografia, que é a

descrição densa e contextualizada do fenômeno observado. Conforme Angrosino (2009), o registro sistemático dá confiabilidade à observação participante. Ao longo das observações, torna-se possível verificar a repetição regular de alguns eventos durante o período de estágio, como a chamada, o momento da leitura, da correção, da explicação, momento que adentra ou que sai⁵³ da sala de aula, ou seja, há determinadas situações escolares que nos remetem ao “ritual”, que podemos dizer que se assemelham a rituais religiosos, como um casamento ou missa/culto, nos quais há determinados momentos que sempre se repetem a cada celebração.

A finalidade da análise dos dados, no capítulo seguinte, é obter um entendimento profundo do processo de observação-registro dos acontecimentos e como as lacunas emergem no texto. Para isso, no presente item, podemos contar com os estudos de POSSENTI (2009), que nos apresenta dois tipos de dados: os rentáveis e os cruciais.

Os **dados rentáveis** seriam os dados herdados, que, segundo o autor, são os *corpora* privilegiados pela tradição, como discursos emitidos por instâncias institucionais. O **dado crucial**, por sua vez, seria o dado *retirado/dado de* determinado lugar/espço, onde se presencia algum acontecimento, o qual, por sua vez, é descrito ainda como “dado que é realmente dado, que serve, que resolve, que é dado do bom, dado mesmo” (2009, p.23).

Quando o autor usa os termos “dado do bom, dado mesmo” para caracterizar o dado crucial, nos parece comprometedor esses qualificadores, pois se presume em contrapartida adjetivos negativos aos dados rentáveis, fazendo com que estacionemos em uma qualificação binária.

Como avançaríamos na ciência se não fosse a presença de dados rentáveis, que em algumas situações, quiçá muitas, tomam como base os dados cruciais para se chegar a uma hipótese? Esses dados rentáveis embora possam confirmar uma doutrina adotada, ela pode ser engrenagem para romper vícios científicos, a fim de se deixar de produzir colaborações irrelevantes.

Em nosso caso, o processo de registro do estágio supervisionado no diário de observação/campo, de onde o aluno-pesquisador retira inúmeros dados da realidade, na qual ele próprio se vê inserido e a qual expõe ao leitor, verificamos os dois tipos de dados (rentáveis e cruciais), pois o aluno-pesquisador fica diante de um dado puro,

---

⁵³ Este entrar e sair referem-se aos alunos, professor, estagiário e terceiros.

como por exemplo as falas dos indivíduos no espaço escolar, porém esse dado é embebido por outros discursos, sejam eles políticos e sociais; além do material didático que se vale de um corpora privilegiado pela tradição.

Trata-se de um cenário complexo, o qual podemos dividir em algumas camadas, com a finalidade de observamos o processo de observação, já mencionado no item “1.4 Observando o espaço e colhendo dados”, combinado com as reflexões sobre “dado”. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 11: Os espaços geográficos e discursivos – antes, durante e depois – da observação em sala de aula (elaboração própria)

A partir da imagem, podemos delinear três espaços geográficos, nos quais acontecem as observações, coletas, registros, reflexões, escrita e leitura. Esses espaços seriam: a escola; a universidade; e o mundo comum.

O primeiro espaço é a escola, permeada por dados cruciais e rentáveis. Os dados cruciais são os discursos e comportamentos em sua natureza própria que ocorrem na escola por meio dos partícipes desse espaço (professores, alunos, funcionários, responsáveis), e a partir dos quais se fazem os registros.

No primeiro momento, temos os eventos acontecendo sem inserção do aluno-pesquisador na sala de aula, ou seja, a escola está lá com suas influências exteriores, sejam elas a formação do corpo docente, as ações político-pedagógicas, os materiais escolares estipulados pelo Ministério da Educação, a comunidade que circunda a escola e a sociedade como um todo.

Logo, com a inclusão do aluno-pesquisador em virtude do início do estágio supervisionado, conseqüentemente há interferência no cotidiano ordinário da sala, já que se trata de um indivíduo estranho à rotina escolar, ocasionando um choque entre os indivíduos, sejam eles explícitos ou não.

Os dados rentáveis no espaço escolar tratam-se de dados herdados, *corpora* privilegiado, pelo professor, pelo aluno-pesquisador ou pelo aluno, sejam eles científicos (teorias, material didático, formação acadêmica), políticos (demandas do governo) ou sociais. Importante destacar que os dados rentáveis podem ser ou não comuns aos envolvidos. Por exemplo, o aluno-pesquisador pode seguir uma linha teórica e postura em sala de aula as quais divergem das do professor cujas aulas ele observa.

Neste momento em que o aluno-pesquisador está na sala de aula, ele maneja o aporte teórico aprendido na universidade, bem como os discursos aos quais foi exposto em sua experiência de vida; naquele espaço, por sua vez, vê-se tomado pela influência dos enunciados presenciados na escola.

Percebe-se que o aluno-pesquisador no espaço “escola”, direta ou indiretamente choca-se com a instituição, por ser um elemento estranho ao cotidiano; assim, é bombardeado por diferentes enunciados que o espaço discursivo escola traz. Já os enunciados realizados na escola repercutem nos espaços discursivos seguintes (universidade e mundo comum).

Para a realização dos registros, o pesquisador tem de se ater às observações e ao recorte que pretende fazer, o foco e ao desfoque, à objetividade e ao subsídio teórico do qual se valerá. Assim, com os dados consolidados e as reflexões da produção escrita, o aluno-pesquisador torna-se o primeiro leitor de seu próprio trabalho.

Ao construir um olhar e uma leitura maduros sobre o próprio texto, possibilita enxergar-se como pesquisador dos ditos realizados e conseqüentemente estruturar um texto com mais vigor para o leitor seguinte, ou seja, para o professor da disciplina do estágio ou algum aluno que esteja fazendo pesquisa sobre diários e relatórios, seja da graduação ou pós-graduação. Assim, invariavelmente, este aluno-pesquisador deparar-se-á com mais um choque.

Esses leitores encontram-se no espaço universidade, os quais também avaliam, coletam, refletem a partir da produção do aluno da graduação e produzem escritos baseando-se em *corpora* privilegiados pela tradição acadêmica.

Neste espaço, parte-se dos diários e relatórios feitos pelos alunos e das teorias vigentes, ou seja, dos dados rentáveis (discursos emitidos por instâncias institucionais). A partir disso, o professor da disciplina verifica o grau de autonomia de seu aluno-pesquisador. Para os casos de pesquisa do aluno da graduação, pós e/ou ex-estagiário, estes se valem de uma série de diários e relatórios para realizar estudos sobre a escrita acadêmica, pesquisa na universidade, relações humanas no ambiente escolar, ensino de língua materna, dentre outras possibilidades.

As produções feitas no espaço universidade se deslocam para um terceiro espaço: mundo comum. Neste lugar, finalmente, a produção universitária entra em choque com outros indivíduos, tendo em vista que não se tem um controle sobre quem vai lê-la e as suas percepções.

Por fim, os enunciados realizados no espaço geográfico “leitura” reverberam nos espaços discursivos anteriores, influenciando os eventos e discursos futuros nos diferentes espaços geográficos de lugar, fazendo com que retornemos aos ensinamentos de Pêcheux (2014 [1990]) e Foucault (2014 [1969], 2014 [1970]), os quais nos apresentam, em suma, que os enunciados influenciam uns aos outros formando uma espiral contínua.

Neste ponto, podemos pensar sobre o conhecimento construído em todas as camadas e produzido até então, o qual possibilita criar ou absorver novos

conhecimentos, disseminá-los e incorporá-los, obtendo a inovação contínua na pesquisa no âmbito universitário.

Essa ressonância das camadas discursivas nos diferentes espaços geográficos possibilita o surgimento de diferentes conhecimentos, os quais nos remete aos estudos de Nonaka e Takeuchi (1997) e Valentim (2008) no que tange a gestão do conhecimento.

Importante salientar que tais estudos inclinam-se para o mundo corporativo, contudo a forma como expõem a criação do conhecimento organizacional de modo estruturado e detalhado contribuem para o nosso estudo.

Na gestão do conhecimento, preza-se o armazenamento, a criação e a disseminação de novos conhecimentos através de um processo de transformação do conhecimento tácito (transmitido através de exemplos e da convivência), para o conhecimento explícito (transmitido por meio da linguagem formal).

Com as devidas adaptações, percebemos que, no decorrer do estágio supervisionado, deparamo-nos com esse processo de modo similar, pois o aluno-pesquisador por meio da observação, registra os conhecimentos tácitos **socializados** pelo professor observado e o **externaliza** em sua escrita (diário de campo). Em seguida, o aluno-pesquisador reflete sobre os dados coletados e os **combina** às teorias e conceitos em seu relatório de estágio. Por fim, esse conhecimento produzido é interpretado no mundo comum, que **internaliza** saberes e impulsiona outros estudos, os quais retroalimentam os espaços geográficos de lugar e de leitura.

A transformação das formas de conhecimento que ocorre ao longo do estágio supervisionado, resulta na espiral do conhecimento (Nonaka; Toyama, 2003), a qual pode ser visualizada no diagrama a seguir com as devidas adaptações para o contexto de nossa pesquisa:

Figura 12: Diagrama da transformação das formas de conhecimento – Adaptado de Nonaka e Konno (1998, p.43)

Através do diagrama, nota-se que o conhecimento gerado desencadeia uma espiral do conhecimento desde o nível ontológico (aluno-pesquisador, professor observado, professor da disciplina de estágio, demais pesquisadores, universidade e sociedade) até o nível epistemológico (conhecimentos tácito e explícito), transcendendo as fronteiras da universidade, que é o papel fundamental da pesquisa.

A espiral do conhecimento, em nosso caso, envolve os três espaços geográficos de lugar (escola, universidade e mundo comum). Ela pode ser representada da seguinte forma, complementando o diagrama anterior:

Figura 13: Tríade da espiral do conhecimento gerada no estágio supervisionado (Elaboração própria)

Através da espiral do conhecimento, percebemos que, na tríade “escola-universidade-mundo comum”, que compõem o estágio supervisionado, tem-se um espaço de compartilhamento de saberes, impedindo que o conhecimento seja mantido apenas no âmbito individual e forçando, conseqüentemente, inovações contínuas e criação de novos conhecimentos no que toca à educação, ensino de língua materna, relações humanas.

O processo de conhecimento construído nos diários e relatórios forma-se a partir de um contexto de linguagem comum entre os participantes do processo. Assim, a linguagem é fundamental para a construção do conhecimento, uma vez que, segundo Vygotsky, "o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento" (1998, p.104).

Neste trabalho, os diários e relatórios estudados forneceram dados cruciais e rentáveis, nos quais observarmos respectivamente o processo de registro ao longo

das observações e reflexões feitas a *posteriori*, tendo por base os dados coletados. Para a elaboração dos diários e relatórios nos cabe trazer à luz a seguinte reflexão-registro: “[O] dado é freio para a divagação sem sentido, descontrolada. Sua existência impede o analista de fabricar seu objeto, impede o analista de defender atitudes subjetivistas (POSSENTI, 2009, p. 29)”.

No momento do registro dos dados, trava-se um embate tanto entre o aluno pesquisador com o espaço, quanto com o texto escrito, tendo em vista a diversidade de acontecimentos que ocorrem simultaneamente e a forma como serão registrados, o que nos remete a uma reflexão feita por Todorov acerca do tempo do discurso e o tempo da história, muito reveladora dessa angústia no momento da observação:

O tempo do discurso é, num certo sentido, um tempo linear, enquanto o tempo da história é pluridimensional. Na história, muitos eventos podem desenrolar-se ao mesmo tempo. Mas o discurso deve obrigatoriamente colocá-los um em seguida a outro; uma figura complexa se encontra projetada sobre uma linha reta. (TODOROV apud NUNES, 2000, p. 27)

Relativamente ao registro ao longo das observações, podemos pensar ainda em Percy Lubbock *apud* Leite (1993), cujos estudos encaminharam-se para a distinção entre narrar (*telling*) e mostrar (*showing*), que tem a ver com a intervenção ou não do narrador. No processo do registro escrito do estágio supervisionado, podemos dizer que o aluno pesquisador ocupa esse papel de narrador, e, completando esse dupla “narrar e mostrar”, temos a oposição entre cena e sumário (panorama). A autora nos traz os seguintes detalhamentos para tais oposições “Na CENA, os acontecimentos são mostrados ao leitor, diretamente, sem a mediação de um NARRADOR que, ao contrário, no SUMÁRIO, os conta e os resume; condensa-os, passando por cima dos detalhes e, às vezes, sumariando em poucas páginas um longo tempo de HISTÓRIA” (LEITE, 1993, p. 14)

Considerando o trecho de Todorov, observamos que o aluno-pesquisador permeia os dois campos das oposições, mas o objetivo primeiro é trazer a cena ao leitor, para que seja posto em sua forma mais crua o que foi observado e no maior número de detalhes possível. O aluno-pesquisador, digamos “narrador”, não deve comandar os movimentos dos partícipes, o tempo cronológico, o espaço e a linguagem a partir dos quais os fatos se expressam, como se fosse um autor implícito, o qual faz uso desses artifícios para manipular os diversos níveis da narração, é premente que se dê voz aos partícipes.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 MÉTODO DE PESQUISA – Organização do corpus

Para realizar o levantamento dos dados, contou-se com o banco de dados “Metodologias”, que armazena e organiza os relatórios e diários selecionados para o presente trabalho. O banco de dados conta com 68 diários e relatórios entre os anos de 2008 a 2016, dos quais 48 são da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (17 de MELP I e 29 de MELP II).

Para o presente trabalho, foram escolhidos três diários e seus respectivos relatórios para a coleta de dados, compostos em anos diferentes. Esses diários e relatórios perfizeram um valor de 171 laudas analisadas, onde foram detectados 114 pontos de imprecisão, invisibilidade nos documentos analisados.

Haja vista a quantidade de diários e relatórios existentes no banco de dados e a quantidade de pontos de imprecisão detectados nos diários e relatórios selecionados, para a presente pesquisa foram selecionados os diários e relatórios de três informantes e algumas passagens que apresentavam lacunas textuais, ou seja, informações que seriam importantes para os registros que deixaram de ser ditas ou ainda a variação de registro, isto é, em determinado momento traz um dado e em outro momento parecido o deixa de fazer⁵⁴.

Com o objetivo de otimizar a análise proposta e em virtude de haver pontos que se assemelham no próprio documento ou ainda se assemelham com as dificuldades encontradas nos outros diários e relatórios contemplados.

Os três informantes cujos trabalhos foram escolhidos são de alunos já egressos do curso de Letras – Bacharelado e Licenciatura – da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Os três informantes desenvolveram diários e relatórios do estágio supervisionado para a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), os informantes 1 e 2 para MELP II, elaborados respectivamente nos anos de 2010 e 2011, ao passo que o informante 3 desenvolveu o diário e relatório para MELP I no ano de 2014.

---

⁵⁴ Percebemos essa oscilação de registro por exemplo nos eventos chamada e quantidade de alunos, quando o aluno-pesquisador se propõe a fazer.

Para fins elucidativos, informamos que no presente capítulo, que trará os fragmentos selecionados, utilizaremos algumas siglas para identificá-los, e os trechos extraídos serão transcritos em *itálico*. Segue tabela com as siglas:

Sigla/ Identificações	Significado
I1	Informante 1
I2	Informante 2
I3	Informante 3
MELP1	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I
MELP2	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II
2010	Ano em que foi produzido o documento
F1	Fragmento nº (para localizar e distinguir os fragmentos)
D	Diário de campo/ observação
R	Relatório de estágio

Quadro 3: Siglas para identificar os fragmentos selecionados

Dessa forma, quando o leitor se deparar, por exemplo, com a seguinte sigla “I2 MELP2 2011 F15 R”, significa que o fragmento de número 15 foi retirado do relatório de estágio elaborado pelo informante 2 para a disciplina de MELP II (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II) no ano de 2011.

Assim, por meio da análise dos diários e relatórios, procurou-se verificar como o graduando em Letras lidava com o objeto de estudo. O método utilizado para a coleta de dados dos diários e relatórios analisados seguiu os seguintes critérios: descritivo, etnográfico, explicativo e exploratório.

Tendo em vista ora o exposto vejamos algumas passagens em que o aluno-pesquisador, ao longo do estágio supervisionado, demonstrou dificuldades no registro escrito.

Temos consciência da complexidade do cenário escolar, das inúmeras situações a qual está submetida ou é bombardeada, e, para que o texto transcorra sem maiores dificuldades e propicie melhor compreensão, os excertos escolhidos estarão segmentados conforme três aspectos abordados nos documentos: aspectos gerais, ensino e partícipes.

O primeiro critério compreenderá: aspectos físicos gerais do cenário escolar⁵⁵, quantidade de aulas observadas e ministradas, chamada, quantidade de alunos e posição do observador. O segundo critério cuidará do que tange ao ensino, com trechos associados ao tema da aula, assuntos abordados, produções, atividades, língua, linguagem, oralidade, escrita, e o desempenho e interação dos partícipes nas atividades. Por fim, o terceiro e último critérios devotar-se-á aos partícipes deste cenário, no que toca à sua descrição (física, comportamental, psicológica e social) e interação.

Claro que estes quesitos permeiam uns aos outros, não se trata de estabelecer uma fronteira ou pensamento binário, porém proporcionar uma divisão para fins didáticos, com a consciência dessa transitoriedade dos quesitos propostos.

a) Aspectos gerais

Para este primeiro quesito, iniciemos com o Informante 1 (I1)⁵⁶. No diário desse aluno, verificaram-se informações gerais da unidade escolar observada, tais como: aspectos físicos e institucionais (a necessidade de usar crachá e a não obrigatoriedade de usar uniforme), localização da escola, a formação do professor que aceitou o estagiário, e a série⁵⁷ em que foram feitas as observações. No relatório, por sua vez, não há a apresentação do cenário escolar em que foi feito o estágio e alguns trechos que foram retirados do diário não traziam indicação de data, série ou aulas em que foi feita a observação. Salientamos que as páginas indicadas dos trechos retirados do diário que constavam no relatório não concordavam, possivelmente em virtude de ter juntado os dois documentos e ter se esquecido de renumerar.

As lacunas assinaladas mostram que o licenciando em questão tomou o relatório e o diário como documentos distintos e independentes, quando, na verdade, ambos se completam. O relatório, por constituir o “trabalho final” da disciplina, deveria trazer dados do diário, para que o leitor se situasse com maior precisão no espaço e

---

⁵⁵ Prédio da escola, localização, sala de aula ou ambiente diverso em que foi feita a observação: quadra, pátio, área verde, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo (ou quaisquer locais onde tenha decorrido a aula observada).

⁵⁶ Informante 1 elaborou o diário de observação e relatório do estágio supervisionado no ano de 2010 para a disciplina de MELP2.

⁵⁷ Turmas do 8º ano

tempo que lhe são apresentados, e quem sabe assim trazê-lo para a experiência vivenciada pelo observador.

Vale salientar que, no diário, percebemos que 43 aulas foram registradas na categoria observação. Já em relação à regência, não há nenhuma informação, seja no diário ou no relatório, o que traz dúvidas sobre como e se realmente foi realizada a regência. No início do relatório, o I1 menciona o que o incomodava durante o estágio: *“(...) procurei analisar os mecanismos que criavam uma situação em sala de aula que me incomodava durante todo o período do estágio: A professora como refém do livro didático.”* (I1 MELP2 2010 F31 R p.2). As perguntas que suscitam são: “Ele atuou em relação a essa crítica em sua regência? Quais foram as atividades propostas?”

No que tange às aulas observadas, não foram mencionados dados como: dias, mês, horário das aulas (1ª, 2ª, 3ª...), e o período das aulas (matutino, vespertino, noturno). Com relação à última descrição, o leitor pode apenas deduzir que as aulas foram feitas no período matutino (ao menos na turma 8ªD), em virtude do seguinte fragmento: *“Por se tratar da primeira aula do dia, a sala está em ritmo de “despertar”. O que seria complicado noutro horário, hoje se passou sem maiores problemas.”* (I1 MELP2 2010 F28 D p.50). Vale ressaltar que esse registro aconteceu na penúltima observação do diário, o que faz com que o leitor siga um caminho às escuras durante algum tempo.

Um ponto a destacar é o momento da chamada: dentre as aulas observadas pelo I1, ela foi mencionada de modo genérico em sete aulas (2 dobradinhas e 3 unitárias), dentre as quais podemos trazer os seguintes fragmentos: *“A porta é fechada. E. faz a chamada. Os alunos estão agitadíssimos.”* (I1 MELP2 2010 F31 D p.31); D *“Mal é feito [sic] a chamada. A lista é entregue à monitora, para que visualmente anote quem faltou.”* (I1 MELP2 2010 F32 D p.44); *“A chamada termina sob tumulto”* (I1 MELP2 2010 F33 D p.44); e *“Chamada.”* (I1 MELP2 2010 F34 D p. 51).

Observamos que, além da forma genérica com que o evento da chamada é tratado, não há uma situação temporal e circunstancial apresentada ao leitor, ou seja, quando começou e terminou, o que ocorreu ao longo da chamada, como os partícipes se comportaram, o tom de voz empreendido (se foi feita em voz alta), e como foi feita a organização da turma em momentos de agitação.

Outra lacuna percebida no diário e no relatório é a ausência de um mapa de sala, o que possibilitaria saber a quantidade e a disposição espacial dos alunos nas

turmas observadas e a posição do observador. Devido à ausência dessa informação, deparamo-nos com imprecisões que podem ser ilustradas pelos seguintes fragmentos: *“A 8ª C tem o menor número de alunos em relação a [sic] outras oitavas (30), no entanto fica numa das duas maiores salas da escola”* (I1 MELP2 2010 F14 D p. 43); *“Numa rápida olhada percebo que pouco mais da metade está com livro”* (I1 MELP2 2010 F19 D p.45); *“Sou apresentado, apresento-me e procuro um lugar para sentar. Desta vez acho um lugar vazio no fundo.”* (I1 MELP2 2010 F13 D p.29).

Diante desses excertos, não sabemos quantos alunos tem a 8ª C (F14), não sabemos a quantidade de alunos que frequentavam as aulas diariamente, já que não há esta informação nos registros das observações ou mesmo mapas de aula, além do mais, quando o I1 registra *“numa das duas maiores salas da escola”*, perguntamo-nos: *“Quantas salas a escola tem?”*; no F19 não sabemos quantos livros havia na sala e, por fim, após 39 aulas observadas, faltando 3 para terminar a observação, o observador menciona o lugar onde sentou (F13); nas aulas que precederam essa, não sabemos a localização do observador dentro da sala de aula. No F13, o leitor fica ainda sem saber como ocorreu a apresentação, o que foi falado por parte do professor e do próprio estagiário, e se houve alguma pergunta dos alunos.

Quando se aborda a observação da sala de aula, é necessário contemplar o cenário que nos é posto em sua complexidade. Ao longo da análise dos registros desse informante, portanto, observou-se a necessidade de se descrever mais os aspectos do ambiente e dos partícipes que estão envolvidos. Destacamos o seguinte registro: *“Quando chegamos na sala ela está mais agitada do que o comum. E. fica na porta, sério, observando a algazarra”* (I1 MELP2 2010 F15 D p.43). As perguntas que podemos fazer é como se deu esse ‘agito’, essa ‘algazarra’? Os alunos estavam em pé, conversando, correndo, gritavam? Quando o aluno-pesquisador registra que o professor estava sério, o professor estava encostado na porta? Com os braços cruzados? Semblante fechado? Mudo? Inúmeras são as perguntas que poderiam ser feitas, para dar conta de todos os detalhes que o estagiário deixou de registrar, e, por isso, foram perdidos. Essas lacunas impedem que a cena descrita seja vivenciada em sua plenitude e se torne material de reflexão para o autor e futuro leitor do texto.

Partamos para a análise do diário e do relatório do Informante 2 (I2)⁵⁸. O presente aluno, assim como o anterior, apresenta o seu tema no relatório, com a diferença de que ele acrescenta no diário: o aspecto físico da escola (presença de grades nas janelas, portas de aço, corredores e salas relativamente amplas)⁵⁹, a localização da escola, as salas que acompanhou (3 turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio – 1ºA, 1ºC e 2ºB)⁶⁰, período em que foram observadas as aulas (matutino)⁶¹.

O I2 observou 40 aulas e fez 22 regências. Todos esses eventos foram registrados exclusivamente na forma de discurso indireto, em contraposição ao I1, que utilizou tanto discurso direto como indireto e não registrou as regências. Para o registro, os dois discursos são válidos e exigem narração fidedigna e, na medida do possível, completa, assim o registro não paira na superficialidade. Acrescentamos que o registro das falas, ou seja, o uso do discurso direto possibilita maior verossimilhança do evento presenciado.

A transcrição das falas traz em primeira mão a voz dos alunos (e de todos que aparecem na descrição das cenas), como ao registrar as falas mais problemáticas dos alunos, questionamentos, ameaças, agressão verbal, ao passo que o discurso indireto traz apenas a monotonia da perspectiva do observador, como se fosse onisciente, onividente. Dessa forma, o uso em maior frequência do discurso direto trata-se de um meio de utilizar melhor o tempo de estágio.

Outro ponto a destacar no trabalho do I2 é que em determinados momentos ele opta por registrar a quantidade de alunos, contudo verificamos certa imprecisão em determinados momentos. Das 40 aulas observadas, apenas na primeira é fornecida ao leitor a quantidade precisa de alunos em sala de aula *"Há 25 alunos na sala"* (I2 MELP2 2011 F57 D p.13). Posteriormente, em 6 aulas duplas e uma aula avulsa, perfazendo o total de 13 aulas, foram mencionadas a quantidade de alunos de modo impreciso: *"Havia cerca de 30 alunos."* (F50, p14); *"(...) pelo que contei havia uns 35 alunos"* (F51, p. 24); *"Quando chegamos havia por volta de uns 27 alunos que eu contabilizei."* (F52, p. 33-34); *"(...) havia por volta de 29 alunos."* (F53 e F54, p.45 e 47); *"(...) havia por volta de 30 alunos"* (F55, p. 50); e *"Quando chegamos havia por*

---

⁵⁸ O Informante 2 elaborou o diário de observação e relatório do estágio supervisionado no ano de 2011 para a disciplina de MELP 2.

⁵⁹ I2 MELP2 2011 D p.12

⁶⁰ Idem, p.12

⁶¹ Idem, Ibidem

volta de 31 alunos." (F56, p.51). Nas demais aulas observadas não foram registradas a quantidade de alunos, tampouco no período da regência.

Essa abordagem numérica aparece também em outros dois momentos do diário: *"Nesta sala alguns poucos alunos, em média 10, entenderam mais ou menos os conceitos e exemplos de preposição e conjunção, mas a maioria tem dificuldade até mesmo de identificar algumas vezes o que é um verbo na oração."* (I2 MELP2 2011 F10 D p. 21) [grifo nosso]. Após a leitura de tal fragmento, tendo em vista o quantificador "em média", o leitor pode questionar-se como foi possível chegar a essa média de 10 alunos e como chegou à conclusão de terem entendido "mais ou menos". O observador inquiriu tais alunos? Foi o semblante dos alunos que expressou sua incompreensão do assunto abordado pelo docente? Ou os alunos interagiram e foram ratificados pelo professor?

O segundo momento aparece na introdução do diário de observação, quando o observador, ao apresentar as turmas em que será feito o estágio, descreve com mais clareza apenas uma das turmas:

As turmas que observei as aulas [sic] foram as acima citadas [1ºA, 1ºC e 2ºB]. Os primeiros são bem agitados, há uma divisão igualitária entre o número de meninos e meninas. Em suma são poucos estudiosos e, geralmente, costumam brincar e conversar muito durante as aulas. Já o 2ºB já [sic] é mais disciplinado, parece prestar mais atenção nas aulas da professora Kátia, e esta gosta deste 2º. Há mais meninas do que meninos nesta sala, de 40 alunos, 25 são do sexo feminino. Apesar de ser mais disciplinada, sempre há aqueles que conversam, principalmente os alunos que ficam ao [sic] fundo e no meio da sala. (grifo nosso)

(I2 MELP2 2011 F1 D p.12)

Após tal passagem, no que toca ao elemento quantificador, observamos que apenas no 2ºB foi determinado o número de alunos e alunas. Porém, para o 1ºA e o 1ºC, desconhecemos a quantidade de alunos nas turmas. Para o 1ºA foi atribuído distribuição igualitária entre meninos e meninas, mas quantos eram exatamente? Quantos meninos? Quantas meninas? As três salas têm a mesma quantidade de alunos?

Referindo-se ao 1º A o aluno pesquisador registra *"são poucos estudiosos"*, tal passagem nos faz questionar: O que ele quer dizer com isso? Este trecho ficou muito próximo de uma avaliação moral e vaga, sem referência objetiva. Há uma questão de inadequação semântica na caracterização que o aluno-pesquisador faz das turmas. Ele poderia ter dito que os alunos "não prestam atenção às aulas, [colocar o porquê

de não prestarem atenção]”, o que seria mais objetivo. A utilização de “poucos estudiosos” é bastante subjetivo e tem significado diferente para cada pessoa.

Vale salientar que essa apresentação inicial suscita outro questionamento ao leitor, pois os alunos do 1ºC não foram descritos, diferentemente do que ocorreu com as outras duas turmas em que há a percepção do observador e a menção à preferência da professora pela turma 2ºB.

Todavia, como ele sabe que a professora gosta do 2ºB? O que ela disse sobre a turma? Cadê a voz da professora? O aluno pesquisador parece um narrador onisciente, apesar de não se considerar tal conscientemente, não dando voz aos partícipes.

É notória a dificuldade nos registros, contudo, se o aluno se propõe a trazer um número, por que não o faz com precisão e de modo consistente? Para isso, pode utilizar algum mecanismo que torne mais fácil e contínuo o registro, como um roteiro prévio do que deve ser sempre anotado e um mapa de sala, com os respectivos nomes dos alunos e alunas presentes, como procedimento padrão no registro da composição da sala de aula.

Outro tópico que o aluno se propõe a registrar no diário de observação é a chamada. Nos registros do I2 percebeu-se que a chamada foi mencionada várias vezes, 15 aulas duplas (30 aulas) e 6 aulas unitárias, perfazendo 36 aulas, o que difere radicalmente das anotações feitas pelo I1, que só registrou esse procedimento em sete aulas. Cabe apontar que dentre esses registros do I2, ora a chamada foi mencionada de modo genérico, ora de forma mais descritiva. Vejamos alguns fragmentos:

Identificação (I2 MELP2 2011)	Fragmento
F29 D, p. 16	“A professora inicia a chamada, como de costume. Como muitos chegam atrasados, em geral, ela costuma fazer uma chamada rápida 15 min. Após a chamada retoma os exercícios(...)”
F30 D, p. 18	“Após ter se acomodado na sua mesa, pega o diário de classe e inicia a chamada. Finda a chamada, cobra dos alunos os trabalhos que ficaram de entregar nesta presente data.”
F31 D, p. 20	“A professora inicia a chamada, pede silêncio aos alunos. Logo após passa o conteúdo na lousa, ou melhor, pede a uma aluna.”

F32 D, p. 21	"A professora Kátia inicia a chamada, tudo corre aparentemente como nos demais dias, conversas paralelas, etc. A professora após a chamada, faz <u>comentários da vida pessoal de algumas alunas</u> "
F35 D, p. 25	"A professora Kátia inicia a chamada. A classe parece agitada, para minha surpresa até os mais velhos estavam conversando um pouco. A professora Kátia insiste na chamada. Após esse início, dá prosseguimento ao conteúdo do dia."
F36 D, p. 27	"Como costumeiramente faz, inicia a chamada e após a chamada pede a uma aluna que transcreva o conteúdo na lousa (...)"
F37 D, p. 29	"Ela fez a chamada, e logo em seguida pediu aos alunos [sic] copiassem a matéria da aula anterior (...)"
F38 D, p. 30	"A professora após se acomodar em sua mesa, inicia a chamada, me confidencia que está cansada. Como nas demais séries, sempre durante a chamada tem conversa, e a professora, apesar de tudo, parece não perder a paciência"
F40 D, p. 36	"Geralmente quando chegamos, eles sempre estão conversando, depois que percebem nossa presença e quando a professora Kátia inicia a chamada. Após a chamada, diz que hoje após a resolução dos exercícios da aula anterior terão interpretação de texto."
F41 D, p. 36	"A professora Kátia pergunta como estão? Alguns respondem que estão cansados. Inicia a chamada. A professora retoma os exercícios da aula anterior (...)"
F44 D, p. 42	"A professora dá bom dia, e alguns respondem. Inicia a chamada, como de costume, quase que erra o diário, pois insistiu em um nome que não era daquela sala, logo que percebeu o equívoco, desculpou-se, e <u>é claro que os alunos sarcasticamente deram risada</u> . Após a chamada a professora Kátia disse que daria um outro texto (...)" [grifo nosso]
F45 D, p.44	"Conversou um pouco com os alunos, trocaram trivialidade [sic], logo após inicia a chamada. Está repetitivo falar que conversam durante a chamada, mas assim o fazem. A professora Kátia, após a chamada, diz que hoje verão um texto chamado A velha contrabandista (...)"
F46 D, p. 45	"A professora Kátia dá bom dia, e <u>os alunos respondem</u> . Após a chamada, diz que hoje verão os exercícios de interpretação (...)" [grifo nosso]
F47 D, p. 47	"Após essa conversa informal, inicia a chamada. Quando acaba a mesma, diz que hoje os alunos farão uma redação para nota e treino."
F48 D, p. 50	"A professora Kátia os cumprimenta dando bom dia, <u>os alunos respondem</u> . Inicia a chamada, como de costume, enquanto a professora Kátia efetiva a chamada, alguns alunos conversam.

	Após a chamada, ela cobra dos alunos as redações (...)” [grifo nosso]
F33 D, p. 22-23	“Enquanto a professora faz a chamada, tem muita conversa, <u>havia umas alunas ao meu lado que insistiam em fazer perguntas da minha vida pessoal</u> , e eu, naturalmente, tentava desviar a atenção delas para a chamada e [sic] sala de aula. Realizada a chamada, a professora Kátia, como de costume pede a uma aluna para passar o conteúdo daquelas aulas.” [grifo nosso]
F34D, p. 24	“(…) a professora Kátia como de costume faz a chamada, pelo que contei havia uns 35 alunos. A chama [sic] como sempre é conturbada, porque ao mesmo tempo [sic] que a professora fala os alunos também falam.”
F39 D, p. 34	“A professora Kátia inicia a chamada, como sempre acontece uns prestam atenção, outros não, e a professora insiste em chamar os que demoram a responder por motivo de conversa, etc.”
F42 D, p. 39	“Esta turma é bastante agitada, a professora Kátia mal consegue fazer a chamada, e com muito esforço a finaliza. Depois disso pede silencia [sic] à classe, e eles parecem ignorar o apelo dela.”
F43 D, p. 40	“A professora Kátia inicia a chamada, pede que permaneçam em silêncio e prestem atenção, alguém grita no fundo presente [sic], sem ter sido chamado, nem eu nem a professora Kátia conseguimos identificar a pessoa. Ela prossegue com a chamada, após o seu fim, diz que hoje os alunos aprenderão sobre Regência nominal e verbal (...)”
F49 D, p. 51	“Ela vai até a sua mesa, e inicia a chamada. Alguns alunos conversam e não prestam muita atenção na chamada, a professora Kátia insiste que devem responder senão ficarão com falta. Após a chamada inicia a aula dizendo que hoje verão o texto de Homem que é Homem de Luís Fernando Veríssimo (...)”

Quadro 4: Fragmentos sobre o evento chamada do Informante 2

Tendo em vista os excertos apresentados, verificamos problemas relacionados a: precisão, detalhamento na descrição, ausência de temporalidade na narrativa e desconexão com passagens que as antecedem.

Ao refletir sobre tais orientadores, podemos verificar que em F30D, F32D, F36D, FD47 e F48D a chamada é registrada de modo genérico, pois há apenas o registro do início e fim da chamada. O leitor fica sem saber como transcorreu tal procedimento, que pode requerer, como F35D demonstrou, energia do professor para colocar ordem na turma em caso de indisciplina. Está ausente também a menção de

como os partícipes se comportaram em tal situação (se: falaram, ficaram em silêncio, levantaram, e mesmo se foi necessário interromper a chamada e se foi retomada).

No fragmento 32D, por meio do escrito “[Professora] *faz comentários da vida pessoal de algumas alunas*”, percebe-se a falta que faz a transcrição das falas, quando se deixou de dar voz à professora. Todas as informações que o aluno escutou, sobre a “vida pessoal de algumas alunas”, perderam-se.

Ainda no fragmento F32D, e no fragmento F36D, por meio, respectivamente, das construções “*tudo corre aparentemente como nos demais dias*” e “*Como costumeiramente faz*”, chamamos atenção para o caráter genérico de ambos os registros: o ideal é que cada aula registrada traga tantos detalhes quanto a primeira, pois cada aula é um evento que comporta experiências e vivências únicas. Tais construções evidenciam um ponto falho no registro, que é a generalização, quando, na verdade, o que deve se prezar, nas anotações sobre as aulas, é a objetividade das cenas. Quando a perspectiva subjetiva ⁶² se sobrepõe a um relato objetivo, há prejuízo ao registro dos fatos e ao conteúdo informacional compartilhado com o futuro leitor desses documentos. O mesmo ocorre em F45D, quando o observador escreve “*Está repetitivo falar que conversam durante a chamada*”. Esta é uma nítida instância de sobreposição de subjetividade em considerações sobre o espaço escolar que deveriam se pautar pela máxima objetividade.

Nos fragmentos F35D, F31D e F41D não há o modo como foi feita a chamada ou como foi continuada e finalizada. O leitor tem de supor que, em algum momento após a professora ter insistido por silêncio e retomado os exercícios da aula anterior – tal como o licenciando registrou – a chamada tenha sido concluída, embora não haja menção a isso. Podemos ressaltar que em F35D o uso da preposição “até” compromete o registro, pois não há evidências, ao longo de todo o diário, sobre o suposto fato de os alunos mais velhos não conversarem.

Já em F37D e F46D temos a situação inversa, ou seja, não sabemos quando teve início a chamada. Em F46D, decorridos alguns fatos da aula, o observador registra repentinamente: “*Após a chamada*”, e, em F37D, o observador utiliza o verbo “fazer” no pretérito perfeito, onde detemos apenas a informação pontual de que a chamada ocorreu. Por fim, em F46D, quando o observador registra “(...) *os alunos*

---

⁶² Quando digo perspectiva “subjetiva”, refiro-me a cunhar conceitos e preconceitos.

respondem.”, podemos nos questionar: Todos os alunos responderam? Novamente, a objetividade do relato esbarra na falta de detalhamento e no tratamento genérico do que decorreu. Quando a professora disse bom dia à turma, todos responderam imediatamente? De que forma os alunos responderam?

Em F29D e F40D, além da superficialidade da descrição do evento, o observador faz uso das expressões “*em geral*” e “*geralmente*”, a fim de designar situações recorrentes. No entanto, ao ler o relatório, nas aulas observadas que antecederam o fragmento 29D em questão, sequer foi mencionada a chamada, o que compromete a acurácia do registro.

Observamos também problemas temporais nos registros. No F38 D, por exemplo, o leitor fica sem saber quando foi concluída a chamada, e se a confiança da professora foi antes ou depois da chamada. Essas lacunas induzem o leitor a deduzir a ordem dos acontecimentos, o que compromete a compreensão objetiva dos eventos.

No fragmento 44D, o observador relata com mais detalhes apenas o momento em que a professora pega o diário errado para fazer a chamada. Uma pergunta que pode emergir em virtude do registro do observador é: Esse mesmo engano da professora ocorreu em mais vezes?. Isso porque não há outro registro, ao longo do diário, que mostre esse mesmo equívoco da professora, mas tampouco o licenciando se atentou em fazer esse esclarecimento. No F44D, quando se diz: “*e é claro que os alunos sarcasticamente deram risada*” (grifo nosso), podemos nos questionar ainda: o aluno-pesquisador abona a atitude dos alunos, pelo equívoco da professora? É importante enfatizar que as observações realizadas no estágio sempre trazem implicações éticas.

O segundo momento deste fragmento (F44D), que seria a chamada propriamente dita – após a professora ter pego o diário correto – é apagado. Tendo em vista a confusão e a troca de diário deduz-se que foi necessário iniciar a chamada outra vez, contudo o observador se limita a registrar: “*Após a chamada (..)*”. Repete-se, aqui, o mesmo procedimento de não fazer apropriadamente as descrições, como foi verificado em F46D, onde não é possível saber sobre o início da chamada e como ela transcorreu. Como solução a essas lacunas de registro, a fim de elucidar a passagem em branco, podemos pensar na seguinte possibilidade: “Após o equívoco da professora, ela pegou o diário correto e recomeçou a chamada. Ao iniciar a chamada, ... Durante a chamada, ...”

Assim como nos relatos anteriores, podemos supor que em virtude do equívoco da professora, esta chamada não ocorreu tranquilamente, até mesmo por conta de o observador caracterizar o ânimo da sala no parágrafo seguinte como “agitada”, por meio do seguinte excerto “*A sala estava um pouco agitada, mas a professora Kátia pareceu não se importar.*” (I2 MELP2 2011 – Diário, p. 42). Nesta passagem o aluno-pesquisador, todavia, poderia ter descrito essa agitação, assim como sua impressão que teve da atitude da professora, de suposta indiferença.

No quadro 2, é possível verificar fragmentos que contêm mais descrições do evento observado. É relevante trazê-los, para serem contrastados com os dados anteriores e mostrar que o aluno também faz registros mais completos. O que falta é estabelecer um método contínuo para o registro.

Nos fragmentos F33 D, F34D, F39 D, F42 D, F43 D e F49 D, percebe-se que há a indicação do início e término da chamada. O comportamento dos partícipes é descrito, há a indicação das pausas que foram necessárias, dentre outros elementos que corroboram para a visualização da cena.

Dentre os fragmentos apontados no parágrafo anterior, é possível encontrarmos algumas lacunas, como na passagem do fragmento F33D em que o observador registra: “(...) *havia umas alunas ao meu lado que insistiam em fazer perguntas da minha vida pessoal (...)*”. Reitera-se a importância do uso do discurso direto, como forma de responder a questão: Quais perguntas, especificamente, lhe foram feitas? Neste trecho caberia o processo da auto-observação, ou seja, o aluno-pesquisador anotar além de seu comportamento, a sua fala.

No excerto F33D, podemos pensar em um dos princípios na pesquisa etnográfica, ou seja, o princípio do sigilo. Talvez o observador tenha optado por não trazer ao registro o que fora falado a fim de preservar as partes, se imaginarmos que tenha sido perguntado algo de cunho muito pessoal.

Por fim, o informante 2, no momento da regência, permaneceu no plano da demonstração do conteúdo da proposta das aulas, todavia com lacunas, pois em determinados momentos o observador escreve “*Continuidade da aula anterior*” (p. 55), “(...) *ministrei o mesmo conteúdo (...) a recepção da aula me pareceu a mesma*” (p.55), além de não constar o registro das impressões dos alunos (comentários que fizeram durante a regência, sua recepção e interação), o que impede o leitor de ter uma visão inteira da cena que o aluno-observador se propõe a registrar.

Por fim, o relatório e diário elaborados pelo Informante 3 (I3)⁶³, o último informante analisado neste trabalho. Em seus registros, pode ser apontado, em um primeiro momento, que o aluno-pesquisador menciona, no relatório, o nome da escola, sua localização, as séries observadas (4º e 5º anos), contudo não especifica quantas e quais turmas foram observadas.

O observador também não traz aspectos físicos e institucionais da unidade escolar observada, não indica quantas horas de estágio (observação e regência) foram efetivamente realizadas. Vale salientar que o diário de observação do informante foi anexado, no entanto, só há nele o registro de cinco aulas observadas. Não há, tampouco, registro da regência e as aulas contidas no anexo não estão na íntegra. Podemos verificar este último fato no seguinte excerto, cuja estrutura se repete nas outras aulas que estão registradas no trabalho: *“Esse trecho de aula selecionada mostra como as aulas de gênero do discurso funcionam.”* (I3 MELP 1 2014 F1D p.9)

Tendo em vista esse fragmento, que se encontra na primeira observação registrada, percebe-se, nesse preâmbulo, que o observador recorta para o leitor apenas o que ele julga relevante destacar, dentro de um cenário muito mais amplo e que não se circunscreve apenas a este ou aquele foco de observação escolhido *a priori* pelo aluno. É relevante apontar que o mais propício seria que o registro da observação da aula fosse trazida na íntegra, pois muito provavelmente outros pontos importantíssimos aconteceram, porém tornaram-se automaticamente invisíveis aos olhos enviesados do observador (e, portanto, tornaram-se invisíveis e inacessíveis aos olhos de um possível futuro leitor). Outrossim, tal restrição na escolha do que vai relatar prejudica a compreensão do desenvolvimento da aula, impedindo que o texto fique claro e encadeado, eliminando movimentos elípticos em pontos cruciais.

Ao longo da leitura, percebemos que o informante 3 não apontou a quantidade de alunos, o período das aulas (manhã, tarde ou noite) e, em determinadas aulas, deixou de apontar a data de quando ocorreram as aulas. No diário exposto pelo I3, verificamos a presença da chamada em apenas um momento: *“A atividade é a continuação da reescrita da carta fictícia. Denise faz a chamada, os alunos estão silenciosos, e respondem a chamada enquanto começam sua atividade. Ela é firme*

---

⁶³ Informante 3 elaborou o diário de observação e relatório do estágio supervisionado no ano de 2014 para a disciplina de MELP1. Salienta-se que o informante não colocou numeração nas páginas, portanto quando for mencionado a página, estaremos nos referindo a página do arquivo.

durante a aula. Uma aluna pergunta sobre a margem da folha.” (I3 MELP2 2014 F29D p. 12). Apesar de o evento apresentado trazer dados descritivos, como o silêncio e a chamada concomitante com o início da atividade, não são delimitados o início e o fim da chamada, tampouco o que quer dizer “uma aluna pergunta sobre a margem da folha”, cuja interpretação fica obscura para o leitor do texto.

Por fim, a leitura do fragmento 19R traz algumas dúvidas:

O estágio consistiu em regência de aulas seguidas de observações no meio escolar, portanto, o que motivou o planejamento das aulas, e certas situações que me chamaram mais atenção, uma das principais notadas, foi a falta de criatividade em sala. Considero que a criatividade é um quesito importante a ser trabalho [sic] em qualquer área de ensino, a aula não pode estar engessada com a apostila, e tão menos deve ser uma repetição vazia de conteúdos. Isso ocorreu muitas vezes, não diria que exclusivamente.

(I3 MELP1 2014 F19R, p. 2)

Tendo em vista a passagem anterior, o leitor pode se perguntar: O aluno fez a regência antes da observação? Por quê, se a orientação é justamente fazer a observação primeiro e só então a regência? Como o aluno-pesquisador pode escrever “*Isso ocorreu muitas vezes (...)*”, no que toca à alegada falta de criatividade e engessamento das aulas, sendo que seu próprio diário não é apresentado na íntegra, ou seja, é uma reiteração do problema que ele mesmo alega ter observado?

A falta de especificidade quando o observador diz que “a repetição vazia de conteúdos ocorreu muitas vezes”. Perguntamo-nos: Em quais circunstâncias? De que modo?

Do modo como está, temos de confiar na perspectiva dele, que nada acrescenta ao problema que ele alega existir. Se ele viu alguma situação de ensino que julgou ruim, ele deveria ter descrito a proposta preocupando-se em relatá-la com o maior número de informações – e só então montar uma contraproposta, para driblar esse problema verificado no ensino do professor observado.

Algo que deve ser deixado bem claro a esta altura, é que os licenciandos têm de se esforçar na descrição do que enxergam como problemas no processo de ensino-aprendizagem⁶⁴ observado no espaço escolar, para atuar com precisão cirúrgica nas lacunas verificadas. Comentários generalistas não auxiliam na busca por soluções. E,

⁶⁴ Traremos alguns fragmentos no tópico seguinte “b”

para se ter certeza de que o problema está sendo resolvido, é preciso que ele esteja antes de tudo bem descrito e visualizado.

b) Ensino

Deste item, constarão fragmentos dos diários e relatórios dos três informantes, no que toca a seara do ensino. Serão tomados como pontos norteadores os excertos ligados à produção, às atividades, aos assuntos abordados e ao desempenho e à interação dos partícipes nas atividades.

Ao refletir sobre esses pontos, no momento da observação, temos de pensar no registro da aula na sua forma mais descritiva e encadeada possível, de modo a tornar claros ao leitor os momentos de explicação, registro em lousa, atividades avulsas, atividades do livro didático, em suma, a sequência dos eventos.

No diário de observação do I1, percebeu-se que, das 43 aulas observadas, em apenas 3 aulas⁶⁵ o aluno-pesquisador anotou o conteúdo da lousa. Por outro lado, o aluno apresentou anexos (páginas do livro didático⁶⁶ e atividade de aluno⁶⁷), porém mesmo aí foi constatada uma grave lacuna: não há qualquer menção, seja no diário ou no relatório, a respeito da(s) aula(s) a que se refere a utilização dos materiais anexados. Portanto, os anexos perdem totalmente sua valia.

Ressaltamos que, em determinados momentos do registro, o aluno mencionou a página 26 da apostila: “(...) *E. pede que abram a apostila da SEC na página 26. Lê em voz alta as definições de resenha que também estão lá, em seguida pede que comecem a fazer o exercício que está na mesma página.*” (I1 MELP2 2010 F34D, p.51). Observamos que tal página não se encontra anexa, e, nas observações anteriores, não havia uma breve síntese do que tratava o conteúdo da página em questão, no caso “definições de resenha”.

Desta forma, trava-se um impasse: há, nos anexos, folhas que não foram citadas nas observações, ao passo que, inversamente, há menção a textos e a páginas da apostila que não foram anexados.

---

⁶⁵ 8ºD - 1 aula - p.41 e 8ªA – 2 aulas p.23, 25 e 26

⁶⁶ pp. 53-72, 20 (I1 MELP1 2010 – Anexos). Não há no trabalho a indicação bibliográfica do livro didático utilizado.

⁶⁷ pp. 73-77 (I1 MELP1 2010 – Anexos)

No que tange à ausência de “cópia de lousa”, podemos trazer o seguinte excerto: *“Escreve na lousa ‘Resenha’, pergunta se alguém sabe o que é. Vêm muitas respostas como ‘É um texto, tipo assim, é... tipo falar de um filme que você viu na televisão, tipo um livro que você leu’. E. [professor] põe uma definição curta na lousa e pede para copiar.”* (I1 MELP2 2010 F23D, p. 47). Após tal passagem, perguntamos: “Que definição foi essa?”, “Por que o observador não copiou a definição da lousa?”. É possível que, com tais informações, pudéssemos ver se a definição se aproximava das respostas dos alunos. Ademais, não há registros de explicação do professor, ou seja, será que ele só perguntou para os alunos o que eles achavam e escreveu a definição? Houve conexão ou desconexão entre o que foi anotado na lousa e o que os alunos responderam? Foi valorizada a resposta dos alunos, ou descartada? Devido a essa lacuna no registro, não é possível saber como se desenrolou essa prática docente, e torna impossível avaliar a eficácia pedagógica desse evento.

Outro ponto a salientar, relacionado aos conteúdos trabalhados em classe, é a ausência de alguns anexos que seriam pertinentes, os quais poderiam ter sido solicitados a cópia para a professora observada ou ainda ter procurado em livros caso houvesse interesse do aluno-pesquisador, como o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis, e “Tragédia brasileira”, de Manuel Bandeira, tendo em vista que os textos foram utilizados em algumas aulas. Ademais, o leitor teria a oportunidade de ler tais textos; haveria a possibilidade também de o aluno-pesquisador trazer uma breve nota de rodapé para que qualquer leitor soubesse o teor do texto e compreendesse os questionamentos e a interação que foram ocasionadas pelo trabalho com os textos em sala de aula.

No excerto: *“Interrompendo o que havia começado na última aula nesta sala, E. [professor] passa o exercício sobre ‘Tragédia brasileira’. A leitura é feita pelo professor, com poucas observações ao redor do conto. Questões são passadas na lousa”* (I1 2010 MELP2 F22D, p.45-46). O observador registrou que questões foram passadas na lousa, porém não as copiou e não estão indicadas como anexo. Desta forma, o leitor se questiona: “Que perguntas eram essas? São questões provocativas? São questões de compreensão e interpretação?”, “Qual é a continuidade que as questões estabelecem com o texto lido?”, “O professor conduziu alguma interação oral com os alunos antes de passar as questões na lousa? Elas servem como sequência a um debate encaminhado verbalmente, durante ou após a leitura do texto? São

perguntas cujas respostas serão escritas ou orais? Em grupo ou individuais? Quantas perguntas? O observador, ademais, poderia ter coletado algumas respostas dos alunos, para verificar como se deu a compreensão, por parte dos alunos, da atividade, bem como sua recepção.

Tantas lacunas de informações descontextualizam a realidade observada e inviabilizam um acesso aos problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Sem um detalhamento e um apuro no momento da descrição, não há como resolver os problemas latentes ou patentes em cada turma observada. A falta de método no registro escrito impossibilita o encadeamento dos acontecimentos para o leitor, e não permite conclusões necessárias para uma tomada de ação.

O I1 nos traz ainda alguns dados em relação à apreensão dos alunos para com o conteúdo ao longo das aulas. Ainda assim, tais relatos pairam na superficialidade:

“Bárbara, o que você entendeu do livro, do que gostou? Diz pra gente.” A menina não sabe explicar claramente porque [sic] gostou. Ao responder o que entendeu, fica patente que compreendeu superficialmente o conto. Entende a causa secreta como o amor de Garcia por Maria Luísa, não liga o título à perversão de Fortunato.

(I1 2010 MELP2 F1R, p.4)

Diante desse fragmento, quando o aluno-pesquisador utiliza a seguinte descrição: “*fica patente que compreendeu superficialmente*”, perguntamo-nos: “Como a aluna se manifestou/comportou e respondeu à pergunta, para que o observador chegasse a essa conclusão?”, “Qual foi, de fato, a resposta da aluna?”. Tudo o que temos é a narração do licenciando, valendo-se de discurso direto em determinados trechos – como a questão da professora –, mas não em outros – por que não dar voz à aluna? Nesta passagem, deparamo-nos com a subjetividade de quem escreve no momento da observação; o observador poderia ter registrado as palavras proferidas, os gestos utilizados pela aluna (sua linguagem verbal e não verbal), os aspectos corporais (vermelhidão, gaguejo, corpo encolhido, tremor, olhos arregalados; ou firmeza, certeza, tranquilidade). Só diante de uma descrição mais precisa seria possível chegar à conclusão de que a aluna compreendeu superficialmente o assunto abordado.

Em outra passagem do I1, tangente ao nosso tópico, há fragmento relacionado à leitura, no qual o observador tece comentários generalistas e imprecisos ao usar o advérbio “aparentemente”:

E. [professor] anota algo em sua planilha e pede a outra pessoa para continuar a leitura. A garota que não queria ficar só também reluta em ler. Quando começa o faz com extrema dificuldade. Gagueja muito, aparentemente não por timidez, pelo visto ela não sabe ler. Porém, não foi a única a demonstrar embaraços na leitura, outros também, mas o caso dela foi o mais sublinhado. (grifo nosso)

(I1 2010 MELP2 F3R, p.4).

Haja vista a passagem, pergunta-se: “A garota não queria ler sozinha? Pensou que leria o texto sozinha?”, “A aluna disse algo que pudesse corroborar tal registro?” Em um segundo momento, pergunta-se como o aluno-pesquisador chegou à conclusão de que a aluna não sabia ler.

O advérbio “aparentemente” pode ser também uma desconfiança do observador, que buscou preservar a face de quem observava, mas deixando claro que não acredita que seja por causa de timidez a dificuldade em ler.

O I1 registra “o *faz com extrema dificuldade*” e “*não foi a única a demonstrar embaraços*”, ora, tais construções parecem remeter a alunos que, embora saibam ler, têm dificuldades em fazê-lo, fazendo cair por terra a construção: “*pelo visto ela não sabe ler.*”. Se a aluna fez a leitura, não obstante tê-lo feito com extrema dificuldade, compreende-se que algo foi lido, e, portanto, a aluna sabe sim ler.

A fim de esclarecer tal evento, o aluno-pesquisador poderia ter perguntado ao professor – prévia ou posteriormente a esse evento – se havia alunos que não liam naquela turma e se de fato a aluna em questão apresentava essa lacuna de letramento, de modo a não depender de suposições subjetivas sem real fundamento.

Em outro momento, o aluno traz a seguinte observação: “*De fato, ao que parece o uso do quadro negro sempre acontece para fazer o professor ganhar algum tempo, fazendo com que seus alunos façam o papel de copistas, enquanto ele prepara alguma outra coisa.*” (I1 2010 MELP2 F5R, p.6). Na ocasião exposta, o observador não traz o que o professor fazia, enquanto “ganhava tempo”, ao fazer os alunos de copistas. É um julgamento valorativo que o observador faz do docente observado, avaliado negativamente.

A impressão transmitida pelo licenciando é a de que o professor sempre ou eventualmente faz isso, o que, contudo, não se sustenta pelo conteúdo descrito ao longo das observações do aluno-pesquisador que faz essa espécie de acusação. Tais asserções aparentemente acusatórias sobre o comportamento de determinado docente observado sem quaisquer outras evidências presentes nos registros do diário não parece relevante trazer ao leitor.

O posicionamento do aluno-pesquisador durante suas observações principia-se pela cautela. Não se defende proteger o “mau profissional” – já diz o truísmo que em todas as profissões e áreas de trabalho há os bons e maus representantes – todavia, é premente que os comentários sejam tecidos por dois princípios basilares: objetividade e responsabilidade. Não é possível tirar “provas conclusivas” sobre o trabalho anual de um professor, composto de 200 dias letivos, a partir de alguns dias – quando muito um mês ou dois meses – de observação de suas aulas.

O observador (I1), ao longo de seu diário, mencionou várias vezes a atividade envolvendo uma resenha, contudo o leitor só toma conhecimento do título da resenha do filme e do livro na 41ª aula (antepenúltima aula):

Após o conto, com minha ajuda E. [professor] começa a distribuir a resenha de filme e de livro (Garfield e o Médico e o monstro). De fato o ritmo é mais intenso, posto que ele faz tudo mais sintético e corrido. Lê a resenha do Garfield, ao mesmo tempo que vai comentando, passa definição, ou meios de reconhecer uma resenha, na lousa. A sala que estava então tranquila, agita-se quando o professor manda sentar em grupos de 3 ou 4.

(I1 2010 MELP2 F29D, p. 50)

Além da ausência de informação anterior, a fim de que se soubesse o teor das resenhas, ao lermos o fragmento ficamos sem saber o que aconteceu com a resenha “Médico e o Monstro”, apesar da informação de que ambas foram distribuídas aos alunos.

O observador (I1), no fragmento a seguir, não explica como foi a correção (oral? escrita na lousa?), tampouco traz os exercícios ou possíveis respostas levantadas pelos alunos.

E. [professor] começa a corrigir o exercício sobre resenha. Escolhe um aluno e pede para que leia sua resposta, em seguida ele comenta a resposta, corrigindo-a ou ratificando. Alguns dos que ele pediu para ler a resposta, dizia não ter, que ficou com alguém do grupo.

- Quando eu falei para fazer em grupo, eu avisei que as respostas eram do grupo, mas era pra todo mundo anotar as respostas.

(I1 MELP2 2010 F30D, p. 51)

Com relação ao trecho anterior, em outra aula que foi mencionado o trabalho em grupo (F29D, p. 50), já citado anteriormente, ainda que a situação tenha decorrido em outra turma da mesma série, o observador não registrou se o professor fez a recomendação de que todos os membros do grupo deviam anotar a resposta em seus respectivos cadernos. É preciso fazer esse tipo de consideração em atividades cujas respostas devem ser fornecidas em grupo, e não individualmente. Resta ao leitor deduzir que as mesmas orientações foram dadas para a turma em questão, tendo em vista a ausência dessa informação, o que compromete o registro.

No excerto F30D podemos focar também na atitude do professor perante o trabalho do aluno e as estratégias que utiliza para evitar se expor e até mesmo os alunos pelo fato de não terem feito o trabalho.

Podemos concluir o seguinte: o registro deve deixar claro e distinto o que é a voz do licenciando e o que é a voz dos agentes que ele observa. O registro não é lugar para deduções, incertezas ou generalidades. Esta modalidade de escrita é justamente o contrário: o espaço do específico, do detalhado, do evento etnográfico e antropológico observado com olhar científico e um punhado de dúvidas que darão lugar a algumas certezas, ao fim da observação. Mas não é isso o encontrado no material estudado: não há rigor científico, e não há método que estabeleça constância nos dados, portanto a variação na qualidade da observação é alta e isto prejudica a futura ação em sala de aula deste aluno-pesquisador, em vias de se tornar docente.

No diário e relatório do informante 2 (I2) foi possível também colher dados que circundam o tema ensino. Para dar início a esta análise do informante em questão vejamos o seguinte fragmento retirado do diário de observação do informante “*O único instrumento de que dispõem os professores para ministrar as aulas em termos de estrutura é a lousa.*” (I2 MELP2 2011 F3D, p. 12).

Quando o observador faz uso do adjetivo **único** no fragmento F3D, que indica exclusividade, ele elimina qualquer outra opção instrumental que uma escola detém ou possa deter, como sala de leitura, de informática, de vídeo ou biblioteca, salvo as escolas que não têm esses espaços, porém em nenhum momento foi registrada a

ausência desses espaços na escola observada, o que pode fazer com que o leitor desconfie do registro; além do mais, o professor, com sua formação, é capaz de trazer atividades à sala de aula que transpassem o quadro negro.

Um ponto a levantar com relação ao fragmento F3D seria o que significa quando um aluno “só” consegue ver a lousa na escola, talvez a visão dele esteja definida pelo estereótipo de escola precária ou poderia ser uma crítica do aluno ao investimento público nas escolas, que de modo geral oferecem poucos recursos para os professores.

Já no fragmento F2D, nos deparamos com uma sequência com “mais”⁶⁸ dados:

Enquanto a professora copiava o conteúdo na lousa, muitos alunos conversavam ao fundo, e ao mesmo tempo tentavam copiar a matéria. [...]

Segue anexo I que traz o conteúdo ministrado naquela aula, um texto intitulado **A Gata Borralheira** [grifo do aluno-pesquisador] para a aula de interpretação de Texto [sic] e também gramática a partir do texto.

(I2 MELP2 2011 F2D, p.13-14)

Diante de tal fragmento vale ressaltar que há um intervalo de cinco parágrafos entre os trechos “Enquanto...” e “Segue anexo I...” mencionados acima. Nesse espaço, há a descrição de como se deu a apresentação do observador para a turma e de como ocorreu a leitura do texto (individual e coletiva).

Neste fragmento (F2D), o leitor tem que deduzir que a lição que foi passada na lousa foi o texto “A gata borralheira”, já que essa informação não foi trazida ao leitor e só após este intervalo de cinco parágrafos que o leitor toma conhecimento do título do texto.

No primeiro parágrafo deste fragmento, ao nos depararmos com o trecho “*muitos alunos conversavam ao fundo*”, alguns questionamentos podem ser suscitados, tendo em vista a ausência da fala dos partícipes: Quais conversas foram estas? Foi possível ouvir algo? O observador estava sentado próximo? A professora não chamou a atenção dos alunos em nenhum momento?

Em suma, o aluno diz que a professora “*copiava o conteúdo na lousa*”, apesar do uso do artigo definido “o”, o observador não explicita o conteúdo e o leitor tem que

⁶⁸ Coloco entre aspas, pois apesar de ser um fragmento mais extenso, consequentemente se deduz e espera mais informação, é possível encontrar lacunas intermediando o fragmento em questão.

deduzir que se trata de conteúdo relacionado ao texto “A gata borralheira”, sem qualquer certeza da validade dessa dedução depois de passados sete parágrafos. Vale destacar que quando o observador registra “*Segue anexo I que traz o conteúdo ministrado naquela aula, um texto intitulado **A gata Borralheira**³ para a aula de interpretação de Texto e também de gramática a partir do texto.*” (I2 MELP2 2011 Diário p.14), o referido anexo não foi incluído ao relatório ou ao diário, porém a nota de rodapé⁶⁹ indicada no trabalho constava a obra onde o leitor poderia encontrar o texto “A gata borralheira”.

Diante de uma atividade em que a professora havia passado um pequeno poema sobre o descobrimento do Brasil acompanhado de algumas perguntas⁷⁰, percebemos no fragmento seguinte (F5D) a ausência das respostas que ouvira dos alunos:

*Ao final do tempo combinado alguns se candidataram a dizer suas respostas, **em geral**, souberam responder a proposta das questões, já que se tratava de um tema tão presente em seu cotidiano escolar seja nas aulas de literatura ou história do Brasil, a “descoberta” e vinda dos portugueses ao que chamariam de Brasil e seu contato com os índios. Vale ressaltar que a professora Kátia os incentivava a falar, expor suas opiniões.”* [grifo nosso]
(I2 MELP2 2011 F5D, p.15)

Nesse trecho, o observador não traz a voz dos alunos, por isso destacamos a importância do registro das falas nas transcrições, para que o registro não generalize eventos – o que impede uma melhor descrição e mesmo uma observação mais acurada –, evitando-se também a construção “em geral”; ademais, se o informante registra “*Vale ressaltar que a professora Kátia os incentivava a falar, expor suas opiniões.*”, pergunta-se por que o observador não deu vida a essas vozes, dos alunos e da própria professora, em seu trabalho – se a professora incentiva as vozes dos alunos na aula, porque não trazê-las? Se as interações tivessem, de fato, sido abordadas, o leitor poderia então verificar como se deu a compreensão do poema, a partir das respostas fornecidas pelos alunos

⁶⁹ “Extraído do livro Curso de gramática de Ernani Terra. TERRA, Ernani. Curso Prático de Gramática. 5ª edição, editora Scipione, São Paulo, p. 117-118, 2006.”

⁷⁰ O poema e perguntas estavam presentes na página 15 do trabalho do informante, o questionário era composto por quatro perguntas, sendo a última composta por três subitens (a, b e c).

No fragmento F11D, temos “*As duas aulas transcorrem entre os alunos copiarem o conteúdo⁷¹ e ela tentar começara [sic] a explicar. No final da aula disse haver mais funções e que continuaria na próxima aula, inclusive retomando a explicação de todas que já havia passado*” (I2 MELP2 2011 F11D, p.24).

Diante de tal fragmento (F11D), podemos nos perguntar se ao longo dessas duas aulas não houve nenhuma conversa ou comportamento corporal relevante a ser mencionado? Por que o observador utilizou o verbo “tentar”? A professora conseguiu explicar algo? O que a professora explicou? O que os alunos estavam fazendo além de copiar?

Quando o informante utiliza o verbo **tentar**, podemos deduzir que certos esforços específicos foram empreendidos, por parte da professora, durante essas duas aulas registradas, de modo que descrever: “*As duas aulas transcorrem entre os alunos copiarem o conteúdo e ela tentar começara [sic] a explicar.*”, transmite a impressão de que algo faltou ser registrado ao longo dessa cópia, por exemplo: conversas paralelas e comportamentos corporais dignos de serem mencionados.

No fragmento F16D, que veremos a seguir, além de a chamada ter sido um pouco mais descrita, o que não cabe discorrer no presente item, outro fato que chama a atenção é o registro feito sobre o comportamento dos alunos enquanto uma colega de classe passava a lição na lousa. Eles conversavam bastante, acontecimento que não havia sido referido nas demais passagens em que a aluna passava a lição para a professora na lousa. Diante desse contraste, pergunta-se, retoricamente, se não há sempre algo a ser registrado do que está acontecendo na sala de aula. Além do mais, um questionamento que surge nessa passagem e em outras onde há a menção da aluna que passa a lição na lousa é: A professora pede para a(s) aluna(s) passar(em) lição na lousa? Há algum motivo para a professora fazer isso? É / são sempre a(s) mesma(s) aluna(s)? Ou é / são a(s) própria(s) aluna(s) que se dispõe a realizar essa tarefa?

Neste dia, como de costume me encaminhei primeiro à sala dos professores para ir ao encontro da professora Kátia, e de lá nos encaminhamos à sala de aula, 1º A. Esta turma é bastante agitada, a professora Kátia mal consegue fazer a chamada, e com muito esforço a finaliza.

Depois disso pede silêncio à classe, e eles parecem ignorar o apela (sic) dela.

⁷¹ Tratava de uma lição passada na lousa sobre “Funções de linguagem”, segundo o informante retirado do site <http://www.brasilescola.com/gramatica/funcoes-linguagem.html>, o qual funcionou.

Mesmo assim pede a uma aluna para passar na lousa mais exercícios para dar continuidade à matéria dada na aula passada.

Enquanto a menina transcreve na lousa o conteúdo a ser passado naquele dia, os alunos conversam muito, e a professora não dá muita atenção. Comenta comigo que aquela turma é impossível, que nem dá muita importância para a bagunça deles. Ela fica com sua atenção voltada para seus diários e depois passa a ler uma revista, acho que VEJA [sic], enquanto a aluna passa a matéria na lousa.

Os alunos continuam a copiar o texto e logo em seguida os exercícios”

(I2 MELP2 2011 F16D, p.39)

No fragmento F16D, é possível notar a imprecisão, por meio do verbo **achar**, com relação à leitura que a professora estava fazendo; ressalta-se aqui a necessidade de um caráter ético para toda pesquisa de campo, evitando-se todo e qualquer “achismo”.

Trago tal pensamento à baila, pois se considerarmos todo o cenário onde a aluna passava a lição na lousa, a agitação, por conseguinte a indisciplina da turma e a professora dizer que não se importa com a bagunça e o fato da revista *Veja* ser criticada por muitas pessoas, por julgarem seu teor tendencioso, talvez seu subconsciente quisesse ver uma *Veja* nas mãos da professora, a fim de “casar” melhor com o cenário esboçado, já que o observador aparentemente lança tal dado de modo aparentemente despretensioso e sem reflexões sobre a leitura do docente. Independente se era VEJA ou não o aluno poderia ter direcionado seu registro para algo como “a professora estava lendo uma revista, cujo título não consegui enxergar”. Desta forma, o registro seria mais preciso e fidedigno.

A seguir, no fragmento F18D, o observador inicia relato dizendo sobre a sala observada ser “mais tranquila”, e na sequência tem-se a chamada. Em seguida, o aluno transcreve o que fora passado na lousa sobre “substantivo”, e ao longo da cópia não foi citado nada sobre o que estava ocorrendo na sala. Vejamos o fragmento:

(...) Esta turma é mais tranquila em termos de conversas paralelas, falta de atenção na explicação da Kátia. Não que não exista bagunça, mas é bem menor em comparação ao 1º A.

A professora Kátia inicia a chamada, pede que permaneçam em silêncio e prestem atenção, alguém grita o fundo presente sem [sic] ter sido chamado, nem eu nem a professora Kátia conseguimos identificar a pessoa.

Ela prossegue com a chamada, após o seu fim, diz que hoje os alunos aprenderão sobre Regência nominal e verbal, que precisam avançar na matéria.

[cópia da lousa]

Não muito diferentemente do que fora passado para o 1º A segue explicando na aula os vários tipos de substantivos. E aplica os mesmos exercícios.

(I2 MELP2 2011 F18D, p.40-41)

O observador diz que a professora explicou os tipos de substantivos e aplicou os mesmos exercícios que foram aplicados na outra turma (1ªA)⁷². O problema é que o aluno não descreveu como foi a explicação e no 1ªA não foi mencionada a explicação também. Nesta passagem, assim como em outras encontradas ao longo do diário de observação, percebe-se a ausência de comentários sobre o modo como foi discutido o assunto, se houve participação ou perguntas dos alunos. Essas aulas remetem ao processo de transmissão-assimilação⁷³ para o estagiário, por isso as observações foram registradas desta forma?

O observador (I2) narra algumas situações que demonstram que a professora observada utilizava o texto literário para trabalhar conceitos gramaticais e interpretação dirigida. Neste momento, o observador poderia apontar e trazer trechos para seu diário de observação que ilustrassem como foram abordados os conceitos gramaticais e interpretação dirigida.

Ademais, ao longo da leitura que fomos fazendo do diário, percebemos que o aluno-pesquisador apenas transcreve as questões e narra o direcionamento das respostas sem exemplificá-las, não traz os exemplos das respostas “dadas” pela professora ou mesmo tentativa de respostas dos alunos. Trata-se de espaços que foram narrados superficialmente e silenciados os potenciais acontecimentos para contrastarmos com as atividades propostas. Vejamos fragmento a seguir que nos leva a tal reflexão:

Em observação na sala de aula, acompanhando Kátia, viu-se nas aulas de interpretação de texto o uso do texto literário para fins de extração de conceitos gramaticais e uma interpretação dirigida, coletiva e simples, no sentido de que, praticamente, ela passava as respostas prontas para o aluno, problemas que acima foram levantados pela autora Lajolo (1988).

(I2 MELP2 2011 F25R, p.05)

Também no fragmento F27R, que será apresentado a seguir há alguns pontos que se assemelham ao trecho anterior, no que toca aos espaços silenciados e em branco.

⁷² 1ªA – 01/09/2011 – 1ª aula 7:00 às 8:00 p. 29

⁷³ Conceito parte do pressuposto que o aluno é uma tábula rasa. MARTINS, P. L. O. **As formas e práticas de interação entre professores e alunos**. In: VEIGA, I. A. Lições de Didática. Campinas: Papirus, 2006, p. 75-100.

Num primeiro momento foi feita uma leitura interessante, no sentido de que os alunos se interessaram pelo texto, mas ao final, as questões de interpretação e conceitos gramaticais quebraram um pouco o encantamento do texto, e como sempre houve uma interpretação dirigida e coletiva do mesmo, com professora Kátia passando-lhes as respostas das questões de maneira pronta e mecânica.

(I2 MELP2 2011 F27R, p.07)

No fragmento F27R, em relação ao texto utilizado pela professora, “Homem que é Homem”, de Luís Fernando Veríssimo, o observador não explicita no diário de que forma os alunos manifestaram interesse, não havendo falas ou questionamentos dos alunos que o evidenciem; destacamos, ainda, a ausência das respostas “dadas” pela professora, a partir das quais poderíamos analisar as possibilidades de interpretação elencadas pela docente, o modo como o informante registra os eventos aparenta tornar o texto e, claro, o aluno-leitor engessados.

Do trabalho do Informante 3 (I3), também extraímos algumas passagens que remetem ao ensino. De início podemos analisar o seguinte fragmento:

Nessa turma, eles estão estudando crônica acompanhando a leitura no livro, um aluno diz que já leu aquele texto. Silvana chama sua atenção nervosa e diz que vai reler essa crônica. Os alunos podem acompanhar no livro ou só ouvir, conforme a orientação dela. Alguns acompanham, outros encostam a cabeça na carteira e parecem dormir. A professora, então, lê a crônica.

(I3 MELP1 2014 F2D, p.09)

Tendo em vista o fragmento anterior, a passagem faz com que notemos algumas lacunas: Qual crônica era? Que livro era esse? Era o livro didático ou livro da sala de leitura? Se era um livro da sala de leitura, havia um exemplar para todos os alunos? O que a professora disse aos alunos? O que, na atitude da professora, demonstrou que ela estava “nervosa”? Seu tom de voz? Seu semblante? Como transcorreu a leitura da crônica, em seguida? Houve interrupções, alternância de quem realizava a leitura? Houve explicações (de vocabulário, p. ex.) e comentários ao longo da leitura, ou, ainda, após sua conclusão?

Adiante, o observador registra:

É uma crônica de Luís Fernando Veríssimo do livro **Comédias da vida privada** [grifo do aluno-pesquisador]. Terminando a leitura, a professora pergunta quais são as características da crônica. Os alunos todos querem responder.

As respota [sic] vão saindo da boca de vários alunos através de sinônimos: engraçado, divertido, humor, surpresa. Até o aluno que parecia dormir responde: “A crônica narra histórias do dia-a-dia!” O que parece para a professora uma resposta muito boa. Silvana, então, sistematiza todos esse [sic] conceitos na lousa.

(I3 MELP1 2014 F3D p.9)

Por meio desse fragmento (F3D), ainda não é revelado ao leitor o nome da crônica e se esta havia sido retirada do livro “Comédias da vida privada” e colocada no livro didático ou se a turma estava manuseando a obra original de Veríssimo.

No primeiro parágrafo deste fragmento (F3D), o observador registra: “*Os alunos todos querem responder*”, perspectiva que entra em contradição com a informação do segundo parágrafo do mesmo fragmento, quando se diz que as respostas saem da boca de vários alunos, ou seja, **todos** e **vários** não são pronomes indefinidos intercambiáveis.

Ainda no fragmento F3D, quando o informante usa do artigo definido “o”, na passagem “*Até o aluno que parecia dormir responde.*” (grifo nosso), deparamo-nos com um elemento inusitado, já que, até o momento, nada havia sido dito de um aluno específico que dormia. Apenas no fragmento F2D que diz “... *outros encostam a cabeça na carteira e parecem dormir.*”, ou seja, não foi especificado um sujeito em nenhum momento.

Por fim, o observador não registrou como a professora sistematizou na lousa as respostas dos alunos, o que possibilitaria relacionar o registro na lousa à explicação que foi feita pela docente.

Essas branquidões⁷⁴ trazem incertezas quanto ao registro e ordem dos acontecimentos, quando na verdade o registro etnográfico de sala de aula deveria tornar indubitáveis os eventos que ocorrem ao longo das aulas observadas.

Em outro fragmento (F8D) o informante (I3) traz a descrição de uma atividade realizada na sala de aula, onde a professora escreveu uma das cartas feita pelos alunos na lousa. A carta é de compreensão difícil, em virtude dos desvios ortográficos

⁷⁴ i) Como a leitura foi feita e como transcorreu esse momento da leitura (dinâmica, interação, jogral)? ii) Qual livro foi utilizado? iii) Por que não foi mencionado o nome do livro didático, caso tenha sido utilizado, no corpo do trabalho ou na referência bibliográfica final. iv) Por que a ausência dos anexos? v) Por que o uso de movimentos elípticos no registro de sala de aula, quando o mais eficaz seria o encadeamento dos eventos, a fim de possibilitar a coesão e coerência textuais?

e sintáticos, no contexto a docente alerta os alunos para não copiarem, a fim de que depois corrigissem todos juntos. Segue carta exposta à lousa e comentário do aluno-pesquisador posto em seguida:

São Paulo, 27 de fevereiro de 2014.

Olá, Sherazade. Como você está?

eu tava comedo do orei matar você mas ele não vai deicha ele ver a carta

abraço

Cinderela

Rapunzel

A Bela Adormecida

A Bela e a Fera.”

Quando eu li isso realmente me espantei, não estava entendendo. Logo ela explica que aquela carta é de um aluno, e que na verdade todos os alunos cometeram erros. Ela comenta os erros encontrados na carta. Depois ela propõe que seja feito um modelo, me explica que aquele é um projeto que se chama **conto, reconto e escrita** [grifo do aluno-pesquisador], que acha muito interessante esse projeto.

(I3 MELP1 2014 F8D p.11)

Diante do trecho escrito na lousa e o registro trazido pelo observador, nota-se a ausência de menção ao tema da carta e os desvios encontrados na carta pelos alunos, e apontados e comentados pela professora. Sabe-se que poucos alunos participaram em virtude do registro mais adiante *“Mas não são todos os alunos que participam da correção, ela [professora] chama a atenção para isso.”* (I3 MELP1 2014 F9D p.11-12). Não é exposto ao leitor se a carta que a professora passara na lousa era de algum aluno da turma em questão, nem consta o registro do modelo que a professora propôs, se ela foi conduzida oralmente ou na lousa, e como era esse modelo.

Ainda neste mesmo fragmento (F8D), quando o observador traz a informação de que a atividade estava relacionada ao projeto intitulado *“conto, reconto e escrita”*, percebemos que o informante não trouxe à luz como que funcionava e qual(is) era(m) o(s) objetivo(s) do projeto. Poderia ainda ter registrado quem⁷⁵ estava envolvido no projeto e o porquê da professora achá-lo interessante.

Passados alguns eventos na aula sobre a carta, a professora explica sobre o porquê da carta para Sherazade, contudo o observador não traz para o trabalho a explicação dada pela professora, o que seria de grande valia, já que aparentemente

⁷⁵ Só eram os professores da disciplina de Português ou havia intersecção com professores de outras disciplinas? Todas as turmas da escola estavam inseridas nesse projeto ou havia limitação.

os alunos e o próprio observador estavam com dificuldade em entender a proposta da atividade. Vejamos o fragmento seguinte:

Somente nesse momento a professora explica melhor de onde veio essa carta Sherazade. Que como eu, chegando nessa aula não fazia muito sentido escrever uma carta para Sherazade. Mesmo sendo explicada a atividade, não acho que faz muito sentido enviar uma carta para um personagem fictício. Seria mais interessante se eles aprendessem a enviando a cartas uns para os outros [sic].

(I3 MELP1 2014 F10D p.13).

Diante do fragmento citado anteriormente (F10D) algumas perguntas podem emergir ao longo da leitura: Como foi a explicação da professora? Por que o observado apenas aponta que ela explicou, mas não detalha o modo como se deu? Por que o observador julga mais interessante escrever uma carta para um amigo do que um personagem fictício?

Neste fragmento (F10D), por meio das perguntas que emergem, percebe-se a necessidade de se registrar o acontecimento do modo mais completo possível, assim poderíamos concatenar a explicação com a atividade e, por fim, contrastar com o ponto de vista do observador; não se descarta a possibilidade de a atividade proposta pela professora ter sido condizente com os objetivos de aprendizagem propostos para aquela aula.

O aluno-observador evoca um posicionamento subjetivo por meio da construção “*Seria mais interessante se eles aprendessem a enviando a cartas uns para os outros* [sic].”, postura que podemos relacionar com outros dois fragmentos (F21R e F29R), encontrados no relatório de estágio:

Em anexo, acrescentei uma aula que houve uma produção de conhecimento muito positiva. As aulas trataram de um projeto de produção de uma carta para a personagem Sherazade, realizada com os alunos do 4º A com a professora Denise, que transcorreu durante várias aulas. No entanto, o que **não considerei bem elaborado** [grifo nosso] foi o fato dessa carta ser endereçada a [sic] Sherazade, a personagem das **Mil e um noites** [grifo do aluno-pesquisador], um gênero da vida cotidiana misturado com ficção, acredito que as cartas deveriam ser endereçadas para os próprios colegas de sala.” (I3 MELP1 2014 F21R p.3)

“**A meu ver** [grifo nosso], é um texto [“Homem que é homem” de Luís Fernando Veríssimo] interessante de se trabalhar, pois trata de uma questão tão atual e presente na cultura brasileira em termos de comportamento que é o machismo, além do que é um texto crítico e ao mesmo tempo cômico.

(I3 MELP1 2014 F29R p.7)

Diante desses dois fragmentos, percebemos a 1ª pessoa afluída nas reflexões. Não argumentamos que o autor não pode deixar suas “marcas” em seu texto, inclusive porque o relatório e diário de observação do estágio são documentos únicos, com impressões únicas⁷⁶. Contudo nessas passagens o aluno-observador poderia ter refletido mais sobre a escolha da “carta para Sherazade”, já que não trouxe na íntegra para o seu leitor a explicação dada pela professora.

Consideramos, a partir dos relatos de estágio analisados, que textos contemporâneos são importantes para a formação de leitor do aluno, por meio de temáticas comuns ao cotidiano dos estudantes, com temas polêmicos e atuais a fim de despertar o debate em sala de aula. Todavia, é importante ter em mente que todo texto é capaz de fazer emergir interesses e discussões, desde os clássicos aos contemporâneos, e na medida do possível correlacioná-lo com o próprio dia-a-dia dos partícipes da sala de aula.

Vale apontar que, no início do relatório, o observador considera que “a criatividade é quesito importante a ser trabalhado em qualquer área de ensino [...]” (13 MELP1 2014 Relatório, p.2). Tomando tal consideração como mote, por que essa aparente resistência e ressalvas com a atividade da carta para Sherazade?

É evidente que seria interessante também – ou de forma alternativa – seguir a sugestão do aluno-pesquisador e tentar instaurar a prática de troca de cartas entre os colegas de classe, tomando-se o cuidado de intermediar possíveis desavenças e resistência que surjam entre os próprios alunos. Pergunta-se, contudo, se Sherazade, protagonista de *As mil e uma noites*, não possibilitaria exercer a criatividade defendida pelo observador? Por meio da personagem proposta pela professora, os alunos poderiam tomar conhecimento de outra(s) cultura(s), tendo por base algumas das histórias que compõe a obra “*As Mil e Uma Noites*”, como “*Aladim e a lâmpada maravilhosa*”, “*Ali Babá e os quarenta ladrões*”, e “*Sinbad e a viagem aos Sete Mares*”. O exercício proposto envolveria intertextualidade e permitiria aos alunos conectar as várias histórias que se desdobram a partir da narração de Sherazade. Percebe-se que o trajeto de aprendizagem pensado pela professora propõe que o aluno explore e trace caminhos mais complexos em sua leitura e interlocução, o que pode vir a

---

⁷⁶ Se colocarmos dois alunos numa mesma sala de certo que o modo como serão registrados os eventos serão diferentes.

enriquecer os processos de produção textual e construção de pontos de vista futuros, ao assimilar, tendo como base esses contos fantásticos, a capacidade criativa e inventiva para uma composição própria.

No âmbito da regência, o fragmento F25R chama atenção para o que foi dito anteriormente, no tocante à literatura clássica, quando o observador registra “[...] *pedi [observador/ I3] a um aluno resumir a história da Chapeuzinho Vermelho e em seguida esquematizei na lousa as diferenças entre a Chapeuzinho Amarelo e Vermelho, que era uma provável leitura do poema.*” (I3 MELP1 2014 F25R p.4).

Nesta passagem, percebemos que o aluno-observador, a fim de encadear a aula ministrada, espera da turma certo conhecimento de uma literatura infanto-juvenil clássica, o que vem a confirmar, portanto, a importância dessa literatura “antiga” para a composição de obras contemporâneas, no caso “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Hollanda. De modo similar, a carta composta pelos alunos para Sherazade possibilitaria novas leituras e releituras desta obra da literatura clássica.

Neste fragmento (F25R), nota-se a ausência do resumo verbalizado pelo aluno; levanta-se, ainda, o provável fato de que em cada turma o resumo foi proferido de um modo. Perguntamo-nos: Em todas as turmas um dos alunos se ofereceu e resumiu a história da Chapeuzinho Vermelho? Qual versão o aluno proferiu? Eles conheciam outras versões? Foram levadas às turmas as outras versões existentes da *Chapeuzinho Vermelho*? Houve uma introdução sobre os contos de fadas?

Em alguns momentos o aluno-observador menciona o uso excessivo da ortografia como ferramenta de ensino da língua portuguesa na sala de aula. Ao longo na maior parte das passagens, nota-se que o informante não registra em seu diário as atividades que foram solicitadas, não há anexos das páginas do livro de ortografia utilizados e não há o nome nem a referência bibliográfica da obra utilizada em sala.

Ressaltamos a pluralidade de formas de ensinar a língua portuguesa e possibilitar múltiplas aprendizagens a partir da língua materna. Contudo, diante de lacunas frequentes no registro da observação de aulas de Língua Portuguesa, torna-se difícil comprovar, por meio dos dados incompletos coletados em sala de aula a ineficiência de um método supostamente engessado, que seria o uso do livro com exercícios de ortografia. Vejamos alguns fragmentos:

A Bete sai da sala para pegar algo para a Ana, enquanto isso a professora circula a [sic] sala e olha a atividade dos alunos. Quando ela volta, elas continuam conversando sobre os livros paradidáticos.

A Julia estava com dúvida sobre como resolver o exercício, a professora primeiramente pede que ela jogue o chiclete fora. A professora Bete pega o caderno e marca as faltas dos alunos.

Bete fala que daqui dez minutos [sic] já é aula de Ed. física eles vão descer para a quadra e depois é intervalo. Alguns alunos levam o livro em silêncio, não sei exatamente o que é perguntado. A sala é bem silenciosa e produtiva, eles conversam em voz baixa. Algumas crianças são mais concentradas, enquanto outras se comunicam mais durante a atividade.

Do meu ponto de vista essa foi uma aula com pouca interação com a língua portuguesa, os alunos ouviram a história de um livro, e cada um por si resolveu atividades do livro de ortografia, que são exercícios de fixação, ou seja, repetição de palavras.

(I3 MELP1 2014 F17D p.15)

A partir da leitura do fragmento acima, não se sabe com certeza em que momento a professora Ana deixou a sala e mesmo se retornou e permaneceu com os alunos até o final da aula – tendo em vista que o trecho transcrito corresponde ao fim do registro da observação.

Em segundo lugar, não sabemos qual era a dúvida de Júlia e se a professora de fato conseguiu resolvê-la, após a aluna ter jogado, como solicitado, o chiclete fora. Em seguida, há uma sequência de eventos não relacionados com a atividade anterior: “a professora pegou um caderno e marcou as faltas”, que suscitam a questão: esses eventos foram (imediatamente) depois de a aluna descartar o chiclete? Não há menção do momento em que a aluna retorna para terminar de tirar sua dúvida.

No terceiro parágrafo do fragmento F17D, o observador constata que não conseguiu escutar o que foi perguntado e nos questionamos porque o observador não trouxe cópia da atividade proposta no trabalho, trazendo também a indicação bibliográfica do livro. O observador tentou, mas não conseguiu a atividade?

Esses questionamentos pairam ao longo da leitura do relatório, já que essa lacuna de qual atividade especificamente estava sendo realizada em sala reaparece no último momento do fragmento, e permanece sem resposta ou interlocução crítica possível.

Em outra passagem o observador aponta a repetição da forma correta de escrita nas aulas de português no diário de observação “A minha crítica inicial é que o conteúdo das aulas de português enfatiza a repetição da forma correta de escrita,

essa parte é possível se ser trabalhada junto com a redação.” (I3 MELP1 2014 F27R p.7), em outro momento do relatório deparamo-nos com o seguinte excerto:

No entanto, ainda há um excessivo ensino da ortografia, essas aulas continuam repetidas e pouco significativas, o aluno se vê por horas repetindo a escrita de palavras fora de contexto. O papel da escola deveria ser desafiar sempre o aluno, e a língua é muito mais do que a escrita ortográfica, caberia ao professor, ao método e ao material didático mudar essa fixação pela ortografia.

(I3 MELP1 2014 F28R p.7).

Vale apontar que foi trazido ao diário o relato de apenas **uma** aula sobre ortografia, o que não fornece dados suficientes para embasar a crítica do observador. A observação não deve ficar no plano subjetivo da impressão momentânea ou geral do aluno-pesquisador sobre as aulas observadas: tem de ser registrada com precisão e método, gerando consistência, a fim de se obter dados mais acurados, que possam amparar e sustentar as reflexões e críticas posteriormente elaboradas.

c) **Partícipes**

Deste item, constarão fragmentos dos diários e relatórios dos três informantes, ligados à interação dos partícipes em diversos momentos da sala de aula.

Do trabalho realizado pelo informante 1 (I1) podemos trazer duas passagens do diário de observação, a primeira é:

Chego cerca de 5 minutos atrasado na aula, os alunos estão todos dispostos em fileiras. São 26 alunos.

Logo após minha entrada outros alunos batem a [sic] porta e pedem para entrar, o professor não deixa, alegando que eles conhecem a norma da escola e que irão ter de esperar certo tempo até entrar na sala.

(I1 MELP2 2010 F11 D p.23)

No início do fragmento, o aluno-observador menciona que chegou atrasado cerca de 5 minutos, ele entrou na sala e outros alunos queriam entrar, mas o professor não permitiu, alegando que eles sabiam das regras. De certo modo, podemos perceber uma situação conflitante entre professor e aluno ao proibir a entrada dos alunos na aula e de possível desconcerto da parte do observador, já que chegara atrasado e o embate entre professo-aluno ocorreu instantes após a sua entrada na

sala de aula. Entretanto, mesmo diante deste cenário contraditório, o observador não trouxe as sensações e impressões que teve em relação a esse evento, nem possíveis questionamentos quanto aos conflitos que os alunos pudessem ter para com sua pessoa e o professor, tendo em vista o tratamento diferente conferido às partes atrasadas para o horário de início da aula.

A segunda passagem que podemos destacar do diário de observação do I1 é a seguinte:

Tem um menino, Rafael, de voz aguda, baixinho e irritadiço, insiste em fazer graça; transforma tudo em motivo de piada e procura sempre chamar a atenção. Hoje, E. se irrita e chama, energicamente, a atenção do garoto. Este fica quieto, mas não por muito tempo.

(I1 MELP2 2010 F16D p.43).

Neste caso, o observador poderia ter dado algum exemplo do que, de fato, causa a irritação em Rafael, tendo em vista o adjetivo “irritadiço” empregado para o descrever. Entendemos, no entanto, que talvez o observador quisesse dizer irritante. Neste caso, o aluno-pesquisador poderia apresentar e descrever situações da aula em questão ou de aulas anteriores para justificar o “irritante”. Destacamos que esta é a única instância em que há menção de o aluno em questão, durante a aula, “fazer graça” e “transforma[r] tudo em motivo de piada”. Em seguida, o observador diz que o professor se irritou com o aluno em questão e chamou a atenção dele energicamente. Posto esse dado, perguntamos como o que significa “energeticamente” (O professor foi em direção ao aluno? O professor elevou a voz? O professor estava de braços cruzados?) e o que o aluno havia feito especificamente para provocar a interrupção do professor.

No trabalho apresentado pelo informante 2, há alguns fragmentos em que os partícipes emergem no cenário observado, em um primeiro momento vejamos no fragmento F8D:

Durante o tempo que resta para acabar as aulas revisa “mais uma vez”, como ela disse classes de palavras, fazendo os alunos repetirem os conceitos.

Havia um aluno em especial chamado Francisco, que muito perturbou durante aula, a professora Kátia em tom desafiante o mandava calar a boca por diversas vezes.

(I2 MELP2 2011 F8D p.19).

Nesse excerto, temos dois espaços brancos: o primeiro diz respeito ao que foi ensinado na aula, como foi explanado e quais conceitos foram repetidos pelos alunos. Segundo, trata-se da menção de um aluno caracterizado como “especial” e que estava perturbando na aula. Como estava perturbando? Falava alto? Não parava de falar? Levantou-se da cadeira? Cutucava os colegas? Quando a professora o repreendeu, o que ele fez ou fazia? Parou? Ficou com vergonha? Riu?

Outro fragmento a ser mencionado no presente trabalho deste informante trata das conversas rotineiras ou corriqueiras que ocorrerem na escola entre professores *“Em mais um dia chego à escola no tempo aprazado, às 6h50, vou até a sala dos professores a encontro da professora Kátia, após as conversas rotineiras na sala dos professores nos encaminhamos ao 1º A.”* (I2 MELP2 2011 F21 D p.49).

O observador inicia o relato apontando a ida à sala dos professores e de lá indo para sala de aula com a professora Kátia. É relevante apontar que ele se refere a “conversas rotineiras”, mas não descreve o que, de fato, os professores conversavam antes de irem para a sala de aula; em outros momentos do diário não são apontadas essas “conversas rotineiras”, então até que ponto essas conversas são rotineiras para o leitor. Vale salientar que o observador usa o termo “conversa corriqueira” e “trivial” da professora em outras oportunidades, contudo não descreve o teor dessas conversas.

Para o informante 3 podemos destacar duas passagens no diário de observação, o qual as figuras dos alunos e do(a) professor(a) emergem nessa relação do âmbito escolar.

Em um primeiro momento, trazemos o seguinte fragmento:

Estou nessa sala, pois a professora de inglês faltou hoje. A professora comunica isso, e os alunos comemoram... Ela fica muito brava com essa atitude desrespeitosa que os alunos tomam. Então, ela dá um sermão nos alunos, demonstrando indignação em relação a [sic] falta de respeito com a outra professora.

(I3 MELP1 2014 F15D p.14)

Em vista do presente fragmento perguntamo-nos como os alunos comemoraram e o modo como a professora ficou brava. Por que o sermão que é apontado pelo observador não foi trazido ao trabalho nenhum trecho para que pudéssemos verificar como se dá essa relação de indignação com a turma.

Por fim, em outra situação, a professora mostra para o aluno-observador a coleção *O diário de um banana*, que deixa para os alunos ler. Em seguida a professora sai da sala para conversar com “Silvana”, cuja ocupação na escola não é explicitada.

Enquanto os alunos faziam as atividades, a professora volta para a sala e conversa com outra professora, que adentra o espaço da sala de aula:

Entra uma outra professora, elas ficam resolvendo problemas burocráticos. Depois ela comenta com essa professora Ana, que foi na Editora Moderna comprar um livro para o filho dela, e que ganhou vários livros. Elas continuam o papo incluindo outras editoras que dão esse benefício aos professores, a FTD.

(I3 MELP1 2014 F16D p.15).

Nesta passagem, não são especificados os assuntos burocráticos discutidos (diário de classe, HTPI, HI, HC, reuniões, projetos, notas, avaliações, etc), porém a “conversa trivial, corriqueira”, plagiando o termo utilizado pelo I2, estabelecida entre as duas docentes, foi melhor captada neste momento. Desta forma, podemos pensar que o aluno-observador tem um olhar crítico para as discussões das professoras e quem sabe pensar sobre os efeitos da presença das editoras nas escolas.

Tendo visto todos os fragmentos expostos anteriormente no presente item, podemos verificar as inúmeras relações que podem ser construídas dentro e fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se sobre a dificuldade de se registrar tudo o que ocorre no estágio supervisionado, tendo em vista os inúmeros fatos que acontecem simultaneamente e em rápida sucessão em uma sala de aula, exigindo tanto agilidade nas anotações quanto capacidade mnemônica/mnemotécnica. Outro ponto de dificuldade é o fato de o trabalho do aluno-pesquisador permear dois campos: ora sua presença em sala de aula é invisível, ora é visível. Parece-nos especialmente importante o licenciando esforçar-se pela “invisibilidade” ao longo do estágio de observação, para que seja capaz de reconstruir com calma, clareza e fidedignidade os acontecimentos vivenciados.

Além dos campos da visibilidade e da invisibilidade, o aluno-pesquisador, no momento do registro, adentra outros dois campos, o do “narrar” e o do “mostrar”, e, neste embate, torna-se essencial que o observador narre de forma que a cena seja apresentada ao leitor, com o mínimo de intervenção subjetiva do observador, em sua essência primeira, de modo a levar ao leitor o maior número possível de detalhes.

Ao longo do processo de registro, é de suma importância respeitar os partícipes envolvidos nas cenas observadas, desde a sua descrição física até a sua fala e modo como se expressam.

É importante a preocupação com o fato de que o texto composto terá um futuro leitor, procurando manter na construção textual os princípios da coerência e coesão, a fim de que o registro seja organizado, claro e objetivo, já que este não é lugar para deduções, incertezas ou generalidades/vaguezas.

Esta modalidade de escrita visa à especificidade e ao detalhe do evento observado com olhar científico – apoiado pela etnografia – e um punhado de dúvidas que darão lugar a algumas certezas e a uma série de fatos, ao fim da observação.

São notórios os traços de individualidade nos registros dos diários e relatórios, em virtude das diversas experiências vivenciadas por cada estagiário, que se depara com o limítrofe: objetividade (produção acadêmica) *versus* subjetividade (individualidade).

O objetivo desta dissertação não é criar um modelo engessado sobre como o aluno-observador deve coletar os dados, nem orientar-se à perspectiva de gênero e criar um, pois isso torna estático o processo de produção, cujo intuito é estimular a criatividade e capacidade inventiva do aluno em produzir algo novo. Contudo, torna-

se imprescindível que algumas informações no nível da descrição dos acontecimentos da sala de aula apareçam nos registros dos diários e relatórios, a fim de que o estágio supervisionado possa de fato ter algo a dizer nos documentos elaborados, sem necessariamente ter de apresentar uma lista, além de trazer reflexões atinentes à linguagem para o profissional de letras por meio dos dados coletados.

Quando nos deparamos com as lacunas textuais, ou seja, dados que seriam relevantes ou manteriam a coerência textual que deixaram de ser trazidos, enfrentamos o momento de pensar sobre o que o dizer e o não dizer revela do aluno-pesquisador e a sua relação com o estágio supervisionado por meio da língua (coleta de dados e reflexão), relação esta que varia entre aproximação e distanciamento para com o objeto observado.

A busca do dizer é constituído da tentativa de compreender as lacunas que emergem nos diários e relatórios, em virtude da ausência de informações que enriqueceriam os diários e relatórios, com o intuito de entender o que os diários e relatórios dizem, não dizem ou pretendem dizer. Por meio das abordagens linguísticas foi possível refletir sobre os registros identificando as diferentes camadas discursivas que compõem a sala de aula, as formações discursivas e ideológicas que compõem esse espaço, bem como a estruturação textual do registro escrito.

Não o bastante refletimos sobre como as produções sobre o estágio supervisionado, desde a realização dos diários e relatórios pelo licenciando, as quais reverberam produções que ultrapassam os muros da universidade tem responsabilidade e um papel fundamental para a difusão de conhecimento passando por diferentes camadas, desde o universo universitário, a escola básica até o mundo comum.

Acrescentamos que acreditar que basta passar a orientação sobre a coleta de dados para o aluno e este corresponderá às expectativas é demasiado ingênuo e equivocado, pois é entender a linguagem apenas como comunicação (informações dadas) e não considerar toda a formação do aluno-pesquisador enquanto profissional da linguagem. Esse tipo de postura pressupõe que, se um professor da disciplina de estágio passar as orientações para um estudante de Matemática, o resultado seria o mesmo que o de um aluno de Letras, pois não leva em conta a formação de um perfil profissional, só a instrução.

É importante para o observador, no momento do registro, levar em consideração o lugar e formação do outro e de si mesmo, para não se deixar dominar pelas impressões e pré-julgamentos, buscando sempre um olhar acurado e científico para o acontecimento presenciado.

Diante disso, a ideia é a de que os alunos-pesquisadores reflitam sobre suas práticas e se permitam valer da sensibilidade, e não no sentido romântico que a palavra pode evocar, mas sim no da empatia, que possibilita ultrapassar a coleta do tão-somente óbvio, do aparente.

Quando a sensibilidade é acionada, podemos capturar gestos, expressões não-verbais, cores, sons, cheiros e usar essas informações para prosseguir em relação a determinado ponto que se julgue relevante trazer para o registro e nele aprofundar.

A sensibilidade torna-se um componente relevante no momento da análise dos dados, pois o aluno-observador não irá dispor de um procedimento padronizado a ser seguido. Ele vai se valer, sim, de sua intuição, criatividade, experiência pessoal e pressupostos teóricos ao olhar para o dado e tentar depreender os significados contidos nos registros, sejam eles de ordem explícita ou implícita.

No material analisado, observou-se a ausência de rigor metodológico individual que conduziu ao conhecimento científico, o que afetou a consistência dos dados. A variação na qualidade da observação no material é alta e isso prejudica a produção científica como profissional de língua e a futura ação em sala de aula desse aluno-pesquisador, em vias de se tornar docente.

Deste modo, o aluno-pesquisador pode usar maior acurácia no momento da coleta de dados, obtendo um objeto de pesquisa mais fidedigno para o futuro leitor e que possa contribuir significativamente para o meio científico. As ferramentas da área da Linguística (Análise do discurso, linguística textual, enunciação) combinado com a fotografia, ajudam na reflexão dos dados apresentados. As falas registradas, as descrições trazidas e as imagens construídas ajudam, sim, na reflexão dos dados e como os corpos e discursos se posicionam no espaço escolar.

Entre o dito e o não dito, o presente trabalho buscou, por meio das dificuldades dos licenciandos transformar os eventos da sala de aula em dados e refletir sobre eles, questionando trabalhos existentes com auxílio das bases teóricas. Enfim, para escrever com as nossas palavras é preciso que saibamos as palavras do outro e o quanto estamos ou não distantes do fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, João Wanderley. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008 [1995].

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

ANGROSINO, Michael Anfosino; FLICK, Uwe. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Dialogismo e divulgação científica**. Tradução Eduardo Guimarães. Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, n° 5, p 9-15, mar.1999. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640645/8193>

BARZOTTO, Valdir Heitor. [et al.]. **Leitura, Escrita e pesquisa em letras: análise do discurso em textos acadêmicos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

_____. **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1999.

_____. **A pesquisa como instância de formação: estudo de diferentes formas de filiação teórica**. In: *Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso em textos acadêmicos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

BARZOTTO, Valdir Heitor e PUH, Milan. **O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio**. In: "Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática. São Paulo: Paulistana, 2015.

BARZOTTO, Valdir Heitor e EUFRÁSIO, Daniela. **O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras** In: Revista MELP, 2011, n.3. Disponível em: <http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-3/artigos/item/29-o-relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio-como-manifesta%C3%A7%C3%A3o-do-perfil-profissional-em-letras> Acesso em 07/09/17.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Houser ou a fabricação da realidade*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer 1998
_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAIT, Beth. (2000). **Língua e literatura: uma falsa dicotomia**. In: Revista da ANPOLL. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, v.1, n.8. <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/355/364> . Acesso em: 03/08/2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSERIU, Eugenio (1979). *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. “Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar”. In: ECKERT-HOFF, Beatriz. M.; CORACINI, M. J. R. F. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Dicionário grego português (DPG). Maria Celeste Consolin Dezotti e Maria Helena de Moura Neves (Orgs). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006. (vol. 1 e 3)

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística**. Trad. Carlos Vogt; Rodolfo Ilari; Rosa Figuera. São Paulo: Cultrix, 1977

_____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EUFRÁSIO, Daniela Aparecida. **Traços das formações do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio – Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente**. Dissertação (Mestrado). Orientador Valdir Heitor Barzotto. São Paulo, 2007.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro do comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

FAIRCHILD, Thomas Massao. e MARCELINO, Mical de Melo. Produção de dados em sala de aula: documentação, simulação e escrita. In: OLIVEIRA NETO, Pedro Fernandes; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; BESSA, José Cezinaldo Rocha. (Orgs.). **Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura**. Mossoró: UERN, 2011.

FISCHMAN, Gustavo. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educativa. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez; 2004. p. 109-125.

FIORENTINI e LORENZATO. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia estética: literatura e pintura, música e cinema.** Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001

_____. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2014 [1970].

_____. **Arqueologia do saber.** São Paulo: Edições 70, 2014 [1969].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo, Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>

GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (eds.). **Syntax and Semantics.** v.3, Speech Acts. New York: academic Press, 1975. Disponível em: <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf> Acesso em: 10/10/2017.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía: Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós, 1994.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 121-143.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer.** Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: HUCITEC, 1992.

HOUAISS. Grande Dicionário.Houaiss da Língua Portuguesa. 2001.

ILARI, Rodolfo; POSSENTI, Sirio. Ensino de língua e gramática. In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta. (orgs.). (1989).**Linguística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto.

JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

JUNG, Neiva Maria; Loder, Letícia Ludwig (Org.). **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **As Tramas do Texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria, BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica - do Projeto à Implementação**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e de Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIMA, Manolita Correia. **Ensino com pesquisa: uma revolução silenciosa**. São Paulo: M. C. Lima, 2000.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUTFI, Eulina Pacheco. **Ensinando Português vamos registrando a história**. Edições Loyola: 1984

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et. al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2011. Disponível: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 10/10/2017.

Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Observação e registro**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf Acesso em: 10/10/2017.

NEGRONI, María Marta García; COLADO, Marta Tordesillas. **La enunciación em la lengua: de la daxis a la polifonia**. Madrid: Gredos, 2001.

NONAKA, Ikujiro.; KONNO, Noboru. (1998). **The Concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation**. California Management Review, Berkerley, v.40, n.3, p.40-54, Spring.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka (1997). **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus.

NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko. (2003). **The Knowledge-creating theory revisited: knowledge creating as synthesizing process**. Knowledge Management Research and Practice, Hampshire, v.1, n.1, p.2-10, July.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 2000.

PATERSON, Barbara. L.; BOTTORFF, Joan L.; HEWAT, Roberta. **Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges**. International Journal of Qualitative Methods, v. 2, n. 1, 2003. Disponível em: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/patersonetal.pdf Acesso em 15/07/2015.

PÊCHEUX, Michel. - GADET, F. e HAK, T (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014 [1990].

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20256285/o-estagio-na-formacao-de-professores-unidade-entre-teoria-e-pratica-selma-garrido>

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

POSSENTI, Sírio. O dado *dado* e o dado **dado**. In: **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola, 2009.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

RIOLFI, Claudia Rosa (Org.) **Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática**. São Paulo: Paulistana, 2015.

RIOLFI, Claudia Rosa e BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

RIOLFI, Claudia Rosa. Desafios na formação de professores de língua portuguesa. In: SOUSA, Antonio Paulino de, BARZOTTO, Valdir Heitor e SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (orgs.). **Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram**. São Paulo: Paulistana, 2010 (CAPES).

SALOMON, Delcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Tâmiris Conceição dos; SANTOS, Crisitina Barreto; AMORIM, Ivonete Barreto de. **Algumas reflexões acerca do ensino com pesquisa no curso de licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/40.pdf

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVA, Géssica de Oliveira; COSTA, Isabelle Rangel da; OLIVEIRA, Mariana Silva; ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. **A teoria da relevância no discurso jurídico.** UEREJ. 2011. Disponível em: http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/LTAA06_a27.pdf Acesso em 07/09/17.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano, FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição:** a textualidade pela Relevância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição:** a textualidade pela relevância e outros ensaios. 3. ed. Porto Alegre: DIPUCRS, 2002.

SINCLAIR, John McHardy; COULTHARD, Malcolm. **Towards an analysis of discourse.** Londres: Oxford University Press, 1975.

SOARES, Sandra Regina. **A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade.** Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1819/1819.pdf>

SOUSA, Antonio Paulino de, BARZOTTO, Valdir Heitor, SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (orgs.). **Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram.** São Paulo: Paulistana, 2010 (CAPES)

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance Theory.** Massachussetts: Harvard University Press, 2005. Disponível em: http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/02papers/wilson_sperber.pdf Acesso em 07/09/17.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da ciência da informação.** São Paulo: Polis: Cultura Acadêmica, 2008.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **O sentido e o significado do registro para o professor e a professora.** Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996), Belo Horizonte, n.7, p. 70-73, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

ZAIDAN, Samira e TOMAZ, Vanessa Sena (org.). **APEM – Análise da Prática e Estágio de Matemática.** 2012. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Analise%20da%20Pratica%20e%20Estagio%20de%20Matematica.pdf>

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas.** Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf> Acesso em 07/09/17.

As lentes e suas características – “a distancia focal” Disponível em: <https://blog.emania.com.br/as-lentes-e-suas-caracteristicas-a-distancia-focal/>

O guia definitivo da regra dos terços na fotografia Disponível em:
<http://www.dicasdefotografia.com.br/a-regra-dos-tercos-na-fotografia/>