MOBILIZANDO OLHARES DE ESTAGIÁRIOS EM LETRAS SOBRE AS AULAS DE PORTUGUÊS E LITERATURA NA ESCOLA

MOBILIZING THE VIEWS OF TRAINEES IN LANGUAGES ABOUT PORTUGUESE AND LITERATURE CLASSES AT SCHOOL

Clara Dornelles*

RESUMO: Este artigo traz resultados de uma discussão piloto, ainda em fase inicial de elaboração, organizada em torno da reflexão sobre as relações entre a abordagem etnográfica e o letramento profissional, e suas implicações para a formação de professores de língua portuguesa e de suas literaturas. Ao focalizar o texto de estagiários sobre a escola, buscamos produzir contextos para analisar um problema que nos tem preocupado há algum tempo no campo aplicado de estudos da linguagem: o da relação entre teoria e prática. Interessa-nos, pois, contribuir para a análise dos processos tensos e contraditórios imbricados nessa relação que consideramos ser chave na formação de professores. Os dados gerados provêm de artigo sobre a observação da prática docente, elaborado durante o componente de Estágio supervisionado I, no primeiro semestre de 2009, por duas estagiárias do curso de Letras de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: aulas de língua portuguesa e literatura; letramento profissional; perspectiva etnográfica.

ABSTRACT: This paper brings results of a pilot discussion, still in early stages of drafting, organized around the reflection about the relations between the ethnographic approach and professional literacy, and its implications for the training of Portuguese teachers and its literatures. This article presents a pilot study, in its initial phase of elaboration, about the reflection on the relationship between the ethnographic approach and professional literacy, and its implications for the formation of Portuguese and literature teachers. When focusing on the text of the trainees about the school, we seek to produce contexts to analyze a problem that has been concerned for some time on the field of applied language studies: the relationship between theory and practice. It interests us, therefore, to contribute for the analysis of tense and contradictory processes imbricated on this relationship we believe to be the key in teacher training.As we focalize the text of trainee students about school, we try to produce contexts to analyze a problem that has worried us for some time in the field of applied linguistics: that of the relation between theory and practice. It is our inter-

* Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: claradornelles@gmail.com

est to contribute for the analysis of contradictory and tense processes articulated in this relation that we consider central for teacher training. The generated data come from papers about the observation of teaching practice, drawn up during the Supervised traineeship I course component on the first semester of 2009, by two trainees from the Languages course of a public university in the countryside of Rio Grande do Sul. The data generated is from a paper written by two students trainee during a curricular component called Teacher Training I, in 2009. The paper focuses on teacher's practice in school and the authors were students of the Letras course in a public university, in the interior of Rio Grande do Sul.

Keywords: Portuguese and literature classes; professional literacy; ethnographic perspective.

INTRODUÇÃO

Na esteira das reformas curriculares, desde a década de 1970, o ensino de língua portuguesa tem sido alvo de críticas de estudiosos da linguagem, sob a alegação de que as práticas tradicionais dos professores de português não contribuem para a formação de sujeitos críticos e reflexivos (ANTUNES, 2003), ou para a promoção dos letramentos necessários para o exercício da cidadania (ROJO, 2009). Tratando o "ensino tradicional" como uma prática descontextualizada e ahistórica (ANGELO, 2005), os textos de referência sobre o ensino de língua portuguesa, e as próprias diretrizes oficiais, têm contribuído, nos cursos de Letras, para a produção de avaliações negativas e generalizantes a respeito do trabalho do professor. As práticas em que esses textos se inspiram são práticas abstratas, uma vez que a maioria de seus autores não apresenta dados empíricos para corroborar suas asserções. De caráter fortemente argumentativo, esses textos convencem o leitor pela ênfase que dão à necessidade de mudança de práticas "já ultrapassadas" (cf. PIETRI, 2003).

Os estudantes de Letras e seus formadores são os leitores privilegiados dos textos de referência e das diretrizes oficiais e, não raro, aderem sem muitos questionamentos aos discursos que, de um lado, criticam práticas de ensino tradicionais e, de outro, propõem práticas inovadoras legitimadas pelos saberes da ciência (cf. DORNELLES, 2008). Entendemos que a adesão acrítica a esses discursos é prejudicial aos processos de letramento acadêmico e profissional do futuro professor, uma vez que promove a constituição de uma atitude prescritivista e cientificista a respeito do que se "deve" fazer na escola, obscurecendo a complexidade dos processos em andamento em situações específicas de uso da linguagem.

Por assumirmos uma visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, [1952-1953] 1992), discordamos de encaminhamentos metodológicos que subsidiam leituras que desconsideram os contextos em que as práticas pedagógicas se desenvolvem. Defendemos que a reflexão crítica no que tange ao ensino de língua portuguesa deve se dar

mediante análises de cunho aplicado que busquem apreender de maneira situada os processos e práticas constituintes da instituição escolar e, por conseguinte, da sala de aula.

No texto que segue, argumentamos que a orientação etnográfica de pesquisa se apresenta como uma abordagem relevante para a formação de professores, pois mobiliza os olhares na esfera do cotidiano escolar e possibilita aos futuros professores desenvolver seu letramento profissional, isto é, as capacidades de participação em práticas e exigências específicas de letramento no local de trabalho (KLEIMAN, 2003; SILVA, 2012). Nossa análise focalizará os efeitos da orientação etnográfica na (re) textualização de observações e reflexões de estagiários em Letras acerca da prática docente em aulas de português e de literatura na educação básica.

Este artigo traz resultados de uma discussão piloto, ainda em fase inicial de elaboração, organizada em torno da reflexão sobre as relações entre a abordagem etnográfica e o letramento profissional, e suas implicações para a formação de professores. Ao focalizar o texto de estagiários referindo-se à escola, buscamos produzir contextos para analisar um problema que nos tem preocupado há algum tempo no campo aplicado de estudos da linguagem: o da relação entre teoria e prática. Interessa-nos, pois, contribuir para a análise dos processos tensos e contraditórios imbricados nessa relação que consideramos ser chave no processo de formação de professores. Os dados gerados provêm de artigo elaborado a partir da observação da prática docente em uma escola pública, e foi produzido em conjunto, no primeiro semestre de 2009, por duas estagiárias do curso de Letras de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul[1].

ABORDAGEM ETNOGRÁFICA E LETRAMENTO PROFISSIONAL

A análise do processo de letramento profissional de professores requer a problematização do que se entende por *discurso didático.* O discurso didático envolve operações discursivas de reformulação (MATENCIO, 2001), categorização, especificação ou exemplificação e se distancia, em certa medida, das operações da conversa cotidiana (KLEIMAN, 2003). Seu principal objetivo seria o de "ajudar o aluno a construir conhecimento" (KLEIMAN, 2003, p. 52). Kleiman adverte que a ausência, na sala de aula, das operações características do discurso didático torna mais difícil para o aluno apropriar-se do conhecimento e generalizá-lo para outras situações.

[1] O artigo analisado faz parte das produções da primeira turma de estágio supervisionado em língua portuguesa e literatura na referida universidade e compõe o acervo em organização e análise pelo Grupo de Estudos Linguagem e Currículo (GELC/CNPq), cujas pesquisas têm sido fomentadas com recursos da própria universidade e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Além de agradecer às instituições citadas pela concessão de bolsas a graduandos que participam do GELC, agradeço profundamente aos graduados do curso de Letras da Unipampa/Bagé, sobretudo às turmas formadas em 2012 e 2013, que não apenas foram provocadas pelas minhas reflexões, mas me provocaram também com as suas.

A assunção de uma concepção social da linguagem nos leva a compreender a aula como prática social coconstruída (JACOBY; OCHS, 1995) por professor e alunos e, como tal, como espaço que não se restringe à construção de conhecimentos em torno de um objeto de ensino, mas inclui a negociação de relações interpessoais, papéis e normas peculiares a esse contexto. As comunidades escolares estabelecem suas próprias rotinas didáticas e, embora a orientação principal se dê pelos professores, a ação dos alunos é constitutiva desse processo.

Em conformidade com as políticas oficiais de ensino (BRASIL, 1998; 2006), as práticas didáticas incluem, idealmente, planejamentos que considerem os interesses do alunado, avaliações da aprendizagem que sejam processuais, além da condução dialógica das ações em sala de aula (cf. DORNELLES, 2012). Contudo, a análise das práticas em muitas escolas nos revela que o professor nem sempre planeja a aula, a avaliação se dá muitas vezes com foco no produto revelado em provas e, em muitos casos, a fala do professor se constrói como um discurso monológico que não se afeta por questionamentos ou dúvidas que os alunos possam expressar.

Kleiman (2003) indica que muitos professores reproduzem em sala de aula estilos de comunicação cotidiana que poderiam impactar negativamente o discurso didático e que, justamente por isso, deveriam ser problematizados nos programas de formação de professores. Para a autora, a pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) aponta caminhos para explorar o letramento profissional de professores, porque torna possível compreender a sala de aula como espaço intercultural, em que se reconhecem as diferentes experiências de professores e alunos enquanto membros de uma sociedade letrada. Na visão de Kleiman (2007, p. 19), a orientação etnográfica possibilita a compreensão de que os alunos têm diferentes bagagens culturais, torna mais fácil para o professor permitir que os alunos ajam de forma diversificada e, assim, "criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades", "aportem compreensões diferentes", devido às "suas aprendizagens extremamente variadas" e oriundas de espaços não necessariamente escolares. Como observa a autora:

> Fica mais difícil, para o professor que aprende e registra a cultura do outro, negar a existência de práticas culturais diferentes e rejeitá-las *a priori*, o que torna menos conflitiva a interação. Daí a pertinência da proposta de ensinar-se, no curso de formação inicial ou continuada, princípios e técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas, minimizando os filtros grafocêntricos que impomos nas nossas interpretações do mundo social (KLEIMAN, 2007, p. 19).

A etnografia pode, assim, ser tomada como orientação aliada para o letramento profissional dos estudantes nos cursos de Letras. A inserção do graduando no mundo da escola envolve o reconhecimento das práticas sociais em que se articula o objeto de ensino das áreas específicas. Nossa trajetória de quinze anos com a formação inicial de professores[2], bem como experiências recentes no Programa de Iniciação à Docência

[2] Destes 15 anos, há 12 como orientadora de estágio supervisionado.

(PIBID) (cf. DORNELLES; IRALA 2013) nos permite afirmar que a tentativa de vivenciar as práticas sociais da comunidade escolar pode minimizar o distanciamento entre teoria e prática sobre/na sala de aula, já que, diferentemente das abordagens disciplinares prescritivistas focalizadas "no que *deve* ser ensinado", visa à aproximação de perspectivas que "teorizam a prática" a partir do ponto de vista de quem a promove. Isso possibilita ao professor em formação desenvolver as capacidades de letramento relevantes para o exercício profissional, ou seja, para sua compreensão e participação das/nas ações levadas a cabo no cotidiano institucional da escola.

Além de poder identificar o que é rotineiro nas práticas escolares, a orientação etnográfica permite apreender as ações "submersas", isto é, aquelas que nem sempre são evidentes para os próprios atores que as desempenham, ou que não têm legitimidade para perderem a "invisibilidade" característica das ações marginais. Mas a orientação etnográfica não pode também ser tomada em uma acepção acrítica, que negligencia as hierarquias institucionais entre atores, práticas e conhecimentos e toma os achados etnográficos como "revelações". É pressuposto básico da etnografia a necessidade de "triangular" fontes de dados e confrontar pontos de vista, o que faz do texto etnográfico uma construção discursiva e plurivocal. Como afirma Duranti (1997, p. 87):

> […] Escrever etnografia implica a compreensão de muitos pontos de vista, às vezes, contraditórios, às vezes complementares. Uma etnografia de sucesso, então, não é um método de escrita em que o observador assume *uma* perspectiva – seja ela "distante" ou "próxima" –, mas um estilo em que o pesquisador estabelece um diálogo entre diferentes pontos de vista e vozes, incluindo aquelas do grupo estudado, do etnógrafo e das suas preferências disciplinares e teóricas (nossa tradução)[3].

Ao trilhar o caminho entre as perspectivas identificadas nas escolas (ponto de vista "êmico") e a sua própria, o estagiário mobiliza suas representações a respeito da prática pedagógica, trazendo à tona seus medos, anseios e experiências, que são verbalizados, muitas vezes, como "queixas" do distanciamento entre teoria e prática, ou entre o que *se diz* (na universidade) e o que *se faz* (na escola). Não raro, essas dicotomias direcionam o olhar do estagiário, que, muito em função da distância que reconhece entre as "inovações" universitárias e as "tradições" escolares, avalia negativamente a prática do professor. O rompimento dessas dicotomizações pode acontecer se as práticas de letramento do local de trabalho se tornarem objetos de discussão, o que, em nosso caso específico, remete à busca por novas textualizações acerca da "aula", que permitam reconhecê-la, a partir de descrições calcadas no uso situado da linguagem, como gênero multimodal e prática inter/multi/cultural.

Nossa análise focalizará os efeitos da orientação etnográfica na (re)textualização de observações e reflexões sobre a prática docente em aulas de português e de literatura na educação básica. Pautando-nos em Matencio (2003), compreendemos a textualiza-

[3] [...] Writing ethnography implies the understanding of several, sometimes contradictory, sometimes complementary points of view. A successful ethnography, then, is not a method of writing in which the observer assumes one perspective – whether "distant" or "near" –, but a style in which the researcher establishes a dialogue between different viewpoints and voices, including those of the people studied, of the ethnographer, and of his disciplinary and theoretical preferences.

ção como o agenciamento de recursos de uso da linguagem em operações linguísticas, textuais e discursivas e, a retextualização, a produção de um novo texto a partir de outro texto (ou textos) tomado como base. Nesse processo, "o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência" (MATENCIO, 2003, p. 4).

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENHO DA PESQUISA

Nossos dados de pesquisa são oriundos de artigo produzido, em dupla, no ano de 2009, por duas estudantes de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas I da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no interior do RS. Segundo a ementa da disciplina, o Estágio I[4] estava centrado em: "observação de aulas de português e/ou literatura em escolas de ensino fundamental e/ou médio. Reflexão sobre a prática pedagógica a partir da realidade local". A disciplina voltava-se, especialmente, para a observação de aulas de português no ensino fundamental e de literatura no ensino médio, e os estagiários não realizavam nenhuma atividade didática em que se posicionassem como professores[5].

Orientamos a observação para os seguintes elementos: estrutura e funcionamento da escola; proposta pedagógica (concepções vigentes); contexto social em que está inserida a escola; história de formação da professora; papéis desempenhados, visões e ações de professoras e alunos. A observação deveria seguir o que chamamos de "trajetória etnográfica", iniciando com o registro, em notas de campo e portfólio, gerados a partir de análise documental e entrevistas. As alunas também mantinham um diário de campo, que serviu de espaço para o diálogo com a orientadora de estágio e subsidiou a elaboração do produto final da disciplina, um artigo (o qual chamaremos de artigo final)[6], em que os estagiários deveriam apresentar análise das ações observadas, e deveria organizar-se segundo a estrutura composicional a seguir:

1. Introdução
2. Referencial Teórico
3. Metodologia - 3.1 A escola e os participantes]

[4] Essa fora a primeira turma de estágio na área de Letras na universidade em questão. Nessa época, a disciplina introdutória de estágio fazia parte do 6º semestre. Com a reforma curricular, dois anos depois, o Estágio I foi antecipado para o 5º semestre.

[5] Em função de nossa experiência com o estágio de observação, e, juntamente a outros docentes de estágio, ajustamos o currículo da graduação para que o estágio inicial em língua portuguesa e literatura incluísse o planejamento e desenvolvimento de uma atividade didática, com o intuito de tornar possível que os estagiários não apenas observassem os professores na escola, mas também se colocassem em seu lugar. Experiências posteriores nos mostraram o quanto esta vivência é relevante para o amadurecimento da identidade, autonomia e autocrítica docente dos professores em formação inicial (cf. DORNELLES, 2012).

[6] Para a maioria dos alunos, este foi o primeiro artigo acadêmico produzido, o que talvez explique a dificuldade em expressar o relato das aulas observadas de uma forma mais analítica. A análise de fato acabou sendo incluída na parte chamada "Discussão".

4. As aulas observadas - 4.1 Planejamento didático; 4.2 Ação pedagógica (texto do diário[7]); 4.3 Discussão

5. Considerações Finais

6. Referências

7. Anexos

Após os primeiros relatos sobre a prática (em exposição oral e debate sobre o relatório parcial[8]), observamos que os esforços para que as alunas olhassem ao mesmo tempo crítica e sensivelmente para as aulas parecia não ter muito efeito. Em função disso, pedimos que iniciassem a produção do artigo final enquanto a disciplina ainda estava em andamento e desenvolvemos um processo de mediação das reflexões, por meio da solicitação de explicitação de evidências para suas asserções (o que elas nem sempre conseguiam fazer). A partir desta orientação, os anexos, por exemplo, se tornaram uma parte importante do artigo, pois os alunos passaram a inserir nele imagens que justificavam muitas das asserções feitas no corpo principal do texto. Além disso, notamos que os estagiários tornaram-se mais detalhistas e seletivos nas escolhas das imagens para compor os anexos, que não eram elaborados de forma aleatória ou sem relação com o texto antecedente.

Os excertos apresentados a seguir, na análise, constituem-se como *sequências narrativo-argumentativas*, como explicaremos adiante, e ilustram os recursos utilizados pelas estagiárias para construírem e justificarem, no artigo final, seu ponto de vista a respeito das aulas observadas. Foram selecionados e organizados nas seguintes categorias (elaboradas por nós): (i) explicitação de ponto de vista (excertos da introdução e das considerações finais) ; (ii) relato das aulas observadas (excertos do item "Ação pedagógica"); (iii) discussão tematizando a observação ou evidências para as asserções feitas (excertos dos itens "Discussão" e "Anexos"). Na seleção dos segmentos de explicitação de pontos de vista, focalizamos excertos em que as estagiárias *(des)acomodam* as contradições problematizadas no artigo final; em relato das aulas, focalizamos fragmentos em que eram reportadas ações das professoras e dos alunos, no intuito de identificar características do discurso didático; na discussão tematizando a observação e evidências, optamos pela seleção de fragmentos em que eram explicitados os pontos de vista dos participantes sobre o "outro" (da professora sobre os alunos, dos alunos sobre as estagiárias, das estagiárias sobre a ação pedagógica) ou dados para subsidiar o relato.

Procuramos registrar o relato das ações dos participantes (excertos da "Ação pedagógica") em uma estrutura que tornasse mais visível o caráter coconstruído e o contexto social dessas ações, por isso a sua apresentação em tabelas que as apresentam

[7] As alunas incluíram nesta parte o mesmo texto elaborado no diário de campo e que focalizava, essencialmente, o que acontecia na sala de aula, explicitando contexto institucional (por exemplo, mudança de horário da aula) e ações dos participantes.

[8] Parece-nos que a intervenção da orientadora e discussão com o grupo de alunos sobre o andamento dos trabalhos foi bastante relevante para que se tivesse como resultado um processo de letramento profissional crítico, como aconteceu com as autoras do artigo analisado. Cabe mencionar que, em nota de rodapé no artigo final, as alunas contextualizaram sua produção da seguinte forma: "Artigo produzido a partir de debates realizados em aula e da análise das observações realizadas em uma escola pública da rede estadual [...]".

ao mesmo tempo sequencial e paralelamente (cf. excertos 03 e 08). As ações são numeradas em ordem sequencial, e aquelas em relação direta de continuidade, isto é, que ocorreram como respostas a ações anteriores, são apontadas pelo uso do sinal de "subscrito". Cabe observar que, embora para nossa análise tenhamos reorganizado a formatação de algumas partes do artigo final, não houve alteração no conteúdo, nem na escrita em nenhum dos excertos, permanecendo, em todos, sua forma original[9].

MOBILIZANDO OLHARES EM BUSCA DE OUTRAS VOZES NA FORMAÇÃO INICIAL

Apresento abaixo um excerto da introdução do artigo final, em que as alunas explicitam o objetivo da observação realizada na escola. O fragmento em sublinhado reproduz parte da ementa da disciplina, exceto pelo fato de as alunas terem modificado o substantivo que iniciava o sintagma ("reflexão") por um verbo ("pensar"):

Excerto 1 – Objetivos do artigo final [Introdução]

Nossa intenção foi observar o dia a dia do ambiente escolar, buscando identificar possíveis falhas, pensando sobre nossa prática futura e refletindo quanto as nossas possíveis colaborações para melhoria desta realidade.

Dessa forma, nosso objetivo é pensar sobre a prática pedagógica a partir da realidade local, refletindo [sobre] as contradições presentes no conhecimento científico adquirido nas academias e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas locais.

A modificação do item lexical "reflexão" para "pensar" permite retextualizar um dos itens no ementário da disciplina como um objetivo e estabelece uma relação coesiva com o verbo no gerúndio que inicia a oração subsequente ("refletindo"). A coesão indica uma associação entre as duas ações, mas situa o verbo "refletir" de forma encaixada nessa relação, indicando que a segunda oração torna mais específico o objetivo expresso na primeira: a prática pedagógica será objeto de reflexão, focalizando-se as "contradições" entre o conhecimento produzido na universidade e "as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas locais". Nesse mesmo movimento de especificação, a "realidade local" é retextualizada como "escolas locais".

Contudo, antes de apresentarem e retextualizarem os objetivos oficiais da disciplina, as alunas indicam qual foi sua "intenção" com a observação nas escolas. Os objetivos que aparecem nessa primeira textualização apontam para a busca por "identificar possíveis falhas" sobre as quais se pensará na relação com sua "prática futura" e se refletirá quanto a "possíveis colaborações para melhoria" da realidade vivenciada no ambiente escolar. Os termos sublinhados funcionam como recursos

[9] Alguns excertos apresentam problemas de ortografia, pontuação ou correção gramatical, porém optamos por manter a forma original.

modalizadores, no primeiro caso, minimizando a carga semântica negativa associada à prática docente realizada na escola ("possíveis falhas") e, no segundo, assumindo que as "colaborações" das enunciadoras não foram ainda levadas a cabo (são "possíveis colaborações") e que, portanto, não saíram da esfera de uma projeção que poderá se tornar realidade quando elas realizarem sua própria prática ("prática futura"). Comparando a natureza dos três sintagmas nominais que acabamos de focalizar entre parênteses, aquele que, apesar das estratégias de modalização, aparece como mais concreto é "possíveis falhas", pois essas falhas puderam ser "identificadas", enquanto as "possíveis colaborações" e a "prática futura" somente puderam ser tomadas, no discurso das alunas, como objetos de reflexão.

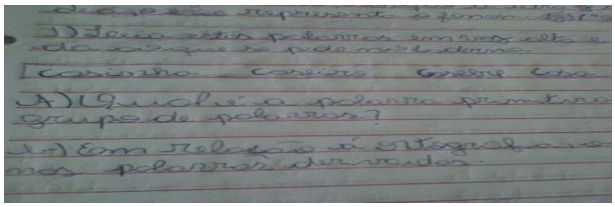
Cabe ressaltar que o artigo das alunas se estrutura em associação a tensões já anunciadas em seu título: "Contradições entre conhecimento científico e prática pedagógica" e na textualização dos seus objetivos, conforme o excerto apresentado anteriormente. Ao falarem dos participantes na metodologia, a oposição reemerge no contraste que fazem entre as professoras de língua portuguesa e de literatura, que, segundo as estagiárias e seus relatos, planejam e conduzem a aula de maneira diferente e têm preocupações diferentes com a formação do aluno. A mesma oposição é feita pelas estagiárias a respeito de suas próprias experiências em sala de aula: a primeira é apresentada como "formada no curso Normal e por isso tem experiência pedagógica, fornecida principalmente pelo estágio de 4 meses realizados em uma escola pública da rede municipal de [...]" e, a segunda, "teve sua primeira experiência em sala de aula durante a observação exigida pela disciplina em Estágio em Língua Portuguesa I, do curso de Letras da [...]". Essa estratégia de "oposição é estruturante do artigo, perpassando tanto o relato das aulas observadas (diferentes ações das duas professoras), quanto as discussões (diferentes implicações das ações de professores e alunos) e as considerações finais (contradições entre o que se diz e o que se faz). Importante mencionar que o relato das aulas observadas é feito, quase em sua totalidade, na primeira pessoa do singular, enquanto as demais partes do artigo foram textualizadas na primeira pessoa do plural. As alunas haviam realizado a observação conjuntamente e, embora cada uma tenha produzido seu próprio diário de campo, aparentemente, privilegiaram os olhares de uma delas, trazendo o seu relato para o corpo do artigo final.

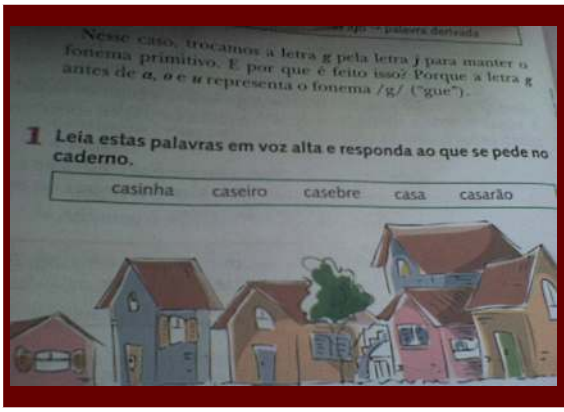
Na escuta da exposição oral e leitura do relatório parcial dessas alunas sobre as observações, portanto antes de produzirem o excerto 01, que faz parte do artigo final, notamos que suas análises enfatizavam a enumeração das "falhas" da ação pedagógica, apresentando uma leitura monológica da prática das professoras, não condizente com a abordagem etnográfica. Em função disso, orientamos as alunas para que justificassem sempre as suas asserções, através de descrições das ações de professora e alunos evidenciadas no detalhamento da observação. Na versão final do relato das aulas, chama nossa atenção a macroestrutura textual construída, predominantemente, pelo que denominamos de sequências narrativo-argumentativas, isto é, sequências narrativas que funcionam como argumentos para justificar as conclusões das estagiárias sobre o

que aconteceu nas aulas observadas. O caráter argumentativo das sequências é marcado pelo uso de operadores argumentativos, conforme terminologia adotada por Koch (2004), a partir de Ducrot.

As estagiárias argumentam que as aulas das duas professoras observadas são diferentes, o que se evidencia pela identificação das operações discursivas das quais as docentes lançam mão em situação pedagógica. A professora de língua portuguesa costuma pedir para uma aluna (sempre a mesma) passar atividades do livro no quadro para os demais alunos copiarem, assim, a maioria dos alunos participa copiando. Para evidenciar essas ações, as estagiárias apresentam, no artigo final, imagens do livro e do caderno de um aluno:

Excerto 2: Livro didático e caderno de aluno [Anexos]





1) Leia estas palavras em voz alta e[responda] ao que se pede no caderno.
casinha caseiro casebre casa

O trabalho didático, neste caso, privilegia a cópia e o controle da participação dos alunos, embora eles façam tentativas de ampliar seus modos de ação. Para construir e evidenciar essa argumentação, as estagiárias utilizam operadores argumentativos que explicam ou justificam suas asserções (*por isso, uma vez que*), marcadores temporais que evidenciam a recorrência dos fatos (*mais uma vez*), termos modalizadores que demonstram a forma como o enunciador interpreta o que observa (*simplesmente*):

Figura 1: Ações dos participantes na aula de português no ensino fundamental[10]

<table>
<tr><th>Data</th><th>Ações da professora de português</th><th>Ações dos alunos de 5ª série</th><th>Contexto Institucional</th></tr>
<tr><td>14/05
(Excerto 3)</td><td rowspan="2">4 _que (mais uma vez) sem exigir uma reflexão dos alunos, dá a resposta espontaneamente

6 _e esta simplesmente o ignora.

8_porém a professora avisa que "só é para opinar, quem ela designar"</td><td rowspan="2">1 Enquanto uma aluna passa a atividade no quadro,
2 outros se direcionam até ele para responderem._
3 _E quando não sabem a resposta, perguntam a professora_

[..] 5 um aluno querendo interagir com a titular, pergunta qual é o antônimo do antônimo_

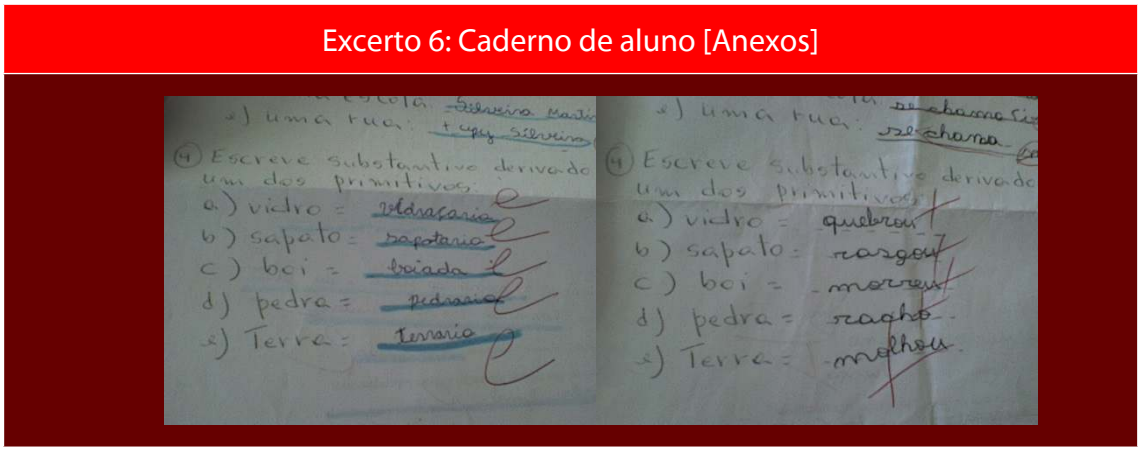
[..] 7 Mais uma vez, os alunos praticamente imploram para participar da aula._</td><td rowspan="2">Os alunos encontravam-se na semana de recuperações, por isso estavam bastante alvoroçados, uma vez que sairiam mais cedo.</td></tr>
<tr><td>21/05
(Excerto 4)</td></tr>
<tr><td>DISCUSSÃO
(Excerto 5)</td><td colspan="3">Em poucos momentos a professora dá aos alunos informações complementares, [..]
No período em que estive observando a aula o objetivo da professora foi apenas retomar os conteúdos já vistos, sendo que em mais de uma vez ela frisou que todos já sabiam bem tudo aquilo e que por isso deviam fazer os exercícios sem questionar.</td></tr>
</table>

[10] Ao chamarem a professora de "titular", as alunas parecem se orientar para a sua própria identidade profissional, pois apontam para uma relação hierárquica entre a professora regente e as professoras em formação (elas próprias). Contudo, faltam-nos elementos para aprofundar a análise desta questão.

É interessante também pensarmos a respeito das escolhas lexicais, pois há um leque de opções paradigmáticas, por exemplo, para referir-se à "titular" (por que não professora?)[11] ou à ação da professora ao ser questionada sobre o "antônimo do antônimo" (ao invés de dizerem que a professora *ignora* o aluno, poderiam ter dito que ela não o *responde* ou *desconsidera*). Em relação ao discurso didático, o que se observa é que, quando os alunos perguntam, as ações da professora se estruturam como uma resposta sem desafios (ação 4), como desconsideração da pergunta feita (ação 6) ou explicitação das hierarquias de sala de aula (ação 8). Na ação 7, o índice de recorrência (*mais uma vez*) aparece associado a escolhas lexicais que elevam ao máximo o esforço dos alunos para participação ("os alunos *praticamente imploram* para participar"). A ação seguinte (ação 8) é introduzida por um operador que sinaliza uma ação contrária à esperada, que é justificada com o uso de discurso citado (embora esteja em terceira pessoa, há o uso das aspas), o que lhe confere mais poder de verossimilhança. A forma como o relato da aula se constrói nos apresenta um contexto em que a relação hierárquica entre participantes da sala de aula é fortemente marcada.

Na discussão, as estagiárias apresentam informações relevantes no que se refere ao discurso didático: a professora não costuma apresentar "informações complementares" e deduz-se que, uma vez dado o conteúdo, ela o considera cumprido (e aprendido) e, portanto, sem necessidade de ser explicado ou exemplificado novamente. Isso pode justificar as ações da professora nas duas aulas relatadas (em que ocorreu muita cópia e pouca reflexão em torno do objeto de ensino), uma vez que, como apontam as estagiárias, era semana de recuperações e os alunos estavam "alvoroçados" por isso. Contudo, as estagiárias apresentam, no anexo do artigo final, cópia de duas provas: uma de uma aluno que tirou 8,0, e outra de um aluno que tirou 4,0, o que de certo modo evidencia que nem todos os alunos haviam compreendido bem a matéria. Abaixo, um fragmento contrastante nas duas provas, conforme recorte feito pelas estagiárias:

Excerto 6: Caderno de aluno [Anexos]



[11] Ao chamarem a professora de "titular", as alunas parecem se orientar para a sua própria identidade profissional, pois apontam para uma relação hierárquica entre a professora regente e as professoras em formação (elas próprias). Contudo, faltam-nos elementos para aprofundar a análise desta questão.

Ao tratarem explicitamente dos pontos de vista dos alunos, ainda na discussão, as estagiárias contam que alguns deles são resistentes às proposições de cópia feitas pela professora, que para eles "a aula de português é um verdadeiro tormento, eles mesmos dizem que detestam português". E para evidenciar o que dizem, as alunas recorrem ao discurso citado: "me perguntaram inclusive "*porque eu resolvi estudar uma coisa tão chata*"". No excerto abaixo, as estagiárias revelam o ponto de vista da professora sobre os alunos e a aula, além do seu próprio ponto de vista sobre as ações da professora:

Excerto 7: Discussão [Subitem de "As aulas observadas"]

A professora reconhece a capacidade dos alunos, elogia-os seguidamente, porém não aproveita essa sede de conhecimento que os discentes possuem. Acredita que sua maneia de dar aula está sendo realmente útil para os alunos e que o livro didático é fundamental para o desenvolvimento de suas aulas. É observado, também, que ela assume a visão de que o conteúdo da disciplina, pode ser visto como uma forma de punição para os alunos. O que mais chama a atenção é a premiação com pontos por atividades que não estão relacionadas à disciplina (como por exemplo levar materiais de limpeza, participação em eventos da escola) e aquisição de conhecimento.

Quando falam da professora de literatura, as estagiárias produzem uma imagem antagônica à da professora de português, embora relembrem constantemente que as duas fazem uso do livro didático. Contudo, esse compartilhamento é parcial, porque o livro didático de literatura é tomado pelas estagiárias como muito bom (tipo de observação que não consta acerca do livro de português) e a professora de literatura o utiliza de forma "contextualizada", promovendo um ensino "reflexivo":

Excerto 8: Discussão [Subitem de "As aulas observadas"]

No que se refere a observação no ensino médio, pode-se dizer que embora siga o livro didático, a titular faz sempre uma contextualização do assunto que será abordado, ou seja, ela traz os conteúdos para o dia a dia dos alunos, é preciso ressaltar que este livro didático é realmente muito bom e atual (fotos em anexo). Ao trazer os conteúdos para o cotidiano dos alunos, a professora os incita a compreender as "entrelinhas" presentes nas escolas literárias, contribuindo assim para a formação crítica e reflexiva dos alunos, atendendo inclusive, as concepções de ensino apregoadas pelo P.P.P da escola. É notável o entusiasmo da professora ao ensinar, mais de uma vez ela expressa sua paixão pela profissão [...]

E ao apresentarem o ponto de vista dos alunos que não gostam de literatura, as estagiárias o fazem pela da voz da professora. É ela quem lhes indica o perfil socioeconômico e a relação desses estudantes com a literatura:

Excerto 9: Discussão [Subitem de "As aulas observadas"]
É notável o entusiasmo da professora ao ensinar, mais de uma vez ela expressa sua paixão pela profissão e a satisfação que sente "ao fazer" com que alunos que não gostam de literatura, mudem de ideia, e ao mesmo tempo expressa a profunda tristeza que sente ao vivenciar a dificuldade de mobilizar os alunos, que em sua maioria são adolescentes e estão na escola porque seus pais ou responsáveis os obrigam e veem literatura como uma disciplina chata, cansativa e que não terá utilidade futura.

Por meio do quadro de excertos a seguir, podemos observar cenas das ações da professora de literatura e de seus alunos. Essas cenas se constituem como sequências narrativo-argumentativas, pois funcionam, no artigo final, como evidências para as asserções realizadas sobre a aula dessa disciplina na escola.

Figura 2: Ações dos participantes na aula de literatura no ensino médio

Data	Ações da professora \ de literatura	Ações dos alunos de 3º ano	Contexto Institucional
17/04 Excerto 10	1 […] ela começa falando sobre o que e como estudar literatura, contextualizando os períodos literários, isto é, ela traz para o cotidiano as características deles: romantismo, coisas que nos dão prazer, o que eu gosto de fazer; realismo, coisas que eu tenho que fazer mesmo sem gostar e modernismo características da atualidade, do agora. Para isso recorre a ações cotidianas: filmes, festas, novelas, músicas..._		
		2 _Apesar da empolgação da professora os alunos estão desmotivados, realizando outras atividades_	
	3 _percebendo a situação, ela então resolve trabalhar com o livro didático 4 (...) é apresentada (no livro didático, p.443) uma tela ("A jangada da Medusa" – 1819, de Théodore Gericault). Esta imagem foi muito bem explorada pela professora_		
		5 _auxiliada pelos alunos, que a partir de então, todos passam a participar_	

	6 _A regente proporciona uma transposição dos alunos para a jangada e aí sim, a aula fica muito produtiva, porém_		
		7 _enquanto ela faz indagações sobre a pirâmide da esperança, alguns alunos interpretam a música "I Will Survive".	
08/05 Excerto 11	8 A professora fez esclarecimentos a respeito das provas de recuperação e_		Os horários foram trocados, as aulas passaram para as 06h40min.
		9 _logo após do inicio da aula com a participação de um aluno começam as discussões sobre o dadaísmo, todos opinam com bastante relevância, sendo que ele comenta "não sou ninguém, mas acho que foi um movimento idiota" e trabalham com o livro didático paginas 447, 448 e 449.	
	10 [...] Durante a explicação sobre o Surrealismo (p.450)_		
		11 _alunos retraem-se em participar._	
	12 _Para incentivar a participação, a regente aproxima a relação sentimental da arte, com as letras de músicas tradicionalistas._		
		13 _Neste momento, um aluno sugere que tenham, um dia, aula na praça (que fica ao lado da escola), na qual um colega levaria o violão, outro o chimarrão e um terceiro cantaria._	
	14 _A regente conversa com os alunos sobre a ideia sugerida e todos concordam_		

ANEXOS	Cópia escaneada das páginas do livro didático utilizadas nas aulas observadas, fotos da professora escrevendo no quadro.

Os segmentos apresentados no quadro anterior demonstram que as estagiárias conseguiram mobilizar o olhar para articular as ações da professora com a dos alunos, e conseguiram identificar efeitos da coconstrução da interação em sala de aula. O relato da aula de literatura apresenta mais elementos para mostrar a relevância do discurso didático, que pode calar (como ocorre na aula de português relatada) ou provocar exacerbação de pontos de vista bastante particulares (tal como acontece na aula de literatura). Nesse caso, há descrição de ações verbais e não verbais da professora, por meio de verbos que expressam sua percepção ("percebe") ou atitude ("recorre"; "incentiva"; "conversa").

Com a descrição das aulas de literatura como aulas produtivas e motivadoras, as estagiárias equilibram sua crítica à sala de aula, pois encontram evidências de que há professores que dão aulas "produtivas" e que "exploram bem" os conteúdos na escola. E, apesar de terem criatividade, esses professores muitas vezes recorrem ao livro didático por causa dos alunos e, ao contrário do que parecia ser a expectativa das estagiárias, dão aulas que promovem a participação efetiva dos alunos. As contradições se acomodam, assim, pela compreensão de que a sala de aula é um espaço complexo (SILVA, 2011), estruturado pelas ações de diferentes agentes, e que a teoria é apoio importante para a prática. No parágrafo final do artigo (excerto 12), as alunas ecoam a epígrafe escolhida, de Paulo Freire: "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática". Embora talvez expressem expectativa um pouco ingênua de que o saber teórico dê conta de tornar a prática "relevante e a aprendizagem dos alunos permanente", elas se posicionam como corresponsáveis pela "melhoria do sistema educacional" e demonstram sensibilidade para o diálogo com o outro, o que é essencial na perspectiva etnográfica. Dessa forma, dão pistas de terem iniciado a constituição de suas próprias identidades profissionais docentes por meio da reflexão provocada pelos tensionamentos entre o que se *diz* em documentos, o que se *faz* nas escolas, o que se *queremos* enquanto professores, e não mais, apenas, a partir do que "o professor (um outro tão distante) *deve fazer*":

Excerto 12: Considerações Finais
[...] Deste modo, indiscutivelmente para que os objetivos pré-definidos pelos PCN's e presentes nos P.P.P's das escolas, é preciso que todos nós alunos de graduação, professores, diretores, gestores e etc. paremos para refletir que tipos de profissionais queremos ser, que tipo de alunos queremos formar e como podemos contribuir significativa e relevantemente para melhoria do sistema educacional, uma vez que para mudar o mundo é necessário mudar as maneiras de fazer o mundo, a maneira como olhamos o mundo que não se restringe a nós mesmos. Definitivamente, não basta ser "inovador" se o professor não tiver um bom embasamento teórico como apoio para que a prática seja relevante e a aprendizagem dos alunos permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos mostrar, a partir de dados gerados por meio de perspectiva etnográfica em contexto de estágio supervisionado, a relevância de fazer da prática de estágio um espaço de reflexão crítica e argumentativa. Ao buscarem evidências para suas asserções a respeito do ensino observado na escola, duas estagiárias em Letras mobilizaram seus olhares para as ações dos diferentes atores sociais e também para os diferentes artefatos socioculturais e práticas relevantes no contexto de seu mundo de trabalho, neste caso, a escola. Além disso, cruzaram sua experiência de observação com sua vivência na academia e conseguiram compreender a complexidade da sala de aula e o papel fundamental da teoria na visibilização e compreensão do discurso didático e das práticas de ensino.

Nesse sentido, a perspectiva etnográfica não dialogou apenas com as práticas de ensino e pesquisa da professora orientadora, mas também foi importante para promover novas percepções das professoras em formação acerca da "aula", um espaço tão conhecido, mas que era preciso *estranhar* para que o ponto de vista de *alunas* se articulasse ao de *professoras.* Notamos, ainda, o quanto foi importante a intervenção da orientadora no desafio a visões estereotipadas expressas nos primeiros relatos de observação de aulas na escola, e a relevância de aliar reflexão à argumentação, no que chamamos de *sequências narrativo-argumentativas*, durante o processo de (re)textualização das observações realizadas. Do mesmo modo, percebemos ser relevante orientar para a produção de instrumentos de geração de dados multimodais (anotações, fotografias, entrevistas) que não focalizem estritamente a construção do objeto de ensino disciplinar, mas a compreensão "do que acontece no aqui e agora" da sala de aula.

Pesquisas futuras que visem articular letramento profissional docente e etnografia poderiam ampliar os instrumentos de geração de dados (incluindo, por exemplo, filmagens), bem como mobilizar olhares para outros aspectos culturais da sala de aula (questões de gênero, etnia, formação escolar, entre outras)[12]. Enquanto docente pesquisadora/orientadora, nosso intuito principal durante o período de supervisão de estágio foi contribuir para que as estagiárias lessem criticamente generalidades acadêmicas etnocêntricas sobre a escola e o professor. Ainda que nesse vai- e- vem entre diferentes perspectivas novas generalidades sejam construídas, acreditamos que estudos que visem mobilizar nossas crenças e confrontá-las com outras tragam uma modesta, porém relevante contribuição para a formação inicial e continuada de professores. Como docentes universitários, também precisamos (re) aprender constantemente o que é a escola, e os estudos acadêmicos ou produtos finais das disciplinas de estágio não podem ser nossa única fonte de conhecimento. Se assim for, contribuiremos para aumentar o abismo entre teoria e prática, entre universidade e escola, e para fazer do estágio supervisionado um lugar apenas para o cumprimento de uma exigência burocrática. Espero que este

[12] Estes não são temas novos e foram já discutidos em etnografias escolares publicadas no Brasil, porém não temos conhecimento de estudos em que a perspectiva etnográfica tenha sido tomada como metodologia no desenvolvimento dos estágios supervisionados da forma como propomos no presente artigo.

artigo possa dar pistas do que aprendem os docentes universitários com seus alunos estagiários, quando o estágio se materializa como espaço de construção colaborativa de conhecimento. E que essas pistas possam de algum modo incentivar a reflexão crítica sobre os modos de fazer diálogo (com a escola) na universidade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginário e dilemas dos escreventes. *In:* REICHMANN, C. L. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se).* São Paulo: Pontes Editores Editores, 2013, p. 17-38.

_____. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. *In:* SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. São Paulo: Pontes Editores Editores, 2012, p. 53-81.

_____ . *"A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?" A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino.* 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, p. 335-356, 1987.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: an introduction. *Research on Language and Social Interaction,* 28(3), p. 171-183, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____ . Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In:* KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 2004.

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

PIETRI, E. de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil.* 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas: Pontes Editores Editores, 2012.

_____ . Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 582-605, 2011.

Recebido em 31/03/ 2014.
Aprovado em 20/04/ 2014