

LUCIANE TODESCHINI FERREIRA

**O ETHOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCRITA  
DIARISTA DE ALUNAS ESTAGIÁRIAS**

PORTO ALEGRE, 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**O ETHOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCRITA  
DIARISTA DE ALUNAS ESTAGIÁRIAS**

Tese de Doutorado em LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**LUCIANE TODESCHINI FERREIRA  
ORIENTADOR PROF. DR. PAULO COIMBRA GUEDES**

**PORTO ALEGRE  
2009**

À minha mãe Noemi, mulher sempre presente,  
minha professora da vida.  
Aos meus amores, Júlio, Thiago e Manoela

## AGRADECIMENTOS

Os sábios dizem que há um tempo para calar e há um tempo para falar.  
Nesse espaço, o tempo para agradecer:

ao professor Paulo Coimbra Guedes, pela orientação, mas, especialmente, pela forma de orientar e de olhar o meu trabalho, fazendo da sua prática mais uma forma de me ensinar. Assim, mais do que as conversas para alinhamentos teóricos, o que fica registrado em minha prática é como ler o texto do outro, como ajudá-lo a caminhar;

à Universidade de Caxias do Sul, pela horas-qualificação concedidas, o que representa confiança ao trabalho de pesquisa que agora se apresenta;

às alunas de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata (algumas hoje professoras de língua e de literatura,) por permitirem, durante os estágios, a entrada da escrita reflexiva, assumindo a proposta e trazendo, ao longo de um ano e meio, suas angústias, medos e descobertas;

aos professores José Reovaldo Oltramari, Márcia Cappellano dos Santos e aos amigos José Adamolli e Adriane Teresinha Sartori, eles sabem o porquê;

à “tata” Lourdes que, mais uma vez, encheu com sua presença as minhas ausências;

e a todos que tiveram que obrigatoriamente conviver com os meus maus-humores, silêncios e ausências...

## RESUMO

A presente investigação tem por objetivo apresentar, num estudo longitudinal, realizado, junto às alunas estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul, o ethos (re) velado sobre o ser professor de língua portuguesa. Durante as três disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES I, PEES II e PEES III), as estagiárias produziram diários de leituras (Machado, 1998) e diários de aulas (Pórlan (2000) e Zabalza (2004)). Para a análise, a seleção dos diários produzidos por quatro alunas (duas já professoras da rede municipal de ensino) e duas sem quaisquer experiências no magistério. Na análise das escritas, dois movimentos, na e pela escrita, se fazem perceptíveis: o de aproximação a um ethos institucional, sobre o qual as estagiárias tentam colar a imagem (visto ter prestígio, pelo menos no meio acadêmico), e o de afastamento de um ethos prévio (por estarem relacionados, geralmente, a imagens estereotipadas e negativas da profissão). As imagens perpetuaram-se ao longo dos semestres, sendo reveladas, nos diários, tanto pelo trabalho prescrito quanto pelo trabalho realizado. E nos ethe, a figura do professor amigo convive com a do professor ralador. O ethos moralista, presente em muitos momentos, também circula junto ao ethos autoritário e ao ethos comprometimento. Porém, reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, objeto de ensino por excelência de qualquer professor que se licencia em Letras, não são significativas, ou melhor dizendo, não há um registro sistemático de reflexões sobre o objeto de ensino, e sim, quase tão somente, sobre a imagem do professor. O foco dos diários não é o estudo da língua, já que a mesma fica perdida entre imagens. Ao final, entre indagações, a certeza de que os cursos que trabalham com a formação de professores, em especial, com a formação de professores de língua portuguesa, necessitam promover uma séria e contínua reflexão sobre as imagens que continuamente embalam a formação docente, já que, não raro, acabam elas a se sobrepor à formação teórica específica. Entre imagens, o professor desaparece, desaparecendo, assim, nos cursos de licenciatura, a possibilidade de se pensar professor de língua.

## ABSTRACT

This research aims at presenting, in a longitudinal study, performed in collaboration with trainees from the Letters Course at *Universidade de Caxias do Sul*, the ethos revealed in relation to being a Portuguese language teacher. Throughout the three subjects of Practical Teaching and the Supervised Training Period (In-service training) (PEES I, PEES II, and PEES III), the trainees wrote reading diaries (Machado, 1998) and class diaries (Pórlan (2000) e Zabalza (2004)). For the analysis, diaries written by four students (two already teachers in the municipal educational system) and two without any experience in teaching were selected. In the analysis of the writing, it was found that two movements, one in the writing and one for the writing were perceptible: of an approximation to an institutional ethos, to which the trainees try to fix an image (seen as prestigious, at least by the academy), and of separation from a previous ethos (as being related, generally to stereotyped and negative images of the profession). The images perpetuated themselves throughout the semesters in the diaries, in the set work as well as in the work done. And in the ethos, the figure of a friendly teacher lives together with that of a strict one. The moralist ethos, present in many movements, also circulates together with the authoritative ethos and the behavioral ethos. However, thoughts about the teaching of Portuguese, the object of teaching of any teacher that is graduated in Letters are not significant, that is, there is no systematic register of reflections on the object of teaching, but only on the image of the teacher. The focus of the diaries is not the study of language, as it is forgotten amongst the images. At the end, among the inquiries, there is the certainty that the courses that work with teacher development in Portuguese language, need to promote a serious and continual reflection about the images that continually rock teacher development, as, not rarely, they end up taking the place of specific theoretic development. Amongst the images, the teacher disappears, and with this the possibility of thinking about the language teacher in Letters' courses also disappears.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
E A VOZ SE FEZ LETRA: APRESENTAÇÃO DA ESCRITA.....	10
CAPÍTULO 01.....	15
A PESQUISA.....	15
1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	16
1.1 O objeto de pesquisa.....	16
1.2 Questões norteadoras da pesquisa.....	16
1.3 Objetivo Geral.....	16
1.4 Objetivos Específicos.....	17
1.5 Metodologia.....	17
02. Indagações (e indignações) de uma professora: o surgimento das questões de pesquisa.....	18
3.1.1 A Universidade de Caxias do Sul e o Curso de Letras.....	31
3.1.2 O Núcleo Universitário de Nova Prata e o Curso de Letras.....	34
3.1.3 A turma de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata.....	34
3.1.4 Caracterizando as produtoras dos diários.....	36
3.1.5 Caracterizando as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado .....	37
3.1.6 Caracterizando o trabalho desenvolvido pelas alunas nos estágios II e III. .....	41
3.2 A escrita diarista nos estágios do Curso de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata. Trabalho proposto.....	43
3.2 A escrita diarista nos estágios do Curso de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata. Trabalho proposto.....	43
3.2.1 Objetivo da escrita diarista.....	43
3.2.2 Trabalho realizado.....	43
3.2.2.1 Roteiro para a elaboração dos Diários de Leituras.....	45
3.2.3 Dificuldades manifestas .....	48
3.2.4 Reflexão sobre a dinâmica do trabalho realizado.....	49
CAPÍTULO 02.....	52
NÃO SÃO APENAS HISTÓRIAS QUE SE CONTAM.....	52

2.1 O gênero autobiográfico: a escrita diarista.....	55
2.1.1 Diários íntimos.....	58
2.1.1.1 Algumas características dos diários íntimos.....	59
2.2 Diários e diários... Diários de leituras e diários de aula.....	60
2.2.1 O diário de leituras: uma possibilidade de reflexão.....	61
2.2.2 Os diários de aula: dar ordem ao que ocorre no espaço escolar.....	62
2.3 Considerações.....	70
CAPÍTULO 03.....	77
O ETHOS (RE) VELADO.....	77
3.1. Conceituando ethos .....	80
3.1.1 O ethos aristotélico .....	81
3.1.2 O ethos na Nova Retórica.....	82
3.1.3 O ethos na Análise do Discurso.....	82
3.1.4 O ethos na Sociologia dos Campos.....	83
3.1.5 O ethos na Pragmática Semântica.....	83
3.2 O ethos revelado: como se apresentam as alunas estagiárias quando fazem referência ao ser professor de língua.....	84
3.2.4.1 Espelho, espelho meu: o trabalho prescrito e o trabalho realizado..	111
4.1 O perfil do professor brasileiro.....	123
4.2 Formação da identidade professor na trajetória brasileira.....	127
CAPÍTULO 05.....	134
QUEM É ESSE A QUEM CHAMAM DE PROFESSOR?.....	134
5.1 A formação da identidade: um percurso histórico.....	138
5.1.1 O escravo.....	138
5.1.2 O mestre.....	140
5.1.3. O capataz.....	142
5.1.4 O profissional.....	143
5.2 Na esteira de formação, identidades.....	146
5.3 Uma apresentação.....	149
CAPÍTULO 06.....	153
IMPLICAÇÕES.....	153

## APRESENTAÇÃO

### *Receita de acordar palavras*

*Palavras são como estrelas  
facas ou flores  
elas têm raízes pétalas espinhos  
são lisas ásperas leves ou densas  
para acordá-las basta um sopro  
em sua alma  
e como pássaros  
vão encontrar seu caminho.*

*Roseana Murray*

## **E A VOZ SE FEZ LETRA: APRESENTAÇÃO DA ESCRITA**

**A**presento a escrita através da história mitológica do roubo do fogo, pois essa foi a maneira metafórica por mim encontrada para explicar a relação do homem com a escrita, que, nesse trabalho investigativo, enceta, pelo menos, duas perspectivas: a de ser, por excelência, um dos objetos de aprendizagem da aula de língua (o outro é a leitura) e a de se constituir na força motriz nos cursos que trabalham com a formação de professores - as Licenciaturas (em se tratando de ensino superior), já que, num movimento heurístico, permite que o licenciando/professor, ao escrever, reflita sobre suas ações, sobre suas escolhas e, imerso nesse processo de pensar-se, vá se apresentando, se constituindo como professor sujeito, que faz parte da história, mas que tem a sua história. No movimento dialético, ao refletir sobre a sua prática, a permissão para transformá-la.

Então, convido você a se aproximar do meu contar, que se inicia com os deuses vivendo lá no alto, no Olimpo, distantes dos homens, mas, ao mesmo tempo, muito presentes, já que os únicos responsáveis pelos desígnios terrestres. Não sei se é possível imaginarmos as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos mortais em virtude de tamanha interferência: serem regidos por amores e humores divinos.<sup>1</sup> E, nesse particular de manter os homens em constante dependência, os deuses eram realmente bons: traziam o fogo à Terra, todos os dias – uma tecnologia essencial para a sobrevivência da espécie humana – mas o recolhiam ao anoitecer.

---

<sup>1</sup> Não se pode imaginar o desespero ou a cegueira humana, porque não estamos nas mesmas condições daqueles que não dominam a tecnologia da escrita (nos reportando à história acima, ao domínio do fogo). O que digo é que os nossos parâmetros de análise são outros e que isso já interfere nos processos de leitura e de percepção da realidade.

Obviamente os deuses tinham não só a consciência, mas também o conhecimento de como se estabelece o poder e como se cria a dependência, ou seja, quem coloniza e quem sofre o processo de colonização, o que pode ser exemplificado pelo ato acima: mostravam ao homem a importância do fogo, mas também diziam que só eles (deuses) é que tinham o poder para mantê-lo.

Porém, sempre existe resistência. Nessa história, ela é apresentada na postura de um igualmente deus, Prometeu, que, nesse caso específico, não compactuava com os desígnios e arbítrios de seus pares – visto ter um especial apreço pela espécie humana – gostar advindo de ser ela sua criação. Prometeu molda o homem da argila e, provavelmente em função deste gostar, rouba o fogo e entrega tão poderosa tecnologia à sua criação. De posse do fogo, o homem passa a forjar metais e constrói outros instrumentos. A cadeia de conhecimentos vai-se ampliando, estendendo-se, e outras e novas formas de agir no (e sobre o) mundo são estabelecidas pelo homem; novas tecnologias são inventadas e, aos deuses, resta o recolhimento ao Olimpo.

Prometeu pagou um alto preço por sua traição (ou, se preferirmos, pelo desejo de ver os homens livres): acorrentado a um monte, tem seu fígado comido, durante o dia, por um urubu. À noite, o órgão se regenera e, ao amanhecer, o sofrimento se reinicia. Conta-se que, mais tarde, os deuses perdoam a desobediência do deus, pondo fim a sua interminável agonia.

Na análise a ser feita, o primeiro registro refere-se à moradia dos deuses, um lugar mais elevado do que aquele destinado aos homens. Ora, se uns se colocam acima dos outros, isso significa dizer que, no mínimo, acreditam possuir algo que os demais não têm, ou pelo menos assim se posicionam. O que, nesse conto mitológico, os deuses possuíam? O fogo - era esse o diferencial. Os deuses dominavam uma tecnologia e se valiam dela para submeter os homens aos seus caprichos. Na hierarquia estabelecida, quem domina a tecnologia domina o outro.

Imagine agora a relação entre fogo e escrita, essa também uma tecnologia da inteligência: criada por homens, utilizada por homens, transformada por homens, não pertence a todos os homens: alguns ficam no Olimpo, de onde comandam os desígnios humanos, enquanto os demais mortais permanecem na terra, sob o arbítrio daqueles primeiros que, através da escrita, ditam as regras, formulam leis, códigos e preceitos que aprisionam a alguns e deixam em liberdade outros. Ou seja, a escrita confere poder. A escrita provoca alijamentos.

E mais, nos traços comparativos, tal qual o fogo, a escrita fascina e hipnotiza. Nada mais forte que o poder que as palavras exercem, sejam elas pronunciadas ou escritas. Nada mais

necessário que essa escrita seja objeto de ensino das aulas de Língua e de Literatura, já que assumiu uma importância capital na nossa sociedade ocidental. Nada mais necessário que ela esteja presente nos cursos de licenciaturas, auxiliando na formação daqueles que posteriormente a ensinarão: ciclo vital.

E no trabalho apresentado, organizado na forma de mosaico (como é a língua e a nossa identidade de povo brasileiro), nos fios da escrita, conto sobre minha formação docente, em que múltiplas peças vão-se apresentando: histórias da minha formação no curso Normal no Colégio Cristóvão de Mendoza e no curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul; histórias de minha formação reveladas nas minhas preferências de professoras, no meu brincar de professora, na convivência com a tia professora; histórias da minha prática docente, da minha trajetória profissional, enfim das minhas andanças. A essas trajetórias (a individual e profissional), some uma alternativa pedagógica construída juntamente com um grupo de alunas estagiárias do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul, Núcleo Universitário de Nova Prata, durante as disciplinas de estágio. Experiência que permitiu analisar as imagens que foram construídas pelas alunas sobre o ser professor (e professor de língua) nas escritas dos diários de aula e de leituras e os referenciais teóricos sobre formação de professor, cujo resultado é uma reflexão sobre a formação de professores de língua portuguesa na perspectiva de uma professora de língua portuguesa. Acrescente também os referenciais teóricos sobre o que deveria ser o objeto de estudo, de ensino, nas escolas, nas aulas de Português, na perspectiva de professora de Português, preocupada com o que se ensina.

Na soma apresentada, nesse caso, um mais um pode não oferecer o resultado previsto, pois, como ter certeza de uma resposta que se vai construindo ao longo da caminhada? Como saber que se chegou à resposta, que a caminhada terminou?

## E O DESEJO SE FEZ PESQUISA

Dizem que o caminho se faz caminhando, o que é bem verdade. Porém, depois de trilhado, marcas ficam, vestígios são deixados, para que outros possam trilhar as mesmas veredas, ou decidir abrir outros caminhos. Talvez sirvam para que nós mesmos possamos trilhá-los em outros momentos, sob outras perspectivas, fazendo outras escolhas. Mas é indiscutível que rastros são deixados e que, na aventura do caminhar, a gente se transforma. Assim, abaixo segue a trilha por mim percorrida nessa pesquisa:

No primeiro capítulo intitulado “**A pesquisa**”, encontram-se elencados o objeto da pesquisa, objetivos e metodologia. Logo em seguida, a minha trajetória docente (e também discente), em que revelo algumas indagações e indignações presentes em muitos momentos da minha prática docente e que balizam as considerações que são feitas ao longo de todo o trabalho. Em primeiros fios, segundos fios, recortes e terceiros fios, vai-se estabelecendo um espaço dialógico entre a minha prática docente e a de pesquisadora. Surge a descrição dos instrumentos de análise da pesquisa (os diários), busca-se caracterizar a esfera e as condições de produção presentes na pesquisa e se faz a análise dos diários. É nesse capítulo que o leitor tem a possibilidade de, numa visão panorâmica, mas, em alguns momentos particularizada, entender todo o processo de pesquisa realizado.

No “**Não são apenas histórias que se contam...**”, a caracterização do gênero diário: seu surgimento, tipos, espaços de circulação, para posterior apresentação dos diários que circularam no meio acadêmico: os diários de leituras e de aulas. O referencial teórico que dá suporte à conceitualização do gênero e de suas especificidades apresenta-se num entrecruzamento de áreas: do lado dos diários de leituras, a pesquisadora na área da Linguística Aplicada, Anna Rachel Machado (1998); e do lado dos diários de aulas, os pesquisadores da área da Educação: Miguel Zabalza (2004) e Rafael Porlán (2000).

O **Ethos (re) velado** é o tema do terceiro capítulo, já que as imagens que as alunas estagiárias constroem de si no discurso são apresentadas e analisadas. Na trilha, novamente a conceitualização de termos. O ethos passa a ser a figura central da análise e, embora sejam feitas algumas incursões sobre a entrada desse conceito em outros campos de pesquisa, mantém-se como a criação de uma imagem positiva de si (do locutor) no discurso, ou seja, conceito muito próximo ao ethos aristotélico. É nesse capítulo que se encontram dispostas análises longitudinais (individuais) dos diários de leituras e de aulas, bem como

também surgem algumas análises sobre alguns movimentos ocorridos nos diários de leituras. Noções advindas dos estudos de ergonomia, trabalho prescrito e trabalho realizado, se cruzam.

O quarto capítulo “**O ethos prévio e os estereótipos**” é o menor de todos, caracterizando-se por ser um entreposto. Nele surgem as idéias de Haddad (2008) e Amossy (2008) sobre as imagens previamente construídas. No trabalho, quais seriam essas imagens e como elas participam da construção do ethos.

**Quem é esse que chamam de professor** apresenta a história da formação dos professores, do surgimento da profissão, o escravo, passando pelo mestre e pelo capataz, para chegar ao profissional. E, na esteira de formação, identidades.

Por fim, sexto capítulo, **Implicações**. É tempo de fechar o ciclo. É tempo de abrir novos ciclos. Apresentar o lugar da escrita dentro de um curso de formação de professores que trabalha com a língua portuguesa; apresentar os diários como instrumentos de reflexão. Pensar os cursos de formação (que lidam com imagens de professores). E, sobretudo, apresentar reflexões finais sobre as imagens construídas pelas alunas estagiárias e o que podem representar para os professores que trabalham com cursos de licenciaturas.

## **CAPÍTULO 01**

### **A PESQUISA**

*O trabalho do pesquisador deve ser assumido no desejo.*

*Roland Barthes*

**N**a história infantil de João e Maria, sabendo do abandono iminente, o menino cata pedrinhas brancas que posteriormente serão utilizadas para indicar o caminho de volta para casa, não permitindo, assim, que ambos se percam na floresta. Na segunda tentativa de abandono, o menino não tem tempo para pegar as pedrinhas e, numa alternativa, vai lançando pelo caminho pedacinhos de pão que acabam servindo de comida aos passarinhos. Sem nenhuma orientação, os irmãos se perdem na floresta, e o resto da história é sabido por todos – entre o encontro com a bruxa, na casa feita de guloseimas até o retorno para casa, os dois irmãos vão precisar fazer uma série de escolhas. Pois bem, lanço as “pedrinhas brancas”, numa tentativa de guiá-lo na trilha que foi por mim percorrida nesse meu percurso investigativo, procurando evitar que você possa se perder, enveredando por outros caminhos que, como mostra a história (e não só a infantil), são sempre possíveis.

## **1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

### **1.1 O objeto de pesquisa**

O ethos professor (re) velado em diários de leituras (DL) e em diários de aula (DA) produzidos por alunos das disciplinas de estágio do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul.

### **1.2 Questões norteadoras da pesquisa**

- O que os alunos de um Curso de Licenciatura em Letras dizem que é ser professor de língua?
- O que os alunos consideram ser o objeto da aula de língua?

### **1.3 Objetivo Geral**

- Contribuir para os estudos de formação de professores, em especial, para a formação de professores de língua.

### 1.4 Objetivos Específicos

- Apresentar a escrita diarista como um instrumento importante na formação dos professores;
- Analisar os diários de aula e de leituras, buscando as imagens que os alunos estagiários constroem sobre o ser professor.
- Apresentar os desafios existentes hoje para aqueles que trabalham com a formação de professores.

### 1.5 Metodologia

Partindo do pressuposto que a escrita revela e constrói imagens sobre o ser professor, e que essas imagens, por sua vez, revelam o lugar social que cada sujeito ocupa no fazer profissional, essa pesquisa fará uma análise longitudinal de diários (de leituras e de aula), produzidos entre agosto de 2005 e dezembro de 2006, nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES), perseguindo as marcas linguísticas que sinalizam as imagens construídas, por quatro alunas estagiárias do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul, sobre o ser professor.

As imagens são analisadas por dois vieses: o primeiro diz respeito ao *ethos* - termo aristotélico que vem ganhando projeção em diferentes campos do saber (entre eles os da Análise do Discurso, da Enunciação, Estudos Culturais e da Pragmática). O segundo refere-se ao *ethos* prévio. Ou seja, de que imagens as estagiárias se aproximam ou se distanciam?

O percurso histórico sobre a formação dos professores também é organizado, e aí o diálogo se faz entre Manacorda (1989), Petitat (1994), Geraldi (1997), Nóvoa (1995) Miguel Arroyo (2004), Anísio Teixeira (1989).

Os diários de leituras e de aula serão apresentados pelos autores que pontualmente trabalharam com esses gêneros: Machado (1998) no estudo sobre os diários de leituras, e Porlán (2000) e Zabalza (2004) na conceituação e aplicação dos diários de aula. Na análise do trabalho prescrito e trabalho realizado que surge nos diários, a necessária aproximação com os estudos sobre ergonomia e trabalho – Machado (1998) e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (2004).

O trabalho, ora apresentado, enquadra-se na pesquisa de campo qualitativa, tendo alguns de seus princípios extraídos da pesquisa-ação que se define, segundo Thiollent

(2007, p.14) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. ”

É importante salientar ainda que os pesquisadores, nessa metodologia, têm sempre uma atitude “de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.” (THIOLLENT, 2007, p.17). Numa perspectiva de pesquisa tradicional/positivista, os participantes são meros informantes ou executores de tarefas; e na pesquisa-ação eles agem, participam e colaboram em todo o processo.

## **02. Indagações (e indignações) de uma professora: o surgimento das questões de pesquisa**

Riobaldo, personagem central da obra “Grandes Sertões: Veredas”, de Guimarães Rosa, pede licença para contar sua história e eu faço o mesmo: o senhor me permita contar um pouco da minha história, porque é dela que brotam as minhas indagações e indignações. Provavelmente, ao recuperá-la, poderei, dado o distanciamento que hoje tenho dos fatos ocorridos, pensar sobre como eles influenciaram na formação de quem hoje sou e, quiçá, num processo generalizante, auxiliar a refletir sobre a formação dos professores. Assim, abaixo seguem algumas indagações e outras indignações que deram corpo à minha trajetória docente e, em certa medida, à minha trajetória de pesquisadora. Vão expressas em partes, pois é difícil dar alinhavo àquilo que não ocorre de forma linear.

Na apresentação desse capítulo, trouxe Roland Barthes e a sua ideia de que a pesquisa deve ser assumida no desejo. Pois então, quais os objetos de minha paixão? O fazer de sala de aula, o ser professor – objetos intrinsecamente relacionados à minha formação, ou seja, o meu dizer está circunscrito às minhas andanças, aos meus olhares e descobertas, sendo (obviamente) historicamente determinado.

Porém, no esforço intelectual a que aqui me proponho, confesso que por muito tempo não vi a minha paixão como merecedora de atenção acadêmica, visto apoiar o meu olhar (por força de tradição e de ensinamento) a uma visão tecnicista de ciência - aquela que seleciona alguns objetos como os de pesquisa, os de prestígio e deixa outros num limbo acadêmico e científico – o que ocorreu, por muito tempo, com o fazer docente.

Um ditado popular assegura que devemos aprender a olhar para o outro lado da rua, quando em situações de conflito. Ora, olhar para o outro lado da rua significa ser capaz de pensar um problema, uma questão, sobre outra ótica que não a vigente ou determinante, significa deslocar-se. Portanto, apesar de a visão positivista de ciência ter circunscrito a minha formação, no mestrado em Comunicação e Semiótica tive a possibilidade de entrar em contato com outras formas de ver: menos dicotômicas, mais efervescentes. Mas foi necessário ainda um certo (e outro) tempo para a afirmação desse objeto de pesquisa. Impregnada de (e por) outros modelos, ficava difícil (e por vezes ainda o é) sustentar que as minhas inquietações investigativas (ou, se preferir, as minhas paixões) quase sempre surgidas em meu ambiente de trabalho fossem merecedoras de atenção - o fazer docente merece o estatuto de investigação.

Não deixo, pois, para falar outro dia, sobre a paixão do fazer. Debruço o meu olhar, sobre a “energia de trabalho movido pelo amor e em cujo produto o sujeito vê sua cara. Processo de trabalho como objetivação de nossas forças criadoras.” (SANTAELLA, 1996, p.12).

E a minha cara encontra-se no meu trabalho, na minha formação, nos meus embates, na minha lida. Portanto, o que ocorre no trabalho docente é motivo de investigação e merece o seu lugar na proclamada ciência, ou se preferirmos - e eu assim o prefiro - está na hora de propormos outro modo de fazer ciência, em que o fazer (a prática) seja motivo de reflexão e que a dicotomia entre o saber e o saber-fazer seja superada.

Dentro dessa perspectiva, me proponho à engenharia e explico melhor o surgimento e aplicação desse termo no presente trabalho: advém de uma história contada em sala de aula pelo professor Paulo Coimbra Guedes. Segundo ele, certa vez, em conversa com um professor de outra área (da Física), acabou sendo interpelado sobre o que fazia (ou seja, qual o seu ofício). Ele de imediato respondeu que era professor de língua portuguesa, achando que tal resposta já explicava o montante do trabalho por ele desenvolvido. Porém, para seu espanto, o outro voltou a indagar sobre o que ele fazia então. Sem alternativa, obrigou-se a dizer o que para ele era óbvio: “eu ensino as pessoas a lerem e a escreverem”. Diante de tal resposta, o outro professor, meio que desapontado com o fazer revelado pelo Paulo, diz-se professor de Física, mas nega veementemente o aspecto ensinar. Um pouco desconcertado com o rumo da prosa, o Paulo revela que ficou entendendo melhor o teor da conversa quando pôde contar o inusitado caso (para ele, é claro) a uma aluna da área das exatas. Aí ficou sabendo que uma coisa é a Física e outra bem diferente a sua aplicação, a Engenharia. Pegando o mote, desde então, ele afirma com convicção que é engenheiro.

E eu, que não por nada sou sua orientanda, afirmo de forma convicta que também faço parte do grupo da engenharia. Também me preocupo com aquele fazer que está lá, na sala de aula, que ocorre naquele espaço e naquele momento, que dificilmente será repetido (até porque cada evento é único) e que inegavelmente deixará marcas indeléveis naqueles que estiverem próximos, ou imersos no grande ato interativo que é o ensinar. Assim, apresento as minhas indagações acadêmicas como fruto de um trabalho de vinte anos, asseverando que a problemática que se impõe é a de como refletir sobre o que se faz quando imersos no fazer.

## 2.1 Primeiros fios

O contar da minha trajetória de formação docente poderia começar no período em que eu, menina, brincava de “dar aulas” para bonecas. Poderia ter seu início pautado na minha perspectiva de aluna: professores bons, professores ruins - o que os diferenciava. Se quisesse, também poderia resgatar a vivência com tia professora e as influências advindas desse convívio; poderia, inclusive, contar a história da minha formação a partir das minhas opções acadêmicas: curso Normal, curso de Licenciatura, opção por trabalho em escola pública, embora também tenha sido professora da rede privada (isso para o ensino fundamental e médio): primeira, terceira, quarta, quinta, sexta séries do Ensino Fundamental. Primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Professora de ensino superior.

Muitas veredas...

Ainda guardo algumas lembranças da época discente no curso Magistério, feito em Caxias do Sul. Lembranças, recortes, montagens, bricolagens, mosaicos, e entre alguns caminhos acima apresentados (entre outros tantos sequer imaginados), apresento um recorte, escolhendo falar da minha formação a partir do Curso Normal, realizado em Caxias do Sul, na Escola Cristóvão de Mendoza, porque ele é visto como um curso específico de formação inicial de professores. Mas novamente a ressalva: isso é o que é: um recorte, entre as trilhas que foram seguidas.

Começo com alguns *flashes*: aula de Português - produzi poucos textos, mas tenho nítida na lembrança a “Novíssima Gramática”, do Cegalla, cujos exercícios me acompanharam por um bom período escolar, sem contar a decoreba: sabia as locuções adjetivas, os adjetivos pátrios e os coletivos. Confesso que me sentia “a aluna” quando conseguia, inclusive, declamar Olavo Bilac na frente das demais colegas (a minha turma foi

exclusivamente feminina). Da professora de Psicologia ficou a lembrança de sua inteligência, pois, na época, eu achava que ela sabia sobre vários assuntos, sobre quase tudo. Da professora de matemática, a carranca: vamos estudar porque essa professora quer é nos reprovar. Na análise discente, a professora era mesmo antipática. “Deus me livre ser como ela” (era isso o que eu e as minhas amigas mais dizíamos). Em Didática, a taxionomia de Bloom, como organizar um planejamento e uma professora que não parava de me irritar, sempre questionando: “Todeschini, fez o tema?”. Foi das aulas de Estrutura que partiu a minha convicção de não querer ser promovida por antiguidade, mas por merecimento (fato que hoje encaro de outra forma: pode ser por antiguidade mesmo, desde que seja promovida – o que está cada vez mais difícil no quadro estadual do magistério, e quando se sabe que os critérios por merecimento passam ainda bem longe do trabalho que é efetivamente promovido em sala de aula). Das aulas específicas de Didática (da Música, da Matemática, do Português, de Estudos Sociais, da Educação Física), vagas lembranças: técnicas de como manusear o então mimeógrafo; como trabalhar com certos conceitos; cópias de músicas e de jogos recreativos. E, das aulas à prática: estágios. E depois estava formada para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. E aí (e essa lembrança é nítida) eu na frente de uma turma de crianças de primeira série: elas olhando para mim e eu para elas. No olhar delas, expectativa e medo; no meu, medo – me dei conta que estava só e que tinha uma responsabilidade enorme: as crianças esperavam algo, ser professor não era brincadeira. E na distância física presente, a pergunta latejava: o que é que eu faço agora?

Das lembranças acima apresentadas, brota a inquietação: primeiro a formação técnica e depois a formação prática? Não é essa a sustentação para os cursos que formam professores?

Pergunto isso porque, só no terceiro ano, após ter aprendido “tudo que o curso propunha”, é que havia uma semana para dar aula às primeiras séries do ensino fundamental. Prática por nós conhecida como miniestágio. Era uma lá na frente “dando aula” (essa expressão mereceria uma boa análise) e outro grupo lá atrás, preenchendo um formulário sobre a prática da colega (faz-se necessário confessar que, depois do segundo formulário, não se precisava mais do que 10 minutos de aula observada para preencher os quesitos elencados e daí ficar organizando outras atividades). Findo o ano letivo, mais um semestre de estágio em uma escola: um semestre, cinco dias por semana que pareciam durar dez. Planos a serem apresentados às supervisoras. Horas de atividades preparadas, através de cópias de exercícios de livros didáticos, de cópias de planejamentos feitos por outras colegas e até de exercícios criados por mim. O que o grupo de estagiárias não tinha (e só hoje posso me dar conta da

falta) era um horário para efetivamente falar-se sobre o que se estava fazendo, discutir sobre as ansiedades, sobre os comportamentos, sobre o como estávamos, eu e minhas colegas, nos tornando professoras. Quais os modelos que seguíamos, e mais, por que os seguíamos? Enfim, a reflexão sobre o ser professor ficava submersa em planos de aulas, queixas sobre alunos, planejamentos e avaliações.

Dessa minha experiência de aluna estagiária ocorrida lá nos idos anos de 1982, atravessando a minha experiência de professora de Língua e de Literatura no curso normal a partir da década de 90 <sup>2</sup>, até chegar à minha experiência junto aos alunos de estágios de um curso de licenciatura por volta do ano 2000, não percebi nenhum movimento que se voltasse à reflexão de como nos tornamos professores. Aliás, ao contrário, em alguns momentos, vejo os alunos reproduzindo práticas já cristalizadas – o que possivelmente seja um dos motivos para a naturalização da prática docente, que tanto ônus traz ao ensino.

Nas costuras entre os cursos por mim frequentados em instâncias diferentes, ambos voltados à formação do professor, Curso Normal e de Licenciatura, atravesso me apresentando em curso de formação, não mais como aluna, mas como professora da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Letras, da Universidade de Caxias do Sul. E aí, no convite à provocação feita anteriormente sobre não apenas ver, mas reparar, vale o questionamento: em que medida os cursos de formação estão efetivamente preocupados em propor uma reflexão sistemática sobre o modo como nos tornamos professores? Reflexão que parece não ser resgatada nem pelo relato oral e tampouco pelo escrito. A história da nossa formação docente é quase sempre negada, apagada. Esse pensar sobre o ser professor e sobre o fazer-se professor nas instâncias formais que se propõem a esse ensinar ainda faz falta e deveria ser um dos aspectos a serem contemplados ao longo dos cursos que trabalham com formação de professores.

E, na retomada de minha história de vida, no período em que me constituía professora supervisora de alunos licenciandos em língua e literatura, posso dizer que, em meio à necessidade de auxiliar os alunos-estagiários a elaborar planos de aula cujo foco fosse o texto e não mais a palavra, a frase ou o período, via-me repleta de exigências: recuperação de elementos teóricos, discussão sobre a prática realizada, ensino de como elaborar questões sobre o texto, pensando em resgatar as estruturas linguísticas como formadoras de sentido. Como se pode perceber...

“o diabo na rua, no meio do redumunho.” (João Guimarães Rosa, 2001, p.27) <sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Nesse meio do caminho, também tive experiências docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em escola particular e no magistério trabalhando na área das metodologias (de Literatura Infantil).

Naquela época e nas condições acima descritas, não havia como possibilitar um espaço de discussão para melhor entender por que e como éramos professores. Que imagem fazíamos de nós mesmos, e mais, de nós professores de língua materna. Novamente o alerta: quando digo que não havia, quero dizer que estava muito mais preocupada em propor novas formas de o aluno-estagiário ensinar. Acreditava que, com essa atitude, estaria fazendo a diferença. Na verdade, tendo que ser sincera comigo, posso perceber que, por melhor que tenham sido as minhas intenções, por maiores que tenham sido as minhas contribuições e, por mais que alguns dos meus alunos estagiários tenham começado (ou continuado) a pensar o ensino de língua como uma forma de constituir o leitor e o escritor, os meus esforços foram maiores do que os resultados obtidos, pois como se pode mobilizar o aluno estagiário a repensar e a modificar o seu *modus operandi*, quando ele traz consigo as marcas de diversos professores? As aulas que ele teve enquanto aluno? As suas percepções sobre a língua? Os seus gostos? A sua ideia do que seja um bom professor? E 500 anos de colonização linguística?

Assim, por mais que eu estivesse engajada numa perspectiva diferenciada do que fosse ensinar língua portuguesa, tinha contra mim a pouca reflexão feita sobre a prática docente junto aos meus alunos estagiários (e principalmente sobre como nos constituíamos professores), bem como sobre o quanto os processos colonizadores e hegemônicos interferem no nosso ser e fazer.

Além disso, elaborar aulas cuja tônica fosse leitura e produção requeria um tempo maior, um maior gasto de energia e, não raro, me lembrava também do que alguns colegas meus diziam na época em que éramos alunos estagiários: “Isso a gente só faz no estágio, depois o negócio é diferente”. Ou seja, agora tenho que fazer como a professora manda, mas depois o negócio é comigo. E o “negócio é comigo” poderia revelar exatamente a ideia de que o aluno estagiário, longe do olhar do “Grande Irmão”, ou seja, do olhar do professor supervisor, iria agir conforme suas crenças (se é que são propriamente suas, já que também passa por vários exemplos de professores e de aulas). É como reflete Riobaldo: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.80).

---

<sup>3</sup> Embora não tenha como resgatar a fonte, considero importante registrar um comentário feito por um tradutor estrangeiro para Guimarães Rosa. Ele disse que desistiu de traduzir “Grandes Sertões Veredas” quando, ao iniciar o trabalho, deu-se conta que era praticamente impossível, por exemplo, traduzir “redemoinho”- não porque não houvesse palavra na sua língua para dizê-lo, mas porque, na nossa, o diabo não estava só no meio do redemoinho, está no meio da própria palavra: **redemoinho**.

## **2.2 Segundos fios**

E, no meio da travessia, há tantos elementos, tantos senões, tantas veredas, que sempre é difícil a escolha. E, a linguagem perpassando e constituindo a tudo e a todos, pois como diz Bakhtin (1986, p.95), “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Se é pela linguagem que nos constituímos, há de se refletir em que língua vamos dizer quem somos (questionamento que conduziu a tese de doutorado do professor Paulo Coimbra Guedes, em 1994). Como é por ele asseverado “Não se trata, pois de produzir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima.” (GUEDES, 2003, p.14). Como se vê, descobrir em que língua vamos dizer quem somos não é um ato vão, pelo contrário, representa posicionamento frente a uma série de questões, entre elas, a do entendimento que temos de quem somos: atrelados e imersos na língua e na cultura, precisamos do entendimento de quem somos para podermos expressar isso na língua que identifica quem somos. Esse é o trabalho do professor de língua e de literatura: promover a conscientização de que povo somos, e da língua que nos constitui. Tarefa ousada, marcada política e ideologicamente.

### **2.2.1 No recorte...**

Em 2005, novamente entro em contato com as disciplinas finais do curso de Letras: os estágios. E esse contato se dá com uma turma de alunas do Núcleo Universitário de Nova Prata (NUPRA), cujo percurso acadêmico pude acompanhar muito de perto, já que fui a orientadora do curso de Letras nesse município.

O fato é que sempre gostei de trabalhar com esse componente curricular, por se apresentar como um campo aberto para a discussão e reflexão do que é ensinar língua e literatura junto a alunos que logo serão professores (se já não o forem). Porém, dou-me conta que as dificuldades apresentadas pelos alunos estagiários dessa época são, se não as mesmas, muito semelhantes às existentes em 2000, no meu primeiro contato com alunos estagiários de

Letras, junto à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II (PEES II) <sup>4</sup>: dificuldades em elaborar planejamentos, inquietações sobre o conteúdo da aula de língua e literatura. Sem contar a pouca reflexão feita sobre as imagens sociais que perseguimos ou que nos perseguem...

Confesso que nem sempre lidei de forma produtiva e positiva com tantos questionamentos e aflições e que ainda hoje tenho a capacidade de me indignar (sim, a maturidade ainda não me trouxe a aceitação nesse particular) quando ouço o seguinte questionamento: “Professora, e a gramática, onde é que fica, não se ensina mais”?

O problema é que, no espaço vazio entre a minha indignação e o questionamento aflitivo dos alunos, muito caminho ainda há de ser trilhado para vencer o obstáculo do ensino tradicional, pautado, no caso de língua portuguesa, pelo ensino da metalinguagem e, no que tange à literatura, pela descrição de períodos literários. Ou seja, no vácuo entre as reflexões que ocorrem nos cursos de licenciaturas (aqueles que formam os professores), e aquilo que, substancialmente, se constrói ao longo dos anos de formação, há uma barreira difícil de ser transposta, mas que deve constantemente ser trazida à reflexão, que deve ser objeto de estudo e que não pode ser normalizada, vista como hábito. E mais, as imagens projetadas, produzidas sobre o ser professor, devem virar pauta de discussão nos cursos que trabalham com formação de professores. Assim, não só a prática docente não deve ser naturalizada, como também as imagens atribuídas ao professor não o podem.

Afora essa problemática, que para mim é uma das mais preocupantes e merecedoras de minha atenção como pesquisadora, outras aflições perpassam o meu ser professora em curso de formação de professores de língua e literatura. Abaixo, elenco algumas indignações:

- a) O que vão fazer em sala de aula os alunos licenciandos se, muitas vezes, não distinguem análise sintática de morfológica? Se apresentam dificuldades de interpretação de texto, bem como em formular questões que levem à interpretação? Se não escrevem e também não sabem o que fazer diante da produção escrita do aluno? Enfim, se não sabem ensinar a ler e a escrever, se não são capazes de... (impregnada de um discurso de negação, reclamando dos discursos de desvalia que atingem à classe dos professores, eu mesmo acabo portadora de um).

---

<sup>4</sup> Disciplina do curso de Letras, oferecida em Caxias do Sul, na Cidade Universitária.

- b) O que esses alunos estão fazendo em um curso superior se, ao chegarem aos estágios, não apresentam uma visão contemporânea de ensino de língua e de literatura? (Procura-se um culpado. E eu, novamente enredada em fios ideológicos e históricos, faço uma caça às bruxas - obviamente que as bruxas são ou os alunos, ou alguns professores outros, que não eu).
- c) Como podem permanecer com tanta aflição, se os estudos linguísticos e literários definiram o texto como o grande objeto de estudo da aula?<sup>5</sup>

Sim, não se engane, leitor, tenho consciência de que as perguntas acima poderiam ser postas de outra forma e que aí o alvo não seria o aluno, mas sim o curso. Assim, a título de exemplificação: o que fez o curso de licenciatura se, ao chegarem aos estágios, os alunos não são capazes de assumir (professar até) uma visão contemporânea de língua e de literatura?

Aí, novamente no exercício de honestidade intelectual a que me propus, sou obrigada a dizer que o que mais fiz e ouvi não foram questões na perspectiva das contribuições (ou não do curso), mas sim do desenvolvimento individual dos alunos. Sei que isso significa, de certa forma, eximir o curso e o trabalho do professor, deixando, literalmente, a responsabilidade recair sobre os ombros do aluno, como se fosse ele o grande culpado pelas mazelas de sua formação. Sei também que esse viés tem o seu valor, mas as suas limitações. Mas, como não cair na vala comum das reclamações? Como não se deixar impregnar pelo

---

<sup>5</sup> O texto assume, no ensino de língua materna, o caráter de objeto de estudo e de reflexão, por excelência, em função do marco referencial dado pelas ideias apresentadas por João Wanderley Geraldi no seu livro "O Texto na sala de aula", já nos idos anos 80. O texto literário também conquista sua soberania por essa época, mas com o aval de Marisa Lajolo. Tem-se, a partir de 1996, o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se apresentam como documentos oficiais de força, no que tange ao ensino de língua e literatura. Dentro desse contexto, pode-se ainda pensar nos livros didáticos que vêm incorporando tendências linguísticas assumidas nos PCNs. Porém, a despeito de todo esse movimento, o texto e o texto literário ainda não encontraram guarida dentro da sala de aula. Em relação à não-entrada do texto como objeto precípuo de ensino de língua, pode-se afirmar que ainda se está sobre a supremacia da gramática entendida como um conjunto de regras a serem memorizadas, ou seja, gramática entendida como nomenclatura e classificação. Gostaria ainda de fazer uma última consideração, agora sobre a idéia da pilotagem de livro didático: pode-se dizer que os professores vêm sofrendo (e a escolha desse verbo é proposital e significativa) os impactos de uma grande transformação ocorrida nos livros didáticos, em função das constantes avaliações promovidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujas bases são os próprios PCNs. O mercado editorial, para não ficar de fora de um nicho economicamente rentável (já que os livros escolhidos pelo professor são distribuídos gratuitamente à rede escolar) fez alterações pautadas nos parâmetros (o surgimento de atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem oral, organização da unidade por gêneros e maior apuro na apresentação conceitual são apenas alguns exemplos). Assim, de uma forma muitas vezes enviesada, os Parâmetros têm entrado nas escolas. Porém, também fica o registro (já feito por outros pesquisadores) que, em geral, os professores selecionam os livros que eles consideram mais fáceis. E aí se tem novamente um trabalho descaracterizado: ou porque os professores selecionam os livros em que a visão de língua é ainda a de sistema, ou porque, de posse de livros didáticos mais interessantes, muitos professores ainda reduzem a sua prática docente à solicitação de leitura dos textos presentes nos livros e resposta às questões formuladas.

discurso corrente, quando, na verdade (e de verdade) estamos envolvidos (imersos até) na formação do outro?

Postas algumas questões e feita a *mea culpa*, posso asseverar que, a despeito dos esforços efetuados no sentido de mudanças paradigmáticas no ensino de língua e literatura, ainda não percebo esses avanços surgirem recontextualizados nas situações escolares. Ou seja, o texto, enquanto objeto de ensino e reflexão, apesar de todo o status de vedete das aulas de língua e de literatura, ainda é pouco ou mal explorado. Os alunos estagiários manifestam uma insegurança muito grande no planejamento de suas unidades de ensino; revelam, como concepção de ensino de língua, o ensino de gramática; como concepção de ensino de literatura, a vida de autores e características de períodos literários, com direito à leitura de resumo ou extratos de obras; apresentam inabilidade em trabalhar com o texto. E mais, nas posturas assumidas, ou o professor é o queridinho da turma (que deixa tudo acontecer) ou é o conhecido “ralador” – imagens que vão se agregando às já conhecidas. Como se percebe, há um distanciamento entre o saber ensinado e o saber que vai para a sala de aula. Entretanto, em outros momentos, observa-se uma justaposição e aí o saber acadêmico vai para a sala de aula, principalmente do ensino médio, sem qualquer transformação: aquilo que é objeto de ensino no meu curso de licenciatura também é o objeto de ensino nas escolas. Em que momento do curso ficou perdida a transposição didática? A capacidade de fazer adequações e seleção?

E novamente “o diabo no meio do redemunho”. (João Guimarães Rosa, p.27, 2001).

Pois foi por essa época que as minhas indagações e indignações se transformaram em objeto de pesquisa. Foi por essa época que entrei em contato com diários de classe e de leituras. Foi por essa época que elevei a status de investigação acadêmica a minha prática; aquilo que acontecia lá, no meio da aula, que sempre foi o meu objeto de paixão. Nesse caso, as minhas aulas de estágio permitiram que eu me colocasse no papel de investigadora. Foi por essa época, enfim...

### **2.3 Terceiros fios: os diários de leituras e de aula – adentrando o espaço universitário.**

Foi por essa época que resolvi introduzir, nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES), a produção sistemática de diários de aula e diários de leituras (doravante DA e DL, respectivamente). Empregar os diários como um recurso de reflexão, entre as outras tantas habilidades desenvolvidas a partir da escrita permanece, ainda, um desafio para mim.

Acostumadas a redigir resenhas, resumos e a escrever provas dissertativas, as alunas do curso de Letras do NUPRA viram-se em contato com uma nova demanda, sobre a qual nem elas e nem eu tínhamos plena noção de como se construiria: os DA e os DL. Eu, por ter tido um contato mais teórico sobre o gênero DL, restringindo a minha experiência à atividade experimental realizada durante a visita da pesquisadora Anna Rachel Machado à Universidade de Caxias do Sul; elas por não terem tido uma experiência de escrita próxima a que se propunha nesse momento (o máximo possivelmente tenha sido ouvido os comentários feitos pelas colegas dos estágios anteriores sobre a produção diarista).

Possibilitar uma escrita que passasse longe de resenhas (produzidas ao longo do curso) e que estabelecesse outras perspectivas para o relatório (costumeiro trabalho final das disciplinas de estágio) animava a todos: professora e alunas estagiárias. Os desejos me envolviam e me moviam: como queria que as alunas escrevessem sobre suas práticas, sobre suas reflexões; como desejava a exposição delas, a aproximação do escritor e do leitor. Nesses desejos, as alunas eram aquela senhora descrita por Galeano, que de uma saia rodada iam tirando os papezinhos do bolso e contando a sua história.

Meu desejo mais potente era que as alunas pudessem refletir sobre a sua prática docente (lê-la e escrevê-la), que pudessem descobrir-se, descobrir a professora daquela turma em particular: o que tinha sido feito por elas – erros e acertos; refletir sobre as escolhas tomadas; enfim, descobrirem-se professora daquela turma particular, naquele momento também singular.

Sobre os desejos das alunas, muito pouco a ser dito. Talvez elas vislumbrassem, pela escrita diarista, a possibilidade de fugir do formalismo presente nos relatórios. Talvez não. Talvez tenham pensado que não adiantava dialogar com o professor sobre as exigências da disciplina. Entre esses, muitos outros talvez, que não se constituem foco da pesquisa.

O fato é que estava cansada de ler o trabalho final dos que se constituía em um relatório das atividades feitas. Aliás, um colega da área da Literatura, soube definir com maior precisão o sentimento que me rondava. Segundo ele, não eram relatórios que eram produzidos, mas sim *enrolatórios*. Assim, embora houvesse a clara orientação de que o relato fosse reflexivo, apesar de ainda ser exigida a produção de um artigo acadêmico, não raro, vi-me abandonando a leitura do texto do aluno, que possivelmente escrevia mais para cumprir com as exigências da disciplina do que para pensar sobre a sua prática. Não conseguia, enfim, ultrapassar os limites da produção vista como um produto da escola. Colocar-me no papel de uma leitora colaborativa de relatórios não parece ter sido condição suficiente para mudanças de orientações argumentativas. Não posso esconder que esse comportamento (ambos: o meu

de abandonar - pelo menos por alguns momentos - a leitura do texto, e o do aluno - de escrever apenas pelo dever imposto) ainda existe e que faz parte do próprio meio escolar/acadêmico, ou seja, nem o aluno e nem o professor vão fugir dos aspectos formais de uma avaliação, de exigências escolares/acadêmicas e legais, mas bem que o trabalho produzido poderia ter um sentido maior do que ser apenas o trabalho final da disciplina, aquele que eu coloco um ponto final, entrego e me desobrigo. Bem que o professor poderia se constituir num legítimo leitor/ouvinte, e o aluno um legítimo autor, quebrando-se com as reproduções de práticas escolares que se perpetuam *ad infinitum* e que são legítimos entraves às novas perspectivas que se abrem (a partir dos anos 80) ao ensino de língua. São desejos, nem poucos e nem rasos. São desejos que movem o mundo, apesar de sabermos, como diz o ditado popular, “que de boas intenções está pavimentado o caminho para o inferno.”

Não desejando conduzir o caminho da prática docente para esse lugar (o inferno), embora possa se constituir um espaço muito interessante – inclusive para revermos conceitos – novamente insisto na ideia de que no meio do “redemunho”, temos o diabo (melhor dizendo, no meio do redemoinho, no meio do mundo, no meio de tudo). E, no meio do redemoinho (ou redemonho), nós, professores, e nossa prática.

Pois então, em 2004, desenvolvendo meu trabalho nas disciplinas de final de curso e apresentando relativa resistência à leitura do trabalho final a ser apresentado pelos estagiários, o relatório (até porque acompanhava todo o processo de elaboração e de reescrita do mesmo), participei de um grupo de pesquisa da UCS que procurava trabalhar com as questões de gênero junto aos professores da rede municipal<sup>6</sup>. Na oficina realizada sob a coordenação da pesquisadora Anna Rachel Machado, tive a oportunidade de experienciar a produção de um diário a partir da leitura do “Livro, um encontro” de Lygia Bojunga. Pus-me a escrever, conforme as orientações recebidas; e, posteriormente, as pessoas foram convidadas a fazer a leitura de trechos do diário produzido - fato que foi, na minha perspectiva, um dos momentos mais significativos, já que, a partir daí, considerações eram feitas pela professora e demais colegas, ou seja, havia um interlocutor para o texto produzido, fazíamos leituras da leitura realizada pelos participantes e o texto crescia. Não chegamos a produzir novo texto, muito mais por limitações temporais do que de outra ordem. Aí ficaram as palavras zunindo na minha cabeça, alertando-me que poderia fugir dos relatórios, cuja leitura me era tão penosa.

Partindo novamente da premissa que objetos de desejos nos perseguem, ou se preferir, que os olhos se dirigem para onde o querer vai - fica inteiramente justificado o

<sup>6</sup> Grupo UCS Produttore. Essa minha experiência teve a vigência temporal exata de um ano.

zunido que o diário de leituras deixou em mim e, mais ainda, justifica o meu nem tão casual encontro com os diários de aula.

Evidentemente que, a partir desse primeiro contato, outros se fizeram, inclusive através de relatos de pessoas que já tinham desenvolvido um trabalho com gêneros autobiográficos em alguns momentos de sua prática docente. Eu mesma, embora sem fazer qualquer nomeação em relação ao gênero (e bem pouco interessada em fazê-lo), já havia trabalhado, na disciplina de Estudo e Produção Textual I, com a produção de textos em que os alunos ao final da aula, relatavam suas aprendizagens e marcavam as dúvidas que permaneciam.

Leitora infiel de relatórios, como anteriormente expresso, antecipei o desejo por leituras mais interessantes e fiz dele a força motriz, introduzindo, com o aval das alunas,<sup>7</sup> o diário de leituras e de aula, nas disciplinas de estágios.

Porém uma ressalva: fugir dos relatórios, embora tenha sido uma das causas da proposta diferenciada, não foi a única, já que as minhas leituras me conduziam à perspectiva de que a escrita diarista provocaria uma reflexão sobre a prática docente e sobre o próprio pensamento (função heurística).

O fato é que os DL e os DA entraram nas disciplinas de estágio.

### **03. A Experiência dos Diários de Leituras e de Aulas nas disciplinas de PEES**

#### **3.1 Desafiando os fios do rosário**

Relatar e analisar o ocorrido durante as disciplinas de PEES, sem caracterizar a esfera e as condições de produção dos diários seria, no mínimo, temerário, porque, arrancadas do seu tempo e espaço, as produções dos DA e DL perderiam o seu maior poder: o de trazer índices de sua época e das formas de ver dessa época. De fato, o entorno pode ser visto (e entendido) a partir do corpo, pelo menos é isso que ocorre nas dissecações: o objeto a ser dissecado está sempre dialogando com o perito, deixando pistas, rastros a serem seguidos. A perspectiva que apresento é a de olhar cruzando laços. Na comparação, pode-se dizer que, em muitos momentos, o que é revelado pelo estudo do corpo passa a ser analisado em cruzamentos com a cultura e modo de vida – o que amplia as potencialidades de interpretação daquilo que no corpo dissecado são índices.

---

<sup>7</sup> Talvez elas também achassem a escrita de relatórios muito impessoal, pouco provocativa, ou ainda, vissem, nessa proposta, a oportunidade de escrever menos ou de forma menos acadêmica - já que diários seriam escritos . Meras suposições geradas nesse momento atual de escrita.

O que segue, portanto, é a apresentação do que eu, professora pesquisadora, e um grupo de alunas estagiárias vivenciamos durante o período de estágios do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul - Núcleo Universitário de Nova Prata, por um ano e meio, de 2005 a 2006: convivemos com os problemas daquela época, com os medos daquela época, com os anseios e certezas daquela época. Reconstruir, pelo menos em parte, algumas condições de produção significa uma clara tentativa de convencimento: você só vai entender o que aconteceu se puder olhar para aquele momento com algumas referências. Assim, caracterizo as produtoras dos diários e posteriormente apresento os objetivos e as dinâmicas de trabalho desenvolvidas nos diferentes semestres.

### **3.1.1 A Universidade de Caxias do Sul e o Curso de Letras**

Na década de 1960, as diferentes mantenedoras das faculdades isoladas de Direito, Filosofia e de Ciências Econômicas, além das escolas superiores de Belas Artes e Enfermagem, todas presentes no município de Caxias do Sul, articularam-se para a criação de uma universidade na região. Hoje, a Universidade de Caxias do Sul apresenta duas características que a distinguem das chamadas particulares: é uma universidade comunitária e regional. Embora não seja tão fácil falar sobre o seu caráter comunitário (pois a trajetória do conceito passa também por aspectos legais), e nem sobre o seu caráter regional (até porque os primeiros estudos sobre a regionalização das universidades estão apresentando os primeiros resultados agora), pode-se dizer que a UCS é a primeira, entre as comunitárias, a impor o seu processo de regionalização, o que justifica a sua presença em uma área de abrangência por três regiões: Encosta Superior do Nordeste, Vale do Caí e Campos de Cima da Serra, contemplando 70 municípios. Além da cidade universitária (Caxias do Sul), são dois campi (Campus da Região dos Vinhedos, em Bento Gonçalves e Campus de Cima da Serra, em Vacaria) e cinco núcleos (Canela, Farroupilha, Guaporé, Nova Prata, Vale do Caí e Veranópolis).

O curso de Letras entra na história dessa instituição ainda em 1961, sendo reconhecido pelo Decreto n. 55655 de 01/02/65 do MEC, com base nos Pareceres 385/63 e 178/64 do CFE. Dividiu a atenção com outros cursos afins ao departamento de Letras: Secretário Executivo e Tradutor e Intérprete, mantendo uma oferta contínua ao longo dos seus quase 50 anos de existência – o que é uma conquista significativa, se listarmos os percalços

cada vez mais presentes na área das licenciaturas. E esses anos carregam consigo diferentes momentos do curso, diferentes visões e necessidades a serem atendidas.

Nos anos 2000, a proposta é a de elaboração de um Projeto Pedagógico próprio, que atendesse aos anseios da comunidade acadêmica e também do novo profissional a ser formado. Assim, os professores do curso de Letras voltaram-se à reflexão sobre quais os elementos fundantes necessários para um curso que tem como objetivo a formação de professores que vão trabalhar com a língua e literatura, junto a alunos do Ensino Fundamental e Médio. Aspectos como objetivos e função do curso, bem como o perfil desejado para o egresso foram objetos de atenção. Ou seja, a elaboração do PP permitiu que o grupo docente pudesse ter maior clareza do que queria para o curso e dos desafios envolvidos nesse querer. As diretrizes curriculares, expressas nos pareceres 0001 e 002 de 2001,<sup>8</sup> também auxiliaram nesse processo de (re) construção do curso, já que traziam em seu bojo princípios que puderam ser agregados às discussões.

No PP do Curso de Letras, destaque para o item “perfil do egresso”- importante para a análise - porque, metaforicamente, representa um farol para onde as ações universitárias e os esforços docentes convergem. Ou seja, ao definir certas habilidades e competências, o curso acaba por, de certa forma, revelar o professor (e a imagem) que a Universidade de Caxias do Sul pretende formar (e forjar). Assim, abaixo seguem elencados algumas das competências e habilidades desejadas, ao final da formação<sup>9</sup>:

- a) *lidar com a diversidade cultural,*
- b) *lidar com as novas linguagens;*

---

<sup>8</sup> Embora essas mudanças não tenham atingido o grupo de alunos do curso de Letras de Nova Prata, os produtores dos diários, considero importante elencar alguns aspectos significativos na mudança curricular realizada:

- a) definição de um rol de disciplinas de Núcleo de Formação Comum para as licenciaturas, com o ingresso de algumas disciplinas não contempladas em currículos anteriores: Psicologia de Grupos, Análise e Produção de Texto Didático, Antropologia, Filosofia e Sociologia da Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Atuação Docente;
- b) Inserção de mais um estágio curricular, o IV, que, na nossa instituição prevê a prática docente em ambientes formais e não formais de aprendizagem;
- c) acréscimo de novas disciplinas: Linguística Textual, Estudos Discursivos, Temas e Teoria da Crítica Literária, Literatura Ocidental, Literatura sul-rio-grandense; e a supressão de duas eletivas, Latim II, Língua Portuguesa VII (estilística), Língua Portuguesa III (estudo da sintaxe externa))
- d) Presença de horas para atividades pedagógicas que devem ser contempladas desde o primeiro semestre do curso, uma variação de 10 a 12 horas da carga total de uma disciplina de 60 horas, costumeiramente.

<sup>9</sup> O perfil do egresso de alunos das Licenciaturas e, em especial, da Licenciatura em Letras encontra-se no Projeto Pedagógico do Curso. Vale ressaltar que, para o presente trabalho, foram citadas apenas algumas das habilidades, observando que foi feita uma mescla das capacidades dos licenciandos com as específicas do curso.

- c) *fazer as transposição didáticas necessárias, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar;*
- d) *compreender os processos de aquisição da linguagem e vislumbrar soluções para problemas de ensino e aprendizagem de línguas deles decorrentes;*
- e) *ter uma visão crítica das teorias linguísticas e literárias, a partir de suas bases epistemológicas, inseridas num contexto de prática social, e estabelecer relações com sua prática pedagógica;*
- f) *desenvolver habilidades de interação oral e escrita em Língua Portuguesa na leitura e produção de textos em diferentes contextos de comunicação;*
- g) *ensajar, na atividade docente, o desenvolvimento pelo aprendiz (do Ensino Fundamental e Médio) das competências linguística, comunicativa, textual e discursiva, enquanto sujeito produtor e leitor de textos orais e escritos, literários e não-literários;*

Se é esse o professor que o curso de Letras da UCS deseja formar, também se torna necessário pensar sobre os caminhos trilhados pelo curso para que o aluno atinja esse perfil, ou seja, como as diferentes disciplinas contribuem para a formação desse sujeito que quer ser professor? Que experiências ele tem, junto a seus professores de graduação? A que modelos de professor é apresentado? Que visão de língua foi-lhe permitida? Quais suas experiências de leitura e de escrita? E quais suas experiências para atuar junto a alunos de ensino fundamental e médio?

Questões nem poucas, nem bobas, cuja relevância é ainda maior dentro do contexto dessa pesquisa que se preocupa exatamente em refletir sobre as concepções de professor que atravessam o curso de Letras e que se mantêm lá (sim, um dêitico – marcando a distância, como se distante fosse o processo de formação!), nos estágios.

Ao traçar um breve histórico da UCS e do curso de Letras, o desejo de que se possa considerar o tempo que a instituição está presente na vida regional da comunidade- 40 anos – nem tanto se considerarmos outras instituições brasileiras, menos ainda se traçarmos um paralelo com instituições superiores estrangeiras. Na recente história de ensino universitário brasileiro, a Universidade de Caxias do Sul ainda ensaia passos, mas como apresentado anteriormente, busca caracterizar-se como uma universidade comunitária e regional. O curso de Letras, nessa trajetória, como as demais licenciaturas (e não apenas da UCS), encontra-se em um momento histórico de marcada desvalia, tendo que fazer frente ao ensino à distância e, o mais cruel, a uma desvalorização do ser professor.

### 3.1.2 O Núcleo Universitário de Nova Prata e o Curso de Letras

O NUPRA, como é conhecido o Núcleo Universitário de Nova Prata, foi implantado em 1993 e surgiu, dentro do processo de regionalização, do esforço de 11 municípios da região nordeste do Rio Grande do Sul (incluindo o que dá nome ao núcleo) que se articularam para que houvesse uma unidade da UCS na região. O primeiro curso de graduação oferecido foi o de Pedagogia, seguido pelo de Administração. Em 2000 houve oferta única<sup>10</sup> para o curso de Letras e posteriormente, em 2004, foram abertas vagas para o curso de Ciências Contábeis. Desses, Administração e Contábeis permanecem com ofertas regulares anuais, enquanto o curso de Pedagogia está sendo ofertado na modalidade semipresencial. Cursos de especialização ocorrem no NUPRA para atender algumas demandas da região (quase sempre voltadas à área de gestão ou de pedagogia). Cursos de extensão e de capacitação também são ofertados.

### 3.1.3 A turma de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata

O grupo de estudantes de Letras que frequentou o NUPRA de 2000 a 2006 encarnava o espírito da regionalidade encampado pela universidade: alunos residentes em Nova Prata, Veranópolis (distante uns 20 quilômetros), Nova Bassano (15 quilômetros de distância), Vista Alegre do Prata (40 quilômetros da sede, trajeto todo em estrada não pavimentada) e Vila Flores (15 km de distância) dividiram, por esses anos, sonhos e aprendizados. Uma composição previsível<sup>11</sup>: uma turma quase que exclusivamente de mulheres (no primeiro ingresso, via vestibular, um homem; na segunda oferta, apenas mulheres). O Élcio (um jovem escritor que via no curso de Letras uma oportunidade de desenvolver suas habilidades de escrita) dividia o espaço acadêmico com senhoras que viram a oportunidade de voltar a estudar e com adolescentes recém-saídas do Curso Normal e Ensino Médio. Todos os frequentadores dos bancos universitários eram trabalhadores: muitos

<sup>10</sup> Como apontado anteriormente, oferta única é aquela em que os alunos devem necessariamente acompanhar o semestre do curso, matriculando-se em todas as disciplinas ofertadas no semestre. No curso de Letras, o projeto inicial previa quatro disciplinas por semestre e duas disciplinas de férias: uma em janeiro e outra em julho. Esse plano de organização curricular sofre mudanças internas a pedido dos próprios alunos, que, por unanimidade, acabam aprovando outro plano de organização curricular: estendem o seu processo de formação por um semestre, eliminando uma das disciplinas de férias.

<sup>11</sup> A previsibilidade é apontada por muitos estudos e aparece marcada inclusive nos Referenciais Curriculares de Formação de Professores que reafirmam a ideia de o magistério ser uma profissão marcadamente feminina, ainda mais no ensino fundamental e médio. A figura masculina é mais presente no ensino superior, onde, há de se dizer, o status é outro.

já lecionavam em escolas, outros trabalhavam em mercados, casas lotéricas, lojas, correios, gráficas, padarias e institutos de beleza. Para muitos, o Curso de Letras não representava a opção preferencial, mas sim a viável - quer por questões econômicas (como frequentar o curso de Veterinária, sem condições financeiras para tal?), quer por se apresentar como única alternativa para fugir do domínio paterno (que não permitia que a filha fosse estudar fora do município) <sup>12</sup>. Enfim, as motivações eram muitas e díspares. Porém, para todos, a ideia de estar em uma universidade, fazendo um curso superior, era muito cara, muito especial. Diferentes sonhos mobilizaram a turma.

*Iniciei o curso de Letras porque queria voltar a estudar, frequentar mais alguns anos uma Universidade. Aprender, conviver, trocar idéias e ler muitos livros de Literatura, principalmente “brasileira”. (Aluna G. Relatório de Prática de Ensino e Estágio II).*

E, durante esses seis anos de convivência, não ouvi insatisfações por estarem cursando uma licenciatura, ao contrário, muitos discursos inflamados foram proferidos, verdadeiras odes à profissão professor, porque, como dizia uma aluna, “dá raiva quando me perguntam por que estou fazendo Letras e não um curso mais importante.”

Verdadeira a raiva, pois aqueles que optam pelas licenciaturas, vêm-se questionados (quando não acuados) desde o início, já nos cursos superiores, por todos os outros que acham que podem, impunemente, questionar o desejo de alguém pelo ser professor. Aliás, a licença para esse questionamento é dada pelo desprestígio social que hoje se atrela à profissão. Mas há de não se deixar esquecer que existem muitos bacharéis em Direito trabalhando em outras instâncias que não a de sua formação. Existem muitos médicos que também trabalham muito e ganham pouco. Há arquitetos desempregados, engenheiros civis sem trabalho. Enfim, torna-se, no mínimo, interessante dizer que a opção pelo trabalho de professor é suicida, enquanto outras não o sejam - mesmo que os sujeitos, depois de formados, fiquem desempregados ou acabem derivando para outros postos de trabalho – fato que dificilmente acontece com aqueles que optam pelas licenciaturas: mais cedo ou mais tarde conseguem colocação dentro de sua área de formação. E mais, dependendo da instância de trabalho, possuem uma remuneração, se não ideal, pelo menos razoável. <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Esses exemplos são frutos dos relatos que as alunas fizeram para mim, em conversas de sala de aula e de corredor.

<sup>13</sup> Obviamente descarto desse quadro a remuneração efetuada pelo Estado do Rio Grande do Sul, cujo trabalho docente é desvalorizado e desqualificado através de inúmeras atitudes: fechamento de bibliotecas, reenquadramento de professores, discussão judicial sobre a questão do piso mínimo nacional, por exemplo.

Faço essa remissão porque algumas provocações desse tom permearam o curso de Letras do NUPRA e foram parar nos debates e reflexões realizados em sala de aula ou durante as conversas na sala de orientação. Afora isso, a necessidade de marcar presença no próprio Núcleo, junto ao curso de Administração – esse sim de prestígio, de status (na visão dos acadêmicos de Administração). Pois então, a postura da representante dos alunos de Letras, numa reunião junto ao diretor do NUPRA e dos representantes dos diretórios dos outros dois cursos (Pedagogia e Administração) me traz sempre um sorriso ao rosto, e explico o porquê: discutindo o valor em espécie a ser destinado a cada curso, para eventos e promoções, a aluna do curso de Letras toma de assalto a palavra e, sem deixar brechas para contestação, bate o pé, defendendo a equiparidade na distribuição de verbas. Quando o estudante de Administração tenta alegar que o curso dele mereceria uma verba maior, pela quantidade de alunos, novamente a voz da aluna G. se faz presente: “isso não é problema meu, nós também somos um curso”: divisão equitativa - uma pequena vitória que ficou registrada na minha lembrança.

### **3.1.4 Caracterizando as produtoras dos diários**

Quatro alunas estagiárias do curso de Letras do NUPRA, das onze matriculadas, em 2005, tiveram seus diários analisados. Da amostra, duas alunas já atuavam na área da educação como professores do ensino fundamental e as outras duas não.

**Aluna C.** – sem experiência na área da educação. Aluna advinda do Ensino Médio fez seu curso trabalhando o dia inteiro em um supermercado de Veranópolis, município vizinho.

**Aluna G.-** professora do município de Nova Prata; lecionava numa escola do interior, para crianças de terceira série. A sua formação contemplava o Curso Normal e o Curso Superior de Pedagogia.

**Aluna I.** – vendedora; trabalhava com o noivo numa loja de artigos elétricos, dividindo suas funções entre o balcão e a contabilidade e controle de estoque dos produtos. Aluna de Curso Normal.

**Aluna M.** – professora de 40 horas; dividia suas funções em cargo público e privado: pela manhã, professora municipal, em Vista Alegre do Prata, de uma turma de quarta série. À tarde, professora contratada de informática para as séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Aparecida, estabelecimento particular de ensino, sito no município de Nova Prata.

### 3.1.5 Caracterizando as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

As disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES) encontram-se dispostas nos semestres finais do curso (sexto, sétimo e oitavo semestres, respectivamente) e apresentam, até hoje, relação direta com o espaço escolar, já que é nele que os alunos desenvolvem suas atividades.

O PEES I tem como objetivo permitir que o aluno, ao fazer observação do espaço escolar, analise a realidade e proponha alternativas para mudanças. Nesse estágio, fica em evidência a pesquisa documental e a observação de prática docente na área de formação. Para melhor entendimento do trabalho realizado pelo aluno estagiário nesse período, listo algumas ações obrigatoriamente desenvolvidas:

- a) Pesquisa documental: Os alunos resgatam os principais documentos existentes na escola, que pautam o fazer pedagógico e o fazer diário do professor: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Após a leitura desses documentos, fazem associações com a observação de aulas realizadas, a fim de apresentar os contrastes e os ajustes entre aquilo que é dito pelos documentos oficiais e aquilo que realmente se efetiva na prática cotidiana escolar <sup>14</sup>.
- b) Descrição dos espaços e tempos escolares, apresentando a dinâmica da escola. Esse trabalho é realizado *in loco*. O aluno estagiário faz uma série de visitas, a fim de observar itens previamente estabelecidos por eles durante as aulas, sob a orientação (e às vezes provocação) da professora supervisora. Alguns exemplos: aspecto externo da escola, localização da biblioteca, o acervo existente nela e como é feito o empréstimo do mesmo; divisão do tempo escolar. A avaliação escolar também entrar na pauta de discussão.
- c) Entrevistas com a comunidade escolar: aplicação de questionários para pais, alunos, professores e funcionários. As questões geralmente focam as relações estabelecidas entre os quatro segmentos formadores da comunidade escolar: se eles participam da elaboração (e revisão) do projeto pedagógico da escola, como se sentem e vêem o ambiente escolar e em que aspectos pode haver melhorias.

---

<sup>14</sup> Como se verá no capítulo IV, a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

- d) Compreensão do ambiente de inserção da escola, bem como a relação estabelecida entre a escola e a comunidade.
- e) Observação de cinco períodos de aula de Português e de Literatura, para posterior análise em sala de aula, à luz dos referenciais teóricos estudados. Esse é o ápice do trabalho, pelo menos na perspectiva do aluno estagiário que, nesse momento, entra efetivamente em contato com a AULA do professor de Português e de Literatura. Adentra o espaço “sagrado” do saber e, num exercício de distanciamento, coloca-se no papel de observador e analista de uma realidade escolar. Esse movimento é importante tanto para aqueles alunos que, por força de contratações, já estão atuando como professores (já que podem comparar o seu trabalho ao de outro professor), quanto para aqueles que ainda não trabalham (pois aí é dado um novo referencial: não mais as experiências de aluno balizando o seu entendimento do que é ser professor, mas sim a observação de um outro professor para dizer o que é ser professor). Na semelhança entre esses dois grupos - o de alunos que já trabalham e daqueles que têm no estágio a sua primeira experiência- o fato de viverem a escola não mais como alunos, mas sim como pesquisadores.

Todo esse resgate documental e trabalho de pesquisa se apresentam compilados no relatório reflexivo, que se constitui, ao lado da elaboração de uma proposta de ensino, um dos instrumentos avaliativos do semestre.

A dinâmica do PEES II e III é diferente: o aluno não só observa a realidade escolar e as aulas de uma turma, como, efetivamente, planeja atividades e posteriormente (ou concomitantemente) as executa, em estabelecimentos públicos ou privados da rede de ensino. Em alguns momentos, logo no início do semestre, a solicitação que os alunos planejem uma ou duas aulas e as apresentem para os colegas. Essa prática sempre é interessante porque, de certa forma, vai trazendo à tona algumas concepções que os alunos têm sobre ensino e língua e uma discussão pode ainda surgir antes da chamada prática nas escolas. Porém, vale o registro, essa atividade não é uma exigência disciplinar, constituindo-se apenas uma sugestão de trabalho. No estágio II, o aluno desenvolve a sua prática no Ensino Fundamental, na rede pública ou privada, enquanto que o Ensino Médio fica contemplado no estágio III, sob a

também perspectiva de planejamento e execução de aulas. São 12 períodos de prática em Português e 08 em Literatura.

Nesses estágios, algumas limitações se fazem presentes e merecem maior atenção por parte do professor supervisor. Apresento uma que, sob a minha ótica, muitas vezes é de consequência funesta.

Como as escolas (particulares e da rede pública) abrem suas portas para os estagiários, o princípio fundamental que permeia essa relação é a de que os alunos devem se adequar às normas da escola e não o contrário. Essa orientação é pertinente na medida em que os mesmos acabam vivenciando muitas das limitações que atingem o professor titular: um dia é uma palestra, noutro a professora de outra disciplina que acaba avançando no seu período por um ou outro motivo, noutro dia, ainda, são as interferências da supervisão e direção. Enfim, como organismos vivos que são a aula e a escola, nem tudo que está previsto acaba ocorrendo quando previsto. E essa aprendizagem é interessante exatamente pela vivência que dá ao aluno.

Os estagiários precisam, ainda, observar o planejamento do professor titular e, nesse momento, muitas vezes, conteúdos, cuja visão apresenta uma concepção de ensino que não a professada no meio acadêmico, acabam por ser exigidos. Ou seja, o professor titular quer que o aluno trabalhe com o livro didático, com classificação e identificação de classes de palavras; quer que o estagiário ensine orações coordenadas adjetivas, substantivas, reduzidas e adverbiais. No cerne dessa solicitação, a ideia ainda muito forte de que ensinar língua é ensinar gramática, que aparece como a disciplina a ser aprendida. Enfim, a concepção de gramática como disciplina encontra grande respaldo no meio escolar, “criando” corpo e forma. Como diz Irandé Antunes (2007, p.32), o termo gramática “está por trás das famosas aulas de gramática, e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extra-escolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos alunos mais adiantados que ‘aprenderam muito bem as lições de anos anteriores.’” Verdadeiro inferno astral para o professor supervisor universitário (nesse caso, eu) que vem guiando a discussão para a proposta de que ensinar português é ensinar língua e não gramática: inferno particular.

Claro que a partir dessas situações a proposta segue para “fazer do limão uma limonada”, mas, há de se confessar que nem sempre o resultado final é positivo. Tenho convicção de que a minha função é a de, pela reflexão, apresentar perspectivas outras para o ensino de língua, e, durante o período de estágio, frente a situações como a anteriormente descritas, apresentar alternativas metodológicas possíveis, mesmo diante de tantas limitações.

Mas, tal como o termo sugere, a convicção <sup>15</sup> é minha e não dos alunos que chegam ao final do curso fazendo os mesmos questionamentos, entre eles o já conhecido: mas não é para ensinar gramática?

Obviamente que esse quadro, embora seja o mais frequente, não é o único, pois há professores da rede que desejam, se não aprender, pelo menos tomar conhecimento do que pode ser feito em relação à leitura e à produção textual, ou melhor dizendo, quais as contribuições que a academia pode oferecer ao seu trabalho docente. Esse grupo, costumeiramente, deixa os seus conteúdos numa linha mais geral, permitindo, assim, maiores ousadias por parte do estagiário.

Envoltos na observação da turma e posterior planejamento e execução de aulas, os estagiários ainda são convocados para a escrita de relatórios, artigos acadêmicos, portfólios, por exemplo.

As alunas estagiárias do NUPRA enfrentaram a mesma problemática descrita anteriormente em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Alguns professores titulares deixaram o trabalho mais delimitado, estabelecendo, quase que prioritariamente, aspectos da gramática normativa a ser o foco das aulas, outros solicitaram que as mesmas desenvolvessem sua prática atrelando-a a questões de leitura/ interpretação e produção escrita.

Na observação, o agora comentário: muitos professores delegaram para as alunas conteúdos “mais chatos” ou por eles considerados mais difíceis <sup>16</sup>. Outros quiseram, na verdade, ver o que a academia apresentava como possível para o ensino de Língua Portuguesa. O relato da **aluna M.**, que desenvolveu o estágio II em uma escola da rede pública estadual, é significativo na observação de que são mais do que conteúdos que os professores titulares encaminham para os estagiários. Segundo a aluna, quando solicitou vaga na 5ª série do Ensino Fundamental, a professora titular disse para trabalhar com verbos e acrescentou um “quero ver como a professora Luciane vai se sair dessa”. Ora, qual a provocação dessa professora em específico? Atingir a mim, supervisora de estágio? Acredito que não.

O posicionamento (que não é só meu) de que ensinar língua não é ensinar gramática é bem conhecido por diversos profissionais, colegas de profissão. Já tive a oportunidade, inclusive, de apresentar minhas reflexões para diferentes professores em

<sup>15</sup>No dicionário: convicção: certeza adquirida por demonstração, persuasão íntima

<sup>16</sup>Essa minha constatação é dada pelos mais de vinte anos em sala de aula, no convívio direto com colegas professores: falas feitas em reuniões de área, reuniões gerais, na sala de professores. Os relatos de alunos estagiários também sustentam esses dados.

diferentes momentos, visto ter recebido (e aceito) alguns convites para falar sobre a questão. Assim, a professora acima citada, provavelmente, tenha ouvido alguma fala minha (eu disse ouvido e não se convencido) e resolveu colocar à prova o meu dizer. Ou, melhor dizendo, resolveu verificar como o meu dizer ocorreria na prática. Como se vê, mais uma possibilidade de nós efetivamente arranharmos algumas crenças, provocando novas reflexões.

### 3.1.6 Caracterizando o trabalho desenvolvido pelas alunas nos estágios II e III.

Mesmo enfrentando as dificuldades acima relatadas, as alunas procuraram desenvolver sua prática docente dentro do eixo ação-reflexão-ação, em que o texto é o centro de estudos e, portanto, é para ele que convergem as mais diferentes atividades. Entre tantos alertas, vale mais esse: sei que muitas alunas planejam seus estágios tendo em vista as crenças e os valores da professora supervisora e que, se tiverem oportunidade, suas aulas serão outras, provavelmente mais próximas à ideia do ensino de língua como o ensino da norma. Mas, se o espaço do estágio se configura como oportunidade de testagem, de experiências, não vejo porque não insistir na ideia de atividades cujo epicentro seja o texto. Vá que mais alguém acredite naquilo que professo. Assim, no quadro abaixo, segue um resumo das atividades propostas pelas alunas estagiárias no ensino fundamental e médio.

**Aluna G.** Na quinta série, solicitou a produção de uma história inesquecível que tivesse ocorrido com as crianças para, posteriormente, desenvolver diferentes atividades a partir das aventuras de Chapeuzinho Vermelho (trabalho com lâminas para leitura de imagens, levantamento de hipóteses, discurso direto e indireto). O livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, também foi para a sala de aula e questões de interpretação foram organizadas. Por fim, a aluna apresentou para os alunos, na perspectiva da intertextualidade, outra história da Chapeuzinho, agora sendo contada em quadrinhos pela Turma da Mônica.

Já no Ensino Médio, a proposta da aluna foi o trabalho com a leitura de informações implícitas, utilizando música (de cunho político social: Que País é Esse?), entre outros textos.

**Aluna I.** Na sexta série, resolveu desenvolver suas atividades através da leitura de contos de suspense. Foi ensinando aos alunos buscarem pistas nos textos, (observando vocabulário, expressões, articuladores). Na etapa subsequente, os alunos produziram a sua própria história de suspense.

No Ensino Médio, trabalhando com uma turma de EJA, optou por fazer a leitura e análise do conto “A cartomante”, de Machado de Assis. No trabalho interpretativo, a construção dos personagens e do esquema da história, elaboração do final da mesma, com análise da necessidade de manutenção do estilo e das características previamente definidos pelo autor. E aí um novo conto “Uns braços”, para uma leitura diferenciada, a partir da análise já desenvolvida no conto anterior.

**Aluna M.** Na quinta série, foi desafiada a trabalhar com verbos. A partir de um conto africano “A cobra e a rã”, desenvolveu aulas cuja tônica fosse o aluno perceber as mudanças verbais ocorridas na narrativa, mais especificamente, do pretérito imperfeito para o perfeito. Na organização do seu material didático, a aluna desenvolveu um estudo dirigido em que efetivamente conversava com o aluno e o fazia refletir sobre alguns aspectos linguísticos.

Já no Ensino Médio, aproveitando-se da temática “política”, fez um estudo de implícitos, através da leitura de charges e de programas eleitorais, para a percepção do processo argumentativo. Também desenvolveu trabalho de produção e de reescrita.

**Aluna C.** Na quinta série, devido à orientação recebida pela professora titular da turma, trabalhou com o substantivo: conceito e classificação. Na elaboração da aula, optou por trabalhar com duas poesias estruturadas quase que exclusivamente a partir de substantivos: “O Show” e “A pesca<sup>17</sup>”. No trabalho, produção de cartazes, com direito à reescrita, interpretação de textos e, ao final, algumas atividades conforme orientação da professora titular.

No Ensino Médio, trabalhou com anúncios, com destaque para o desenvolvimento de habilidades de leitura polissêmica. Os alunos foram chamados à produção, a partir de slogans pré-definidos. A situação comunicativa foi amplamente marcada no trabalho da aluna. Ou seja, os alunos sabiam o quê, para quê e por que estavam produzindo um anúncio.

<sup>17</sup> A pesca é uma poesia de Affonso Romano Santana e “O Show” foi extraído do livro de Ingedore Koch sobre Coerência Textual.

## **3.2 A escrita diarista nos estágios do Curso de Letras do Núcleo Universitário de Nova Prata. Trabalho proposto**

### **3.2.1 Objetivo da escrita diarista**

Durante um ano e meio, onze licenciandas foram provocadas a produzir diários de leituras e de classe (cuja escrita ainda não havia sido incentivada pelas demais disciplinas, ao longo do curso). A proposta era a de que redigissem textos que, posteriormente, fossem lidos, por elas, para os colegas e para a professora, com o **objetivo de refletir sobre a sua prática e sobre as convicções postas sobre o ser professor.**

### **3.2.2 Trabalho realizado**

Descrevo o trabalho desenvolvido junto às alunas, já que foram caracterizadas a esfera de produção, as produtoras dos diários e o objetivo de trazer para o curso a proposta da escrita diarista.

Com ingresso garantido logo no primeiro dia de aula da disciplina PEES I, o diário de leituras (DL) apresentou-se como uma novidade relativa, visto ter sido produzido pela turma anterior de estagiários. Ou seja, a proposta só não causou maior estranhamento porque, de certa forma, as estagiárias já tinham ouvido falar sobre as exigências da disciplina e, portanto, sobre a produção dos DL. Mais que isso, possivelmente anseios, medos e dificuldades já haviam sido relatados e, embora houvesse um grau de expectativa, essa já não era mais a mesma, porque atravessada pelo olhar da turma anterior.

No estágio I, uma lista prévia de leituras a serem feitas foi apresentada, juntamente com o roteiro de produção do diário. Os textos<sup>18</sup> (geralmente capítulos de livros) giravam sobre educação, buscando trazer reflexões sobre avaliação e modos de conhecimentos, por exemplo.

Nos estágios II e III, a produção dos DL deu-se a partir da leitura de artigos, selecionados em virtude das questões que eram levantadas em sala de aula ou até mesmo a partir da prática docente desenvolvida. Ou seja, os dilemas surgidos nos diários de aulas, passaram a ser analisados também pelo escopo teórico apresentado para a produção dos

---

<sup>18</sup> Ver a lista de artigos lidos na seção 3.2.2.1.1.

diários de leituras. Portanto, diários de aula e de leituras mantiveram um certo contato e estabeleceram um certo diálogo.

Como as alunas, a partir da disciplina PEES II, precisavam produzir os dois tipos de diários, houve a sobreposição de leituras coletivas. Tanto isso ocorreu que, em alguns momentos, o espaço para a socialização dos DL ficou reduzido, já que o interesse maior das alunas era falar, contar sobre o que tinha ocorrido na sala de aula, o que elas tinham feito e o que o grupo achava daquilo que havia sido feito. Então, de posse de um texto-base<sup>19</sup>, geralmente relacionado à formação de professores, as estagiárias, em casa, escreviam o seu DL. Na aula subsequente, extratos dos textos eram lidos. Ou seja, havia uma seleção prévia a ser feita, já que a aluna escritora não podia ler o texto na íntegra, apenas selecionar trechos significativos. No compartilhamento de leituras (e de ideias), o texto-base apresentado crescia. Era uma aluna lendo sobre algo próximo, outra relatando as suas associações que, certamente, geravam outras ideias, outras considerações, que poderiam (e esse é um dos objetivos do diário) ser agregadas ao texto-base. Isso porque, depois da leitura em aula (e dos comentários feitos), os textos voltavam aos seus respectivos produtores que faziam novas alterações em suas produções originais (acréscimos, supressões eram comuns e até bem-vindos). Só após esse processo é que as alunas produziam a versão a ser lida pela professora supervisora, que, ainda, lia o texto num processo colaborativo: fazendo questionamentos e pontuando alguns aspectos – e novamente o texto retornava para a produtora que poderia fazer alterações.

Se, para a produção dos DL houve roteiro de orientação de escrita, o mesmo não ocorreu com os DA – que foram apresentados às alunas primeiramente de forma teórica, através do artigo “O diário de classes dos professores”, de Miguel Zabalza, publicado na Revista Pátio. Como tarefa, a produção do diário de leituras. Em seguida à escrita do diário, a socialização do mesmo – o que gerou uma discussão interessante sobre as potencialidades do gênero. Assim, quando as alunas iniciaram as suas práticas docentes, o diário de classe reaparece: é o registro da aula a ser efetuado, a partir da seleção (e análise) de um dilema. Não há um roteiro a ser seguido, apenas a instrução de selecionar um fato significativo e, a partir dele, fazer uma análise da prática docente. Ou seja, a orientação para a escrita dos diários de aula foi bem mais livre, porém houve necessidade de correção de rotas, visto os primeiros diários serem quase que exclusivamente descritivos.

Resumindo, a dinâmica do trabalho que gerou a produção dos diários é a que segue:

---

<sup>19</sup> Solicito que busque a seção 3.2.2.1.1, pois é lá que se encontra a lista dos artigos e textos lidos.

1. Apresentação de um texto para leitura (se DL) e da prática (se DA);
2. Escrita dos diários (em casa);
3. Leitura dos textos produzidos em sala de aula: observações e comentários dos demais colegas;
4. Reescrita dos diários a partir das observações feitas;
5. Entrega dos diários e leitura da professora supervisora;
6. Nova escrita, se necessário, a partir dos comentários feitos pela professora supervisora. Comentários que poderiam, inclusive, ser desconsiderados. Porém, geralmente, as alunas voltam para os seus diários ou então discutiam alguns aspectos dos mesmos junto à supervisora.

### **3.2.2.1 Roteiro para a elaboração dos Diários de Leituras**

O roteiro que segue (empregado nas disciplinas de PEES) foi elaborado pela pesquisadora e professora Anna Rachel Machado. O acesso a ele, como dito anteriormente, deu-se pela possibilidade que tive de frequentar um curso seu sobre esse assunto na Universidade de Caxias do Sul.

#### **PASSOS PARA A ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS**

##### **1. Antes de ler o texto**

Utilize estratégias de pré-leitura (folheie o texto, veja a capa, as ilustrações, passe os olhos pelo texto e tente fazer previsões sobre a problemática a ser apresentada, a teoria que embasará as reflexões, quais os conceitos que serão trabalhados e como o autor organizará o texto).

##### **2. Enquanto for lendo**

Vá escrevendo da forma mais livre possível, sem preocupação com acertos e erros, seguindo as seguintes orientações:

2.1 dialogue com o autor (concorde/ discorde/forneça seus argumentos/pergunte/peça esclarecimentos/opine/julgue...);

2.2 relacione (conteúdo/estilo/forma) do texto com outros textos escritos, com filmes, com palestras, com suas próprias vivências pessoais e/ou pessoais;

2.3 procure verificar em que o texto pode contribuir com a sua formação;

2.4 registre suas dificuldades de leitura, suas dúvidas ou trechos que não compreende;

2.5 observe e anote informações que você considera novas ou importantes, que podem, inclusive, modificar a sua forma de ver a questão.

2.6. registre as ideias básicas do autor (utilizando as normas científicas de citação)

2.7 levante qualquer questão que você queira discutir, em sala, com os colegas (**Isso é muito importante!!!**)

**LEMBRETE:** Procure sempre justificar suas afirmações e julgamentos

### 3. Após a leitura global do texto e a primeira elaboração do seu diário

*Reelabore-o da forma que desejar, mas pensando que ele pode ser lido/discutido por/com seus colegas e professor. Não retire o tom pessoal, mas lembre-se de reavaliar as suas previsões iniciais, apresentando, de forma clara, os conceitos do autor.*

Como você deve ter percebido, os passos apresentados nesse roteiro associam-se à concepção de leitura como interação. Além disso, o roteiro pressupõe que a leitor seja um processador ativo do texto, já que aspectos cognitivos também são destacados. Ao lembrar os estudos sobre leitura (e sobre as estratégias de leitura), entre outros os de Smith (1989), Solé (1998) e Kleiman (1995, 2002), é possível identificar que o diário de leituras propõe que o leitor/autor dialogue com o escritor, faça levantamento de hipóteses, antecipações, acione o seu conhecimento de mundo (enciclopédico, textual e linguístico), compare o texto lido com outros (do mesmo autor, ou de autores diferentes). Também solicita que o leitor-autor avalie o lido, deixando essas impressões, estudos e relações registradas no diário. Pensado como instrumento de estudo, nele ficariam registradas as dúvidas, os conflitos, os entendimentos e as contestações. O princípio que rege esse trabalho é o do diálogo entre a obra e o leitor da mesma.

Outra dinâmica envolve a escrita dos DA: lê-se o espaço escolar, buscam-se índices para análise da prática docente, mas a escrita continua a manter a sua função reflexiva, em que se escreve sobre aquilo que perturba ou alegra. São as minhas experiências que são apresentadas para, num momento posterior ou simultâneo (mas ainda dentro do diário), serem julgadas e analisadas. A proposta dos DA é a de dessacralizar a prática docente, ou, melhor

dizendo, de desnaturalizá-la, para, a partir desse movimento, pensar-se como professor que pode pensar-se.

### 3.2.2.1.1 Textos lidos para a elaboração dos diários de leituras

#### 3.2.2.1.1.1 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I

- a) BECKER, Fernando. Modelos epistemológicos e modelos pedagógicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- b) VASCONCELLOS, Celso. **O professor como sujeito de transformação, o desafio da formação**. Palestra proferida no XII Seminário Regional de Educação e Letras – segundo semestre de 2005.
- c) ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. RJ: DP&A, 1999. P. 7-28

#### 3.2.2.1.1.2 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II

- a) SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- b) CORAZA, Sandra Mara. Cenas de uma vida de professora. **Pátio**, jan. de 2005, p.46- 49.
- c) ZABALZA, Miguel. Os diários de classe dos professores. **Pátio**, jul./ago. de 2002, p.14-17.
- d) GUEDES, Paulo Coimbra. O ensino de português correto tem sido pretexto para não ensinar o povo brasileiro a ler e escrever. (no prelo)

#### 3.2.1.1.3 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III

- a) ALVES, Rubem. Quarta Variação Culinária. **Livro Sem Fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.129-163.
- b) ZAGURY, Tânia. Indisciplina: resposta a uma sociedade desestruturadora? **ABC Educatio**. São Paulo: Editora Criarp Ltda, outubro de 2006, p.32-33.
- c) SANTOS, Julio César Furtado. As desaprendizagens do professor. **ABC Educatio**, São Paulo: Editora Criarp Ltda, dez. 2005/jan. de 2006, 13-15.

- d) GUEDES Paulo Coimbra. Olhar, Imaginar, Organizar e Escrever. In: **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 85-116.

### 3.2.3 Dificuldades manifestas

Na trajetória do trabalho, vão expressas algumas dificuldades surgidas, pois pensar sobre esse viés também permite que se entenda o que ocorreu.

Apesar de contarem com um roteiro<sup>20</sup> para a produção do DL, as alunas manifestaram, em muitos momentos, o seu não-entendimento da proposta, ou, se não isso, a dificuldade em escrever um texto sobre o qual não tinham tido nenhum contato (como dito anteriormente, na trajetória acadêmica, a constituição de escritores deu-se por outros vieses: produção de resenhas, de artigos acadêmicos, apresentação de seminários). Diria eu que por não encontrarem correspondência nos trabalhos anteriormente produzidos no espaço acadêmico (e talvez por isso), as alunas repetiram modelos, elaborando textos próximos a resenhas ou então, num movimento oposto, declarando não saberem o que escrever. Ou seja, a procura pela estrutura do dizer foi marcadamente mais forte que o próprio dizer. E aí novas constatações: as primeiras produções dos DL foram resenhas, sem as qualidades das mesmas; havia a apresentação do texto lido, bem como a marcação das ideias principais do autor do texto-base, porém as atitudes linguísticas do resenhador (de distanciamento e de posicionamento) foram, não raro, apagadas. Fato compreensível, já que não eram resenhas o que as estagiárias deveriam produzir, mas sim diários de leituras.

A produção dos DA também enfrentou alguns obstáculos em relação à estrutura, o que gerou a necessidade de revisão da atividade a ser produzida ainda durante o processo de escrita no PEES II, embora as alunas estagiárias não tivessem manifestado nenhuma resistência em relação à atividade a ser feita (a reciprocidade entre a atividade de escrita e a atividade humana eram estreitas demais para serem desconsideradas). Os DA estavam se tornando apenas uma descrição do planejamento executado e não uma reflexão sobre alguns aspectos salientes da prática de sala de aula. Ou seja, embora as alunas empregassem com maior frequência e propriedade a primeira pessoa do singular, inserindo-se efetivamente no texto, os primeiros escritos dos DA apresentaram um caráter mais descritivo da aula com a qual, aliás, eu já tinha tido contato no planejamento. Era uma sequência temporal de “eu fiz isso, depois eu fiz aquilo e por fim fiz aquilo outro” que fugia à proposta encaminhada no

---

<sup>20</sup> Ver roteiro apresentado no item 3.2.2.1

início do semestre que era a de reflexão sobre um aspecto selecionado por elas como merecedor de atenção.

A orientação dada era a de que escrevessem o diário logo após a prática docente – que não perdessem o foco do que havia sido interessante. Na realidade, nesse período, eu recebia, em diferentes momentos, os textos das alunas, já que elas se encontravam em diferentes etapas da docência. Nesse trabalho, além da minha leitura, novamente o retorno junto ao grande grupo. Os aspectos selecionados pela estagiária eram analisados conjuntamente. As minhas observações eram feitas no coletivo, assim como as observações das colegas. Depois desse trabalho é que as alunas produziam um diário para a professora supervisora: novos recortes eram feitos e o diário inicialmente produzido, não era necessariamente o que parava na minha mesa.

No final do processo todo, na última disciplina – PEES III- prestes a se formarem, as alunas manifestaram sua satisfação por terem escrito: “nunca escrevi tanto no curso de Letras como nessas disciplinas finais <sup>21</sup>”, disse-me uma aluna. Outra comentou que, no estágio III, escrevia o seu diário de classe pensando naquilo que eu ia escrever para ela, ou seja, na recursividade de produção, viu-me como leitora e, assim, ia preenchendo algumas lacunas que o texto dela deixava, o que ficou expresso da seguinte forma: “professora, eu já pensava no que tu ia dizer do meu diário: me explique isso melhor, o que tu quer dizer com tal termo”, ‘como tu reagiu diante de tal situação’, e aí eu tentava explicar melhor”.

*Vejo a importância de escrever esse diário, pois assim posso recuperar muitos acontecimentos da aula que passariam despercebidos aos olhos da emoção e, refletindo sobre eles posso crescer e me aperfeiçoar como educadora.*

*Olho para os meus diários e descubro que é neles que eu desabafo, coloco os problemas e busco as soluções, sei que na maior parte das vezes não encontro a resposta, mas penso sobre o assunto e enquanto penso vou levantando hipóteses sobre como resolver. (Aluna M. PEES II Diário de aula).*

### 3.2.4 Reflexão sobre a dinâmica do trabalho realizado

Como é pulsante o desejo de reflexão dentro de mim, faço mais um recorte no trabalho e convido a adentrar no espaço e tempo escolares. Nas aulas de Português, os alunos costumam ler seus textos para os colegas e professor? Mais ainda, costumam ler os textos como possibilidade de diálogo, ou o fazem como apresentação de um produto, sobre o qual

<sup>21</sup> Fora de contexto, essa frase pode ser entendida como uma reclamação. Mas não foi esse o tom empregado. Na avaliação final da disciplina, o que expressou a aluna foi, se não o prazer de ter escrito, a capacidade de o fazê-lo. É dela também uma outra constatação: que se deveria ter escrito mais durante o curso.

cabe apenas a apreciação? Ou seja, que tipo de ouvinte eles encontram? Ou, questionado de outra maneira, que tipo de escritor e de ouvinte a escola costuma formar ou exigir? As respostas a essas questões nos levariam a seguinte orientação argumentativa: em geral os alunos lêem seus textos vistos como produto, ou seja, como um texto pronto para a apresentação e não para o diálogo. Se assim for, podemos dizer que tanto a produção quanto a leitura assumem um caráter meramente escolar. A produção escrita fica atrelada apenas a uma prática social já bem conhecida do aluno e institucionalizada: a prática escolar – em que as habilidades de ler e de escrever são produtos; em que leio e escrevo para cumprir com obrigações, para ser avaliado. Faço o que a escola manda, e o que a escola manda é que eu escreva um texto com x linhas para ser corrigido pela professora de Português que, possivelmente, fará uma cata aos erros ortográficos, tecerá comentários sobre a minha letra e dirá que eu poderia ter sido mais criativo. Agora, em contrapartida, se eu empregar neologismos, a professora, provavelmente, solicitará que eu reveja os termos, que faça adequações, que eu não me afaste de modelos.

Enfim, de forma generalizante, as condições de produção textual expressam uma exigência escolar: o aluno só escreveu um texto porque o professor pediu<sup>22</sup>, e o professor só pediu o texto porque quer avaliá-lo (e não necessariamente lê-lo) – é o conhecido caça aos erros, em que o professor (empregando diferentes métodos), corrige os erros ortográficos, as concordâncias e regências; escreve que o “texto está confuso” ou então joga um “não entendi” e, no final da produção, dá uma nota ou faz um julgamento do tipo gostei, não gostei. Os critérios para a análise do texto nem sempre são claros para os alunos (e muitas vezes nem para os professores) e a proposta não contempla o professor como um leitor daquilo que o aluno tem para dizer. Marcas de silenciamentos vão sendo impressas ao longo dos tempos e espaços escolares. Para exemplificar o que digo, recorro a uma lembrança, relato de uma mãe, também professora de português, que, no acompanhamento feito no período escolar de sua filha, observou que escrevia muito, nas tarefas de produção textual, passou a escrever cada vez menos, de forma mais sucinta. Aí a pergunta – “minha filha, por que tu, que escrevia várias folhas, está escrevendo menos?” Na resposta, o nosso desafio: “Mãe, se eu escrevo menos, erro menos e aí não perco tanta nota”. É essa a lógica escolar, é essa a lógica da produção textual que vigora na sala:

- a) o texto não é para o professor ler, mas sim para ele corrigir;

---

<sup>22</sup> Você pode argumentar que, no trabalho realizado com os diários, as alunas atenderam à solicitação da professora, tal e qual ocorre na descrição feita em relação às aulas de Português. Fato indiscutível. A diferença é a perspectiva do que é feito com a produção escrita do aluno. No caso dos diários, o trabalho não se restringiu à correção, ao contrário, foi posto em diálogo.

b) se o texto é para correção, e não para o dizer, quanto menos eu escrever, menos são os erros e consequentemente maior é a minha nota.

Ou seja, não escrevo para contar uma história de “contação e de encantamento”, escrevo para o professor corrigir. Sequestraram o leitor!! Ele nunca está presente, quem está é o corretor!!!

A inversão dessa lógica se faz necessária. E aí novamente o registro das atividades feitas com os diários: eles eram lidos (em partes ou na íntegra) em sala de aula, eram debatidos; as alunas escutavam-se, queriam saber o que a colega estava contando, qual tinha sido o seu dilema em sala de aula ou quais as relações que haviam feito a partir de um texto-base. Queriam saber se as dúvidas que tinham eram as mesmas das colegas: no espaço do diálogo, o texto crescia. E, depois, no processo recursivo, o texto ia para as mãos do escritor, que o reescrevia, e, então, passava para as mãos do professor. O encontrar-se com o leitor permitia que o escritor pudesse se pensar não só como escritor, mas como sujeito pertencente a um coletivo.

A inversão da lógica da escrita se dá quando o espaço escolar surge como um espaço do dizer e não só do repetir. Ações previstas para essa inversão ainda são esparsas, pois não é tarefa fácil escrever e se fazer ouvido, para depois se pensar o próprio dizer.

## **CAPÍTULO 02**

### **NÃO SÃO APENAS HISTÓRIAS QUE SE CONTAM...**

*Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de peçonhas.*

*Eduardo Galeano.*

**P**ara iniciar a reflexão sobre os gêneros diários de leituras e de aulas, cujo trabalho foi descrito no capítulo anterior, trago a história “A paixão de dizer 1”, contada por Eduardo Galeano (2005, p.17) :

*Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio.*

*Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papeizinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.*

No diário de leituras, inicio destacando a personagem feminina Marcela: mulher, sozinha, errante (e, portanto, nesse momento, longe de casa), que foge do estereótipo feminino (a de figura passiva, submissa) construído ao longo dos séculos através da linguagem que, como destaca Bourdieu (1982, p.23-34) acaba por revelar as relações de poder simbólico sempre presentes. Embora o conto não explicita, na minha leitura, essa personagem está “em busca de”. E aí os questionamentos: o que a leva a lugares tão frios e distantes? Qual sua força motriz? Por que andar solitariamente? Sem contar que o curioso nesse conto é que as respostas chegam à Marcela através de uma outra mulher, não nominada, mas que, através da voz, vai (-se) dando a conhecer. Interessante o paradoxo: a mulher que tem nome não tem voz (embora possa ter o que dizer), enquanto a outra, embora não tenha nome, tem voz: canta e conta, constituindo a si e àqueles que estão próximos. O que essa mulher, sem nome, mas com voz (portanto autora) dá a conhecer? Ora, dá a sua leitura particular do mundo, dá-se a conhecer. E não faz isso de forma abrupta, muito pelo contrário, vai-se apresentando em papeizinhos, em partes. Dá tempo para que o leitor preencha os vazios. Dá tempo a si própria. No conto, evidencia-se também a ideia de que a escrita gera transformação, tanto que, ao retirar do bolso papeizinhos (lidos de soslaio), o encontro de identidades se dá. Encontra-se Marcela nesse momento. E mais, o contar envolve o outro, pois a mulher que contava histórias compartilhava com os seus ouvintes/leitores algo especial (talvez essencial). Portanto, a escrita confere poder, tanto pelo que fixa no papel, quanto pela possibilidade de leitura.

Vale lembrar que o surgimento dessa tecnologia da inteligência <sup>23</sup> está atrelado ao desenvolvimento do comércio e da propriedade privada, bem como dos procedimentos litúrgicos, conforme relata Luiz Percival Leme Britto (1997).

O fato é que a escrita ultrapassou fronteiras, trouxe, e continua trazendo, modificações significativas na forma que o homem relaciona-se com o mundo. Assim volto a insistir nas seguintes idéias:

nem todos terão acesso a essa tecnologia ao longo de suas vidas; para alguns a escrita continuará a ser um grande mistério; artefato de bruxaria;

aqueles que tiverem acesso a ela poderão ainda ser prisioneiros, pois nem sempre conhecer é dominar: artefato de bruxaria;

aos felizardos que a decifram e a dominam: muitas possibilidades no mundo ocidental.

Enfim,

a escrita é um artefato de magia, não acessível a todos, já que dominar uma arte significa distinguir-se dos demais exatamente por apresentar um saber que não é de domínio público. Ou seja, significa ter poder sobre o outro, idéia aqui recorrente, basta lembrar a apresentação inicial, a história de Prometeu.

Na história de Marcela, não é o aprisionamento que fica marcado, mas sim o poder de criação e de recriação que a escrita <sup>24</sup> impõe pela sua presença, mesmo sabendo que, por sua natureza simbólica, vai valer-se dessa característica para dizer quem somos ou quem deveríamos ser, já que, obviamente, estamos circunscritos às condições históricas e sociais. Mas, paradoxalmente, a escrita poder instaurar uma nova ordem, em que o sujeito, ao escrever, tenha maior ou melhor compreensão de si e do mundo em que vive. Ora, nada melhor que nos encontrarmos em situações como a do conto acima, quando a escrita (e o seu compartilhamento) assume um caráter libertário: “e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos”, já que geralmente são aprisionamentos que se estabelecem pela escrita.

E assim o bicho humano vai vivendo e dizendo vai. Isso quando palavra é conferida a ele.

Por fim, por ser arte de bruxaria, artefato de fadas e bruxas, a escrita enseja curas, construções, promessas, mas também carrega consigo o poder de tirar de cena o que não

<sup>23</sup>Esse termo é de Pierre LÉVY e encontra-se no seu livro “As novas tecnologias da inteligência.- o futuro do pensamento na era da informática”. RJ:editora 34,1993.

<sup>24</sup> Embora o destaque seja dado à escrita, até pela importância capital que ela assume no mundo ocidental, não se pode esquecer a oralidade, que, inclusive, aparece marcada na escrita.

deseja mostrar, colocando em evidência o que deseja ressaltar. Marca-nos e, depois de marcados, não mais teremos chances de desaparecer (mesmo que utilizemos a língua para isso).

No ato de bruxaria que é o escrever, fadas e bruxas dançam velozes, se multiplicam em espelhos e confundem vestes.

Outros aspectos do conto ainda são significativos e não podem passar despercebidos na leitura - o contar histórias, e mais, o contar histórias tirando do bolso papeizinhos: necessidades, mosaicos, narrativas não-lineares, bricolagens. É desse material que se forja a identidade. Nossas histórias não são como as apresentadas através da linearidade da escrita - veja bem - precisamos da escrita (e, portanto, de uma construção linear), para contar o que jamais será linear: dar ordem a um caos interior, exercício sério de reflexão. Escrever, nessa perspectiva, dói, porque desnuda.

Ao abrir o capítulo com uma história, e mais, com a produção de um diário de leituras, tenho como objetivo exemplificar a elaboração desse gênero. Além disso, pretendo asseverar que o homem sente necessidade de ser autor de sua história, de poder contá-la e ir conferindo sentido (no gerúndio mesmo, numa perspectiva de algo que não se acaba — a não ser com a nossa morte — e na perspectiva de mudança) a sua própria existência. Representa a defesa incontestada de que os formadores de professores (de língua e de literatura) não podem se esquecer dessa necessidade humana, pois a proposta é a de que os professores de língua e de literatura possam ensinar-se a ensinar crianças e adolescentes a contar suas histórias na língua em que as histórias são contadas e ouvidas.

## **2.1 O gênero autobiográfico: a escrita diarista**

Os diários, antes de adentrarem o espaço acadêmico, circularam (e ainda circulam) por outras esferas, estabelecendo diferentes relações e cumprindo objetivos outros, às vezes bem distantes daqueles que caracterizam os DA e os DL, ou mesmo bem diferentes daqueles que imaginamos pertencer à esfera diarista. Faz-se, interessante, pois, apontar um percurso evolutivo da escrita diarista, até para lembrarmos, como diz Bakhtin (2003, p. 262), que “ a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. ”

Assim, proponho conduzi-lo na trajetória evolutiva dos diários a partir dos estudos de Fothergill (apud OLIVEIRA, 2002), um dos pesquisadores pioneiros nos estudos sobre

esse tipo de escrita. O pesquisador inglês aponta quatro tipos do que ele chama pré-diários: os públicos, de viagem, de registro pessoal e os espirituais (ou de consciência).

Os públicos se confundem com o próprio surgimento da escrita e se associam a uma escrita comunitária, constituindo-se na divulgação de fatos e eventos (função hoje cumprida pelos jornais). Um exemplo para comprovar a existência desse tipo de pré-diário são as inscrições feitas em tábuas de argila pelos Sumérios (3000), pois nelas são encontradas “listas de ração para ser distribuída, recordação de tributos e donativos e listas de nomes divinos.” (Lerner, apud OLIVEIRA, p. 31, 2002). Outros pesquisadores apontam os diários públicos como textos que preenchiam funções comunitárias, sendo frequentemente escritos por vários autores. Como se percebe, nessa tipologia, os diários eram públicos e publicizados, visto a função que abrigavam.

O segundo tipo apontado pelo pesquisador são os diários de viagem que, como o próprio nome revela, caracterizavam a escrita do relato de experiências em torno das viagens realizadas (especialmente por padres, oficiais e militares, porém não se pode esquecer que os diários também fizeram parte da vida de descobridores e dos cientistas).

Os diários de viagem [...] refletiam as viagens de caráter exploratório ou não, trazendo informações sobre a geografia específica, terreno, possibilidade de rotas, fauna e flora, mas também curiosidades sobre os povos nativos e a expressão do sentimento associado a cada uma dessas experiências. (OLIVEIRA, 2002, p.33).

A terceira categoria apontada por Fothergill (apud OLIVEIRA, 2002) refere-se aos diários de memória pessoal que são caracterizados por anotações, observações, notas e desenhos mantidos por pessoas letradas e que dizem respeito, geralmente, às leituras e aos estudos feitos. São, como se vê, escritas que revelam os percursos reflexivos do sujeito, apresentando-se como um programa de auto-educação. Nesses diários, que também ficaram conhecidos como cadernos de anotações, há uma mistura de ações e intenções: ora apresentam reflexões sobre leituras realizadas, ora servem como registro de acontecimentos diários e, ora ainda, como fixadores de ideias que passaram pela mente do sujeito escrevente, que deixava registrado o que era fruto de reflexões sobre leituras, sobre observações, sobre as suas próprias produções. Diria eu que esse estilo de escrita diarista é o que fica mais próximo dos hoje diários de leituras, embora esses últimos tenham como função precípua o estudo de um texto – constituindo-se, portanto, uma forma mais específica e, até certo ponto, delimitada de diário, já que o ponto de partida é sempre a leitura de um texto. Em comum a ideia de autoaprendizagem.

Na última categoria classificatória, aparecem os diários de consciência ou espirituais. Embora a origem desse tipo de diário não esteja clara, há uma crença entre os pesquisadores que essa prática diarista esteja relacionada ao clero, mais especificamente à ideia de expiação de culpas: pelas palavras o sujeito aproximava-se de Deus.

Essas quatro distinções ajudam a romper com o senso comum que vê o diário como o livro do eu, porém é inegável a força que essa última concepção exerce sobre nós. Falar em diário é remeter a uma escrita intimista e nessa concepção pode residir a resistência de ver os diários, como quaisquer outros gêneros, modificados devido ao uso que deles se faz – embora, como já afirmava Bakhtin (2003, p. 261), as atividades humanas “estão ligadas ao uso da linguagem.”

Como é possível perceber, das quatro classificações de pré-diários, apenas a última contém elementos privados, apesar de haver registros de que mesmo esses últimos (os diários confessionais) fossem trocados, como forma de autocrescimento. Ou seja, outros leitores que não apenas os escritores se faziam presentes. Porém, é a disseminação desse tipo de escrita que retira os diários da esfera pública, lançando-os cada vez mais à esfera privada, trazendo à concepção de ser o diário uma escrita intimista (quando não colada à imagem feminina).

Partindo da ideia de que os diários (re) constroem os sujeitos através da escrita, podemos imaginar por que ainda permanecem como práticas sociais em pleno século XXI (e os blogs são uma prova incontestante dessa existência, sendo representantes exemplares não só da flexibilização desse gênero como de sua transformação, pois o diário sai da esfera íntima para ser publicizado, na medida em que é literalmente “jogado” na rede mundial de computadores, a web). Vivemos na era da incerteza, da fragmentação, da ruptura, da velocidade, em que a instabilidade é a tônica e que a solidez tem a densidade de uma bolha de sabão, portanto a escrita, por sua natureza, possibilita a reflexão, já que fixa o pensamento e a palavra, permitindo, no distanciamento, novos olhares para o mesmo objeto. Assim, a escrita diarista configura-se, entre outras, como uma tentativa que nós, sujeitos, encontramos para registrar pensamentos, sentimentos. Sem contar que o gênero diário parece adequado na apresentação (e representação) dessa sociedade esfacelada e fragmentada da qual fazemos parte, já que pode ser feito a partir (e sobre) recortes de pensamentos.

Aliás, é interessante assinalar que a conquista de espaço obtida pelo gênero diários, no século XIX, deve-se, conforme Machado (1998), às mudanças sociais e históricas ocorridas nesse período, em que os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade contrastavam com as reais condições vividas cotidianamente (fome, penúria, desigualdades

econômicas e sociais). Essas contradições seriam as responsáveis pelo questionamento humano a respeito de sua identidade e a escrita diarista aparece como uma forma de entendimento desse ser humano frente a tantas mudanças. Ou seja, em meio às contradições, os diários, em cujas páginas o sujeito expressava seus anseios e temores, constituíram-se um recurso válido para a compreensão da época vivida. Algumas mudanças científicas também auxiliam o desenvolvimento desse gênero, entre elas se podem citar os estudos de Freud sobre o consciente e a natureza do inconsciente (Oliveira, 2002).

Apesar de terem se consolidado (e historicamente isso é percebido) como uma das possibilidades de registro humano (atrelado a diferentes funções), aos diários colou-se a imagem de escrita intimista e de coisa de mulher <sup>25</sup>. Esse preconceito acaba por desqualificar as vantagens que esse tipo de escrita possibilita – o que faz também que os pesquisadores que trabalham com os DA (especialmente) e DL tenham que, recorrentemente defender o uso desse gênero não só como importante, mas também como possível.

### 2.1.1 Diários íntimos

Embora haja inúmeros tipos de diários, como nos mostra a própria história, a concepção de diário que marcadamente aparece entre nós, como dito anteriormente, é a de ele pertencer à esfera do privado, opondo-se, portanto, ao público (e conseqüentemente publicizável). Basta recordarmos as práticas atreladas ao uso dos mesmos: cadernos escondidos embaixo do colchão, dentro de escrivaninhas (chaveadas, é verdade), até a presença de cadernos com chave. Porém, o que os estudos revelam é que até os diários íntimos, muitas vezes, foram escritos com a perspectiva de publicação. Ou seja, entre os diários escritos com o intuito de serem públicos e aqueles escritos na perspectiva de serem íntimos, havia uma terceira categoria: os diários íntimos, mas projetados para a publicação.

De acordo com Oliveira (2002), o caráter privado dos diários é bem antigo, remontando aos *pillow books* (livros de cabeceira) escritos, ainda no século X, pelas mulheres japonesas da corte de Heian <sup>26</sup>. Vale também o registro que muitos autores ficaram célebres escrevendo diários (e os publicando):

---

<sup>25</sup> Quando associados a uma prática feminina, podemos entender a sua desvalorização (é só recordarmos a luta ainda necessária para reforçar que homens e mulheres têm os mesmos direitos, e mais, o mesmo direito de dizer – no cotidiano feminino o que ainda impera são os silenciamentos).

<sup>26</sup> Conforme apontamentos da própria autora, há indícios de que esses diários tenham sido mantidos por homens e mulheres. (2002, p.44).

A partir da publicação dos escritos de Evelyn, em 1818, os diários tornaram-se rapidamente populares tanto para leitura quanto para escrita. Até então, eles eram bem divulgados apenas em alguns círculos restritos, como o dos clérigos. Como lembra Gannett, o diarismo ganhou o reforço da tecnologia da impressão que se expandia à época, através do trabalho de pessoas como o impressor John Letts, autor do Diário de Letts, que em 1836 publicou 28 diferentes formatos de diários e vendeu, no ano, vários milhares de exemplares em branco. (OLIVEIRA, 2002, p.47).

Não querendo entrar na relação de gênero masculino e feminino, gostaria apenas de registrar que os pesquisadores marcam bem essa distinção. De acordo com diferentes estudos, a escrita diarista, quando associada ao universo do feminino, ficava restrita à esfera privada; porém, era publicizável, quando associada ao universo masculino. Ou seja, ao manter a escrita feminina na esfera privada, silenciava-se essa categoria, assegurando ao homem a hegemonia linguística e política. Para Gennett (apud OLIVEIRA, 2002, p.51), “o estudo da tradição denota que o diarismo é um gênero elitizado, europeu, branco, heterossexual e masculino.”<sup>27</sup>

#### **2.1.1.1 Algumas características dos diários íntimos**

Em linhas gerais, o diário (íntimo) apresenta-se como um texto em constante construção, em que o autor pode, a qualquer momento, voltar ao seu texto e fazer outras ou novas alterações - nessa perspectiva, excluí-se o caráter público e publicizável do mesmo. Na possibilidade apresentada pelo espaço sigiloso, muitos dizeres podem ser ditos, a escrita pode assumir um processo catártico ou ser vista como forma de autoconhecimento ou ainda como recordação de momentos importantes, entre outras tantas funções possíveis e outras tantas imagináveis. Na escrita diarista, um mundo de possibilidades. A existência da produção de diários íntimos é uma prova incontestada da necessidade que o homem tem de se conhecer. Na produção diarista desse tipo, o sujeito-leitor do texto não é um outro, estrangeiro, mas o próprio autor que assume, em alguns momentos, o papel de leitor de suas próprias reflexões, isso quando ele resolve reler os seus escritos<sup>28</sup>. Muitas vezes, a escrita diarista tem a função de desabafo ou de cumplicidade: faço da folha de papel o meu melhor ouvinte (e não corro nenhum risco de ter os meus segredos desvelados, a não ser que alguém roube o meu diário).

<sup>27</sup>Mas já deixo o registro, nesse trabalho o diário assume outras características que se opõem à tradição acima apresentada. Pretende-se o diário como uma alternativa para a heterogeneidade e para a mestiçagem.

<sup>28</sup>Volto a ressaltar que excluí, nesse momento, aqueles que escrevem seus diários com a nítida intenção de publicá-los. Conforme citado no trabalho de Rose Meire Carvalho de Oliveira, há registro de pessoas que escreveram diários pensando em publicá-los e assim tornarem-se famosas. Exemplo de tal comportamento é o da artista russa Marie Bashkirtseff, que, no afã de ser reconhecida, publicou seus diários, já que previa sua morte precoce.

O fato é que na escrita diarista íntima, não há uma única função ou uma função clara, já que o escritor pode estar sob o efeito de uma série de necessidades e desejos, os quais, através da escrita, vão-se revelando e conduzindo o escritor para outros caminhos que não os primeiros pensados ou previstos. A escrita íntima possibilita clareza e reflexão sobre as ações e os sentimentos; sobre aqueles acontecimentos e pensamentos que estão sendo registrados – é um jogo contínuo entre duas forças – aproximação e distanciamento. Ou seja, nesse tipo de escrita, estou extremamente envolvido pela necessidade de escrever (imerso nas palavras), mas, concomitante o tempo, ao me expressar, ao deixar o meu rastro impresso, posso, no distanciamento entre os olhos e o papel, no processo recursivo que envolve o ato de escrever, ir-me entendendo. Escrevo para dar respostas, portanto escrever é, paradoxalmente, despir-se e vestir-se.

Esse gênero comporta bricolagens: pensamentos e reflexões podem estar mixados a outros gêneros: uma flor seca, um papel de bala, um bilhete, um ingresso de cinema, um número ou códigos podem estar colados aos poucos ou aos muitos dizeres do diarista; e aquilo que não tem sentido para o alheio/estrangeiro (ou bisbilhoteiro), certamente é pleno de significação para aquele que fixou, à sua escrita, esses outros tantos símbolos.

## **2.2 Diários e diários... Diários de leituras e diários de aula**

A apresentação histórica do percurso dos diários permite perceber que eles transitaram (de forma desenvolta, há de se dizer) tanto na esfera pública quanto privada, embora tenha sido nessa última, possivelmente, que tenham ficado os mais marcantes registros para nós, sujeitos desse tempo e desse espaço. Ou seja, se fôssemos convidados a fazer um exercício de levantamento de campo semântico (ou mapas conceituais) em relação ao termo diário, dificilmente empregaríamos termos como “públicos”, “publicizáveis”, “para outros lerem”, embora esse possa ser o objetivo da escrita diarista (e o é para muitos, basta nos lembrarmos dos diários de viagens e dos blogs, já citados anteriormente). Assim, apoiando-me na ideia bakhtiniana de que qualquer gênero pode ser transformado, a partir do uso que a sociedade faz dele, retomo (agora de forma teórica) os diários de leituras e de aulas, cujas especificidades nos permitem dizer que se atrelam àqueles diários que são públicos: foram utilizados como instrumentos numa esfera pública (a escolar) e foram publicizados, lidos para os colegas e professora e lidos, posteriormente, pela professora.

### 2.2.1 O diário de leituras: uma possibilidade de reflexão

Anna Rachel Machado, em agosto de 1998, publica “O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola”, em que relata o seu percurso acadêmico para a elaboração desse gênero e sua aplicação num lugar específico, numa situação comunicativa também bem definida: para alunos do primeiro ano do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O gênero diário de leituras, segundo a própria escritora, foi introduzido em suas aulas, em virtude do que ela, doutoranda, vinha fazendo: uma leitura mais demorada, mais dialogada com os textos em estudo, o que a levava a uma interação mais efetiva com o texto, ou seja, uma leitura mais crítica e efetiva. De acordo com suas observações a respeito de seu objeto de pesquisa (1998, p. XXX):

O diário se configurou como um instrumento que permitia ao aluno a conscientização, a reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção, quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a seus processos.

Todo seu trabalho teve por base epistemológica a noção de gênero bakhtiniana (1953), a de ação comunicativa proposta por Habermans a partir dos anos 70 e a noção de interacionismo sociodiscursivo proposta por Bronckart (1996-1997). A pesquisadora trabalhou um semestre com os alunos do primeiro ano do Curso Jornalismo da PUC/SP que estavam matriculados na sua disciplina: Comunicação e Expressão Verbal II, do primeiro ano, propondo a eles que escrevessem diário de leituras. Posteriormente, na sua tese, analisou não apenas o processo de organização do trabalho, como também um corpus de 79 textos produzidos pelos alunos, de onde pôde apontar as características comuns, presentes em muitos dos textos. Segundo a pesquisadora, o diário, como instrumento de pesquisa, ao permitir um processo dialógico, “pode se constituir num gênero propício à transformação das relações estereotipadas vigentes em determinadas formações sociais, favorecendo a instauração de um real diálogo entre interlocutores.” (id. p.42).

Na sua pesquisa, Machado anuncia que o aluno necessita, ao longo do processo de escritura, fazer uma série de escolhas que foram, por ela, agrupadas em três tipos <sup>29</sup>: decisão quanto ao gênero, quanto ao tipo de discurso e quanto ao estabelecimento de coerência. (id. p.59).

---

<sup>29</sup> Essa divisão, elaborada pela pesquisadora, está ancorada no interacionismo sociodiscursivo, mais especificamente ao estudos desenvolvidos por Bronckart.

Os alunos estagiários foram convidados a redigir seu diário de leituras a partir das orientações sugeridas <sup>30</sup>.

Assim, na dinâmica apresentada, de posse de um texto teórico, o leitor-escritor deveria empregar diferentes estratégias de leitura e escrever seu diário, associando o texto a vivências, selecionando partes consideradas relevantes, escrevendo sobre as dificuldades de leitura, fazendo indagações, refletindo sobre como a leitura desse texto poderia contribuir na sua formação, dialogando com o autor; enfim, eram várias as possibilidades de escrita que se apresentavam. Produzido o texto e revisitado <sup>31</sup>, ele era levado para a sala de aula, onde os alunos-escritores o apresentavam aos colegas. Esse era um momento fundamental, porque o aluno-escritor compartilhava, com os demais leitores, um (ou mais) aspectos de sua leitura. Nessa ação, outras se delineavam: reflexões sobre a leitura feita por outrem, percepções de semelhanças nas diferentes leituras e diferenças nas semelhanças apresentadas. Enfim, ao se levar novamente os diários para a sala de aula e permitir a leitura dos mesmos, num espaço de se ouvir o que o outro escreveu, criava-se um espaço para o diálogo e para o crescimento das leituras feitas (na socialização de leituras, outras poderiam surgir). Ou seja, depois de ouvir e conversar sobre o que os colegas escreveram, era possível retornar a leitura do diário escrito e ampliá-la.

## **2.2.2 Os diários de aula: dar ordem ao que ocorre no espaço escolar**

Os diários de aula, tais quais apresentados por Zabalza <sup>32</sup>, têm como função precípua ser um instrumento de reflexão e de lucidez profissional. Para o pesquisador, esse gênero autobiográfico apresenta grande potencialidade, uma vez que implica colocar o sujeito em contato com a sua própria prática, suas angústias e fazer com que ele, ao narrar o que ocorre consigo, desenvolva um processo reflexivo através da escrita. Vale o registro do próprio Zabalza (1994, p. 95):

---

<sup>30</sup> As orientações são as mesmas que foram apresentadas no capítulo anterior.

<sup>31</sup> Revisitar significa, nesse contexto, entrar novamente em contato com o texto e, com um olhar cuidadoso, poder novamente dialogar com ele. Descobrir elementos que não foram percebidos no primeiro contato. Revisitar entra em oposição a revisar quando esse último termo é visto apenas como um passar os olhos e buscar erros. Revisitar pressupõe, insisto, diálogo.

<sup>32</sup> Importante ressaltar que Zabalza não apenas teoriza sobre a escrita diarista, mas sim apresenta resultados de sua pesquisa-ação: relata alguns dos procedimentos ocorridos durante a prática docente, as resistências enfrentadas na solicitação da escrita diarista, e também apresenta alguns exemplos (com análises) dos diários produzidos.

[...] o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (...)

o próprio facto de o diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto de a reflexão ser condição inerente e necessária a redacção do diário. Como salientou Bereiter (1980), a escrita desencadeia uma função epistémica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstruem no processo de serem recuperadas por escrito. **As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva. Vêm-se como uma ‘luz diferente’. É a idéia do ‘descentramento’ brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador- eu narrado-realidade).**

De acordo com o próprio autor, o trabalho com esse gênero centra-se no paradigma do pensamento do professor, que apresenta os seguintes pressupostos:

- a) o professor é um profissional racional e, portanto, age de forma reflexiva;
- b) o professor apóia-se em suas crenças, juízos e aportes teóricos;
- c) os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bidimensionalidade da ação docente.

Na realidade, ao apresentar esse paradigma e descrever os pressupostos, a pretensão de Zabalza é circunscrever os diários como um instrumento legítimo de pesquisa, de investigação, pois como ele afirma (1994,11):

Provavelmente, um dos aspectos que chama mais à atenção, no que respeita ao investigador, é o contexto de incerteza em que uma pessoa se situa ao abordar um tema como o dos diários e ao fazê-lo com uma metodologia qualitativa. Trata-se de uma incerteza não conceptual, mas antes pragmática.[...] uma das características das abordagens qualitativas na actualidade é a falta de cânones de procedimento e de regras consagradas para a recolha e análise da informação. É por isso que, de modo geral, e dada a nossa particular ‘cultura investigativa vigente’, os números dão segurança e contundência às análises e aos resultados. Um simples relato, um esquema, o estudo de um personagem, tornam o investigador mais vulnerável a si mesmo (à sua própria perspectiva) e ao juízo crítico dos outros .

Como se percebe, a questão da credibilidade da escrita diarista é que está em evidência e se coloca, para o pesquisador, como o nó górdio - tanto que, ao final de um trabalho seu com diários, vem o questionamento: tudo o que aqui se expôs sobre os dilemas práticos dos professores é crível? Que garantias avalizam essa credibilidade? A resposta fornecida é a de que sua pesquisa com diários respeita muitos dos critérios especificados por Guba (apud ZABALZA, 1994, p.188), entre eles: o trabalho por um período duradouro, a observação contínua, a comprovação entre os participantes, a descrição minuciosa e a reflexão metodológica.

Embora a preocupação do pesquisador em apresentar o diário como um instrumento de pesquisa confiável seja pertinente (mas quase exacerbada), gostaria, de fato, de chamar a sua atenção, para algumas expressões empregadas pelo pesquisador na caracterização do diário. Isso porque, ao longo de diferentes textos, há a construção do diário como um instrumento de grande potencialidade investigativa, pensamento que por mim é compartilhado:<sup>33</sup>

- forma de descarregar tensões internas;
- instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional (já anunciado no título);
- forma de distanciamento reflexivo;
- forma de aprender;
- registro do que ocorre nas aulas- possibilidade de radiografia da prática docente;
- forma de tornar consciente o que ocorre de forma inconsciente ou habitual;
- forma de expressão pessoal;
- espaço narrativo dos pensamentos dos professores;
- documento pessoal.
- forma de autoconhecimento;
- processo pelo qual se acumulam informações do dia-a-dia sobre a própria prática.

Numa rápida olhada ao quadro acima apresentado, verifica-se a tônica dos diários: permitir a reflexão, e mais, fazer um registro contínuo e sistemático de práticas. Também se pode visualizar que o diário é apresentado como um instrumento (o que se confirma pelo registro contínuo da palavra “forma” para caracterizá-lo).

Zabalza ainda comenta sobre os ganhos indiretos no trabalho com esse gênero (2004, p. 29):

- a) acostuma o sujeito a refletir, a voltar atrás;
- b) acostuma o sujeito a escrever;
- c) proporciona um feedback imediato e permanente;
- d) facilita compartilhar experiências e chegar a um modelo mais cooperativo de trabalho.

<sup>33</sup> Expressões retiradas do livro “Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional”. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Assim, a ideia recorrente é que os diários de aula se caracterizam por uma alternativa interessante ao trabalho de formação de professores já que forçam o sujeito, pela escrita, a pensar e a repensar o que ocorreu; eles fazem com que o sujeito promova escolhas, elenque o que foi mais significativo e reflita sobre o seu próprio fazer. A escrita, nessa perspectiva, significa “cutucar a onça com vara curta” — sendo que o autor produtor do diário é a onça, e a vara curta, a provocação originada pela escrita: escrever refletindo sobre o fazer em sala de aula, justificando escolhas, colocando-se. Ou seja, a vara curta coloca o professor, conforme Paulo Guedes, “como o seu aluno mais atento”<sup>34</sup>.

A idéia de Zabalza é que os diários podem ser estudados sob diferentes perspectivas, a saber, como instrumento de análise:

- a) do pensamento do professor;
- b) do estilo do professor-escritor
- c) de um estudo de caso, entre outras potencialidades.

Ele propõe que a escrita de diários seja feita a partir da seleção de dilemas que, segundo ele, “são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.” (ZABALZA, 1994, p. 64) É dele também a definição de dilemas como “situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua actividade profissional.” (ZABALZA, 1994, p. 63). Ou seja, dilemas são aspectos da situação docente que provocam uma maior desconforto do professor que precisa, a partir das situações apresentadas, agir, a fim de resolvê-las. Como bem salienta o autor, os dilemas podem ter pesos diferentes para cada sujeito, pois cada ser é único e estabelece relações valorativas outras sobre uma mesma situação.

A aula surge, assim, como um organismo vivo, multifacetado, não linear e, portanto, o que ocorre no tempo/espaço da sala de aula é único e cada professor percebe esse espaço/tempo de uma forma. A aula é o espaço da ação e aí vale a máxima de que a perspectiva de quem está dentro desse espaço não é a mesma daquele que ficou de fora — portanto, são vários os pontos de análise de uma situação. Nada no espaço escolar é simples, mas tudo pode acabar sendo simplificado. Porém o que deve permanecer no espaço escolar é a perspectiva do professor que pode refletir sobre seus atos.

<sup>34</sup> Essa fala encontra-se tanto na sua tese de doutorado, quanto no seu livro “Da redação escolar ao texto: um manual de redação”. 2ed. POA:UFRGS,2003.

Se o espaço escolar é, por natureza, um espaço de afrontamentos, o professor é um sujeito em constantes provocações que obrigatoriamente faz escolhas, que está sempre resolvendo conflitos – o que é definido por Zabalza como dilemas práticos que não são todos de uma única natureza. Os diários são então, “a expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara.” (p. 91). O professor aparece, pois, como um ser que está, pela própria natureza de seu trabalho, sempre refletindo sobre as suas escolhas. Essa também é a perspectiva adotada nesse trabalho: de que o professor é um pesquisador de seu próprio espaço de trabalho e que, portanto, a flexibilidade representa uma condição quase que *sine qua non*:

O professor é um profissional racional. E é-o, não porque é bom e desejável que o seja, mas porque, entendido o ensino como contexto prático (complexo, incerto, instável...) no qual o profissional vai resolvendo dilemas práticos (uns mais ligados ao imediato, outros mais vinculados ao sentido geral das acções instrutivas), a flexibilidade aparece como uma condição profissional necessária. (ZABALZA, 1994, p. 64)

Pórlan e Martín (2000) também trabalham com a escrita diarista na perspectiva de que esse gênero permite a tomada de consciência de modos de agir em sala de aula que, muitas vezes, são considerados verdadeiros, ou melhor dito, “supuestamente ‘naturales.’” (1994, p. 64). Ou seja, muitas das atitudes tomadas pelos professores são tão habituais que os mesmos passam a acreditar que a aula é um resumo do que segue: manter a ordem, explicar o conteúdo (verbalmente), avaliar os alunos e utilizar o livro didático. Se consideradas naturais, há uma desvinculação entre teoria e prática, pois não são passíveis de análise. É como se a prática docente já estivesse estabelecida *a priori*.

De acordo com os pesquisadores, os diários também se apresentam como um instrumento válido para:

- a) detectar problemas e explicitar as concepções que o professor vai assumindo ao longo de sua prática;
- b) mudar concepções sobre ensino-aprendizagem e
- c) transformar a prática docente.

Ou seja, os diários comportam três fases distintas. Na primeira, ao iniciar a escrita diarista, o professor ainda tem uma visão simplificada da realidade: “las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos.” (PURLAN, 2000, p. 25). Nessa

fase, o professor costuma registrar aspectos mais superficiais, atribuindo aos alunos determinados padrões de conhecimento, acreditando que a conduta manifesta por eles é fruto da personalidade dos mesmos. Ou seja, o que vale é o ponto de vista do professor. Porém, o emprego sistemático do diário possibilita o desenvolvimento da capacidade de observação e de categorização dos fatos e o distanciamento vai permitindo que as situações concretas apresentadas (e registradas nos diários) possam ser analisadas sob outra ótica.

Na segunda fase, os diários são empregados para favorecer outras visões das diferentes situações (que são recorrentes e que podem ser classificadas) narradas. Ou seja, é hora de propor novos pontos de vista sobre situações que são julgadas específicas, particulares, que dizem respeito apenas a um sujeito. Para tanto, faz-se necessário uma metodologia diferenciada - e aqui surge o coordenador pedagógico como um elemento chave no processo, pois é ele quem articula os sujeitos, propondo espaços para a leitura e análise dos diários. E aí, nova surpresa: aquilo que parecia dizer respeito apenas a mim, a minha prática, encontra eco em outra prática docente, e a abertura de horizontes se dá: não estou só, os meus problemas não são só meus, são pertencentes a uma classe, podem ser analisados e, portanto, as crenças podem ser revistas, abandonadas e substituídas.

Na última fase, dois alertas são feitos pelos autores a respeito de duas tendências simplificadoras existentes na educação: parar de achar que mudanças devem ser grandiosas (isso não corresponde à verdade, já que mudanças muito grandes são bem mais difíceis de serem implantadas) e parar de achar que só o possível deve ser feito (isso impede que novos projetos sejam propostos, em outras palavras, impede o sonho e a própria capacidade de mudança). A análise dos diários permite a mudança, ou seja, uma construção teórica sobre o ensino, bem como uma construção sobre a prática (sobre o fazer-fazer): “el diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional.” (PORLAN, 2000, p. 64).

O interessante dessa última proposta é a possibilidade de leitura compartilhada e aí, na reflexão conjunta, novas formas de ação.

Como assegura Zabalza (1994, p. 93), os diários contemplam quatro dimensões que o convertem num recurso de grande valor:

- a) o facto de se tratar de um recurso que implica escrever;
- b) o facto de se tratar de um recurso que implica reflectir;
- c) o facto de nele se integrar o expressivo e o referencial;
- d) o carácter nitidamente histórico e longitudinal da narração.

A escrita aparece, durante toda a descrição dos diários como um instrumento eficaz de análise. Diria que ela deixa rastros na pessoa, deixa rastros da pessoa, deixa-a, acompanha-a.

Desse modo fica mais fácil entender por que escrever é (tão) importante – e porque é igualmente importante o professor escrever: imerso nas práticas escolares, ele atualiza determinados comportamentos, mas não age sozinho, pois muitas outras forças se fazem presentes no ato de educar e, por extensão, na instituição escola. Uma forma de analisar e de entender o movimento dessas forças seria através dos conceitos de *imprintings* culturais e normalizações, cunhados por Morin (1998, p. 34) ao analisar a vida das ideias. Para o autor, os *imprintings* marcam de forma indelével o ser humano, “desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade e na profissão.” Assim, há determinismos que pesam sobre todos nós.

Imagine, agora, esses determinismos dentro de uma estrutura escolar que, em escala menor, reproduz com igual perversidade os modelos sociais vigentes.

Briggmann (2000, p.66) apresenta a noção de dispositivo, proposta por Foucault, para analisar o espaço escolar. Dispositivo é:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. O dispositivo produz e evidencia a articulação que se estabelece entre produção de saber e o modo de exercer o poder.

Na análise da aula de português e, conseqüentemente, do espaço escolar, Briggmann revela que:

O pesquisador que se propuser a fazer a leitura da escola e da sala de aula descobrirá aí, nesta multiplicidade de vozes, formas e gestos, o modo como se armam os jogos, as estratégias, as táticas, os boicotes, práticas aparentemente naturais ou não, que poderosamente se instalam e se expandem no tecido escolar constituindo professores e alunos (2000, p.134).

E são nessas práticas, tão comuns, que o dispositivo melhor se configura e age, pois produz e evidencia as articulações entre produção de saber e modo de exercer o poder (BRIGGMANN, 2000, p.67).

Assim, tanto o espaço escolar quanto a aula de português são espaços de professorização e de alunização, enfim, é na escola que a gente aprende a ser esse professor e esse aluno; é na escola que se evidenciam os papéis do aluno e do professor. Nos ritos escolares, o dispositivo é operado em diferentes instâncias. Na sua tese, Briggmann (2000,p.136), investigando quais seriam os elementos que constituem o dispositivo escolar em relação ao ensino de LP, aponta os que seguem:

- a) (des) território: um dos últimos territórios a cair é o ensino da gramática escolar;
- b) violência: banalidade, rotina, agressões, agressões verbais, desânimo;
- c) rotina escolar: pontualidade, fila, recreio, disciplina, espelho de lugar, fazer tudo certinho, livro de ocorrência;
- d) produção e organização discursiva: mesa do professor à frente, cadeiras postas em fileiras. Alunos entrando em sala quando o professor entra; professor determinando o tempo de início de aula, sem interlocução;
- e) estratégias de controle e ameaça: disciplina e autoridade.

A forma que os alunos encontram para romper esse bloqueio, conforme o autor, faz-se através das inúmeras recusas, que são como furos nas trincheiras do poder: ele troca de lugar, apenas para retardar o início das atividades, fazendo o professor perder tempo; solicita que os trabalhos sejam feitos em grupo, não porque acredita que essa modalidade favoreça (ou potencialize) o aprendizado, mas porque não quer trabalhar e sim conversar; em dia de prova adoece, entre outras tantas estratégias. Ou seja, são as brechas encontradas para subverter a ordem do poder.

E a escrita permite que o professor possa se dar conta desses momentos, bem como possa atentar-se para aqueles outros em que reproduz práticas docentes, secularizando o ensinar.

Se o contato com a escrita permite o desnudar-se, é para isso que os diários servem: escancarar nossos mais ardilosos conflitos.

*Hoje, mais que qualquer outra aula, consegui refletir sobre a importância de registrarmos aquilo que nos ocorreu durante o dia e podermos refletir sobre. [...] Ele [o diário] torna-se importante, pois, talvez, seja o único momento que nos permitimos olhar para nós mesmos. Com certeza, é nessa hora que escrevemos o diário que paramos e começamos a refletir sobre atitudes, sucessos, falhas, dificuldades e até raivas. Na verdade com o diário é possível fazer uma espécie de raio X sobre nossas atitudes profissionais e pessoais também, pois nem sempre é possível separar as duas coisas. (Diário de aula. G. .PEES II).*

### 2.3 Considerações

Apresento, abaixo, algumas considerações, de caráter mais geral. São frutos de observações feitas ao longo da pesquisa, ou representam o processo reflexivo surgido após a mesma:

01) Toda produção é circunstanciada, assim, mesmo que os diários sejam classificados no rol dos gêneros catalisadores, ou seja, na lista de “gêneros discursivos que favoreçam o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p.8), não há como desconsiderar que as alunas, durante os estágios, sempre tiveram ciência de que havia outras destinatárias que não elas: as suas colegas e a professora supervisora. E escrever para o professor ainda hoje se revela um fator limitador, pois na imagem social construída (se preferirmos, *ethos* prévio), o professor é aquele que olha para o texto do aluno com o objetivo (se não único, quase único) de avaliar o que foi escrito ou de caçar os erros de português presentes. Ou seja, entre imagens, o professor não costuma ser o leitor do texto do aluno, mas tão somente seu avaliador. Portanto, é possível levantar a hipótese de que as alunas, ao escreverem os diários de aula e de leituras, nem sempre se colocaram como suas ouvintes mais atentas, fazendo da professora supervisora a grande destinatária do texto produzido (muito mais do que suas colegas, até porque, nos acordos cooperacionais estudantis, dificilmente colega compromete colega; dificilmente colega desafia colega; dificilmente colega questiona colega). E a imagem construída da professora já era dada <sup>35</sup>, mesmo que houvesse a proposta de ser uma leitora diferenciada do texto produzido pela aluna. Aliás, é essa a concepção que ainda vigora, sendo revelada nas mais diferentes propostas de escrita encaminhada por diferentes professores. A própria história do percurso da escrita escolar, que vai da composição para a redação e da redação à produção <sup>36</sup> (GERALDI (1991), GUEDES (2003, 2006), BUNZEN (2006) e ROJO (2006), é sintomática da difícil arte de “pular muros”, já que a existência de um *habitus* escolar perpetua-se. As práticas escolares acabaram também por criar um *ethos* prévio do trabalho do professor de Língua Portuguesa. Na construção imagética, o professor é aquele que sabe tudo, que fica na frente dos seus alunos, ditando normas, regras, fazendo valer a “moral e os bons costumes” dessa senhora

<sup>35</sup> Além de ser a professora–supervisora (e portanto a imagem estar atrelada ao *ethos* prévio mencionado no texto acima), ainda havia a própria imagem construída pela professora, ao longo do processo de formação, já que as alunas já tinham tido contato comigo em outras experiências escolares e de coordenação de curso.

<sup>36</sup> Esses são apenas alguns dos pesquisadores, outros também marcam claramente que produção textual envolve escrita e reescrita.

gorda que aparece nas escolas com o nome de Língua Portuguesa. Importante destacar que a proposta do trabalho com os diários também sofreu esses mesmos cerceamentos, esses mesmos vieses. Escrever é um ato exigente, cujas repercussões são sempre perceptíveis. Observe o registro feito pela aluna C. no seu diário de leitura (PEES II):

*Para mim esse diário será um **desafio**, porque tenho muita dificuldade de expressar o que penso, pois em meu ensino fundamental e médio, eu escrevi muito pouco. Na verdade, **ao pensar em escrita, só lembro daquela famosa redação que fazíamos no primeiro dia de aula sobre as férias.***

(...)

*Confesso que, a princípio, fiquei receosa com a proposta de desenvolver um diário de leitura, porque é uma atividade, em que, muitas vezes, **será necessário uma exposição pessoal.** (grifos meus).*

Revelar que a escrita é um “desafio”, não constitui nenhuma singularidade, bem como dizer que através da escrita há exposição. O singular está no encontro da aluna com a escrita, na percepção de que escrever é expor-se. Além disso, destaque para a ratificação da tese recorrente entre os estudiosos que se dedicam às questões de ensino de língua portuguesa, e acima expressa: na escola pouco se escreve para produzir conhecimento, já que geralmente ela faz poucas exigências (e poucas exigências de escrita) – basta relemos, no extrato acima, quais as lembranças de escrita que a aluna registra - redação sobre as férias. A reflexão feita por Geraldi (1997) no seu livro “Portos de Passagem” é emblemática desse comportamento: não se escreve na escola, quanto muito se escreve para a escola – o que representa outro texto, o texto escolar <sup>37</sup> que tem sua vida e morte asseguradas nesse ambiente. Escrever para se expor, ainda mais na escola, revela-se um grande desafio (se não representar, nos moldes vigentes, algo inatingível), se pensarmos que as ações que vigoram no espaço escolar quase sempre conduzem a silenciamentos. Aí, propor que as alunas produzissem diários não se constituiu tarefa pouca.

Nos cerceamentos do dizer, a convivência com os formalismos oriundos das próprias condições de produção. Se, como diz Bakhtin, (2003, p. 262) “os enunciados são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”, não podemos desconsiderar as exigências acadêmicas das disciplinas finais de um curso de Licenciaturas – o que implica uma construção composicional com certas restrições/especificidades. As reflexões do próprio Bakhtin à página 265 reforçam a análise de

<sup>37</sup> Antônio Augusto Gomes Batista escreveu “O texto escolar: uma história”. (Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004). Nessa obra, o autor apresenta um estudo de como um texto realiza sua entrada no mundo escolar e de como é didatizado. A análise desse processo é feita a partir do poema “São Francisco” de Vinícius de Moraes. Na conclusão “o texto é, no final das contas, como uma cidade antiga que foi, ao longo de sua história, invadida, destruída e reconstruída por diferentes conquistadores” (p.135). Esse é um tipo de texto escolar. O texto referido acima é de outra natureza, pois diz respeito àquilo que o aluno escreve, cujo destinatário é (tão somente) o professor, mas, o mais importante, cujo destino é um apenas: o de constituir-se em uma tarefa para escola: o dizer fica restrito à resolução de um problema específico de natureza escolar.

que em ambientes de produção, cuja escrita caracteriza-se por formalismos, há menor chance de exposição do autor.

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma mais padronizada, por exemplo.

Assim, excluindo a pouca circulação desses gêneros dentro do espaço acadêmico da Universidade de Caxias do Sul, e apesar da sua possibilidade de escrita reflexiva (e, portanto, de grande envolvimento do escritor), não é possível desconsiderar as condições de produção que envolveram esse escrever, esse dizer, esse fazer – não há, pois, como esquecer que o aluno escrevia também pela própria exigência da disciplina. Fazendo eco às perspectivas bakhtinianas, Guedes (informação verbal)<sup>38</sup>, diz ser o formalismo o inimigo número 01 da escrita. Portanto, nem todos os registros serão possíveis nos diários<sup>39</sup>, mas igualmente verdadeiro que alguns registros poderão ocorrer. No jogo, alguns dribles são dados nos formalismos, embora os formalismos também dêem alguns tranques nos diários.

02) Se essa senhora, a “Língua Portuguesa, fica se aproveitando dos processos de engorda promovidos pelas práticas escolares<sup>40</sup> sentada na sua cadeira, a escrita diarista pode promover algumas quebras paradigmáticas interessantes. Reflitamos: os diários de leituras procuram promover um diálogo (registrado) com o autor do texto. Quando, na vida escolar, fomos convidados a conversar com o autor do texto? Quando convidados a questioná-lo e mais, a assumir publicamente que não entendemos certo trecho? Somos também convidados a estabelecer relações entre as nossas leituras e nossas experiências. Só mais uma vez pensemos: em quais momentos da nossa vida escolar as nossas experiências foram objetos de valorização? Ou melhor dizendo, em quais momentos o nosso saber pode conversar com o saber acadêmico, visto quase sempre vivermos de acordo com a brincadeira infantil “cada macaco no seu galho”?

<sup>38</sup> O posicionamento de Guedes e as constantes alusões ao formalismo da escrita ocorrerão durante as conversas de orientação desse trabalho.

<sup>39</sup> Assim os papéis de bala, a colagem de outros papéis ao papel suporte de escrita não ocorrerão; a criação de uma linguagem própria (como as antigas cartas enigmáticas), em que só tendo o segredo decifro a escrita, também terá sua ocorrência dificultada. Enfim, muitos espaços vazios ficam entre a escrita diarista (íntima) e aquela que se apresenta como exigência acadêmica.

<sup>40</sup> Existem outros mecanismos de engorda para essa senhora “Língua Portuguesa”, além da escola. Os meios de comunicação têm promovido alguns programas e quadros que tem a pretensão de “ensinar o povo a falar corretamente”.

03) Se a perspectiva que orientava o trabalho com diários era a possibilidade de a escrita constituir-se num instrumento de reflexão e, portanto, de mudanças de práticas docentes e se, mesmo dentro dessa perspectiva, as alunas estagiárias viram-me como a professora corretora dos textos por elas produzidos, não deveria estranhar o movimento que aparece nos diários: o de convencimento de um sujeito outro bem específico e bem distante delas. Se a demarcação de fronteira não ocorreu, ficando muitas vezes difícil perceber qual o objetivo da aluna ao dizer o que dizia, ficaram os questionamentos:

- Em que medida os diários não foram produzidos apenas para me convencer, já que é sabido que dispositivos, imprimings, normatizações apresentam uma força indelével e que pesam sobre nós? Mais ainda, se sabemos que a linguagem é sempre uma tentativa de persuasão?

- Em que momentos os diários constituíram um legítimo diálogo entre a aluna e ela própria, permitindo assim que, com a reflexão, as suas práticas pudessem ser vistas sob outra ótica?

Analisemos, mesmo que brevemente, alguns trechos diaristas, todos pertencentes aos DA.

a) Diário de aula da **Aluna C**.

Segundo diário: 14 de setembro – PEES III

*Outro ponto que me chamou a atenção foi referente à leitura das lâminas. Aqui percebi uma dificuldade maior: os alunos não conseguiram fazer um bom trabalho, pois através de perguntas orais ia questionando e incentivando a leitura das mesmas, a dificuldade maior na leitura foi nos sentidos polissêmicos.*

*Talvez isso ocorra por eles não estarem habituadas a fazer essa relação com a “leitura de mundo e sim a lerem somente para adquirirem o caráter da estrita aprendizagem formal, ou seja, somente a leitura imposta para uma determinada regra gramatical, esquecendo, portanto, os vastos sentidos que uma leitura nos proporciona”.*

*Refletindo um pouco sobre isso percebo que o aluno deve ter um contato maior com esse tipo de texto frequente nas salas de aula, pois a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos como sentido do que se supõe ser o texto até o que dominamos em seus vários e múltiplos sentidos, ou seja, a polissemia, sendo assim penso que se faz necessário e urgente estas mudanças no cotidiano do educando.*

Pois então, o que faz a **aluna C** nessa produção escrita? A quem ela se dirige? Poderia afirmar que ela está empregando o diário como um momento de reflexão do seu fazer e ainda poderia destacar as formas linguísticas utilizadas nesse movimento: “outro ponto que me chamou a atenção”, “percebi uma dificuldade maior”, “talvez isso ocorra”, “refletindo um pouco”.

Mas qual o movimento que ocorre no extrato abaixo, produzido pela mesma aluna, uma semana depois?

b) Terceiro diário- 21 de setembro (PEES III)

*Quero ressaltar que quando propus este trabalho a eles fiquei um tanto apreensiva, pois a experiência que tive com o ensino fundamental não foi nada agradável. Pensava que estes também não iriam fazer as coisas adequadamente, mas admito que fiquei surpresa e feliz com eles, pois trabalharam super bem fazendo o que foi proposto e um detalhe fundamental, todo o grupo participava, trocavam idéias, discutiam, alguns desenhavam, outros pintavam e tudo dentro do estipulado para a realização da tarefa.*

A quem se destina o extrato acima? A aluna está conversando com ela? Com os colegas ou comigo, a professora supervisora? A tendência é a de achar que essa fala se dirige mais a mim do que a ela própria. O que faz a estagiária, ao deixar em destaque o seu receio na aplicação de X atividade, é apenas reforçar o quanto a mesma foi pertinente, o quanto o seu trabalho deu certo, já que os alunos “trabalharam super bem”, “todo grupo participava, trocavam idéias”. Parece haver uma tentativa de convencimento de que ela é uma boa professora.

Observemos agora os extratos que seguem:

c) Diário de aula da **aluna C.** Quinto diário - 27 de setembro (PEESIII).

*Neste dia eu estava um tanto apreensiva, pois receberia a visita da minha supervisora. Ansiosa por dois motivos, primeiro pelo fato de ouvir o que ela teria a me dizer, referente a isso me passavam mil idéias pela cabeça que não irei citar neste diário, por outro lado tinha a turma, me questionava.*

d) Diário de aula da **aluna I** (que não trabalha na área e não fez o curso Normal)

Quarto diário - 21 de setembro

*Neste dia sabia que minha supervisora iria me visitar, mas por incrível que possa parecer, não estava em nenhum momento nervosa, muito pelo contrário, estava calma assim como o primeiro dia que entrei em sala de aula.*

O tema acima “a visita da professora supervisora” é recorrente nos DA de todas as alunas (nas duas disciplinas - PEESII e PEESIII) e não aparece como um fator limitador, embora haja o registro da apreensão e da ansiedade. Ao contrário, as alunas marcam esse momento como de superação, pois souberam lidar com a situação de observação, visto afirmarem que logo ficaram calmas ou que estavam interessadas em ouvir a opinião da supervisora. Ora, as alunas sabiam que eu lia os diários por elas produzidos, então, por que comentar sobre as suas ansiedades, se não para reforçar as ações por elas desenvolvidas? Se

não para justificar o seu desempenho? E isso não representa um convencimento? Agora, vejamos a mesma situação numa outra perspectiva: ao comentarem, em seus diários, sobre a visita da professora supervisora e das reações (delas) frente a essa situação, não poderiam estar refletindo sobre suas ações? Não posso descartar tal possibilidade, mas também não posso negar que ela me parece menos usual.

e) Diário de aula da **aluna G** (já professora municipal, atendendo alunos de ensino fundamental, séries iniciais. Fez o curso Normal e também o Curso Superior de Pedagogia) Sexto dia de aula – (sem datação) :

*Sou consciente de meus avanços, de minhas capacidades e principalmente de minhas falhas.*

*Durante este estágio não tive pulso firme com os alunos. Deixei eles muito à vontade. A turma sempre conversou muito, além de alguns alunos saírem da aula frequentemente. É engraçado, nunca tinha agido dessa forma, tão permissiva. Também, esta foi minha primeira experiência com Ensino Médio em sala de aula. Acredito que tenha julgado a turma “ADULTA DEMAIS”, perante meus alunos de 9 e 10 anos de idade. Foi isso mesmo!!!*

Na leitura que faço desse trecho, digo que a aluna estava escrevendo para mim, para me convencer de que ela era uma boa estagiária exatamente por saber de suas limitações, por saber avaliar a sua prática. O fator linguístico que permite, porém, outra leitura, é fornecido pela sentença final: “foi isso mesmo!!!” Impregnada de pontos de exclamação, diria que a aluna, dentro das suas escolhas linguísticas, acaba por marcar realmente uma reflexão que se efetiva à medida que o texto vai sendo produzido, ou seja, as ideias foram se clareando, o que justifica o enunciado final, que pode ser lido como um “Eureca”, descobri o que ocorreu, antes não tinha me dado conta desse saber.

Essas distinções acima apresentadas (de quem se dirige a quem) são decorrentes da análise dos instrumentos de pesquisa, pois, durante um ano e meio, fiz dos diários de aula e de leitura um instrumento de reflexão. Todas as minhas falas foram pautadas pelo poder de lucidez que os diários conferiam a quem tivesse a ousadia de se comprometer com tal escrita e realmente produzir textos que fossem para gerar conhecimento – não sei se o tradicional “desafio da folha em branco” se desfazia, mas sei que as alunas podiam contar as suas vivências, reconstruindo trajetórias. Todo o movimento sempre me conduzia para as potencialidades do escrever, o que possivelmente obscureceu a percepção dos movimentos de convencimento ao outro (ou seja, a mim, professora orientadora) que também estavam presentes, ajustando espaços com a reflexão. O óbvio passou despercebido durante os estágios e saltou aos olhos na leitura distanciada dos diários.

Assim, a tentativa acima, de identificar quando o diário deixa entrever nesgas de reflexão e quando ele se faz convencimento, fica como meu exercício reflexivo, pois, na classificação desses movimentos, o resultado é esse: os diários tinham destinatários, as estagiárias escreviam também para convencer a professora orientadora, mas isso não desmerece o caráter reflexivo dos textos, porque em todos há um percurso argumentativo de convencimento, e, para convencer o outro precisamos, na linguagem e pela linguagem, encontrar as formas de convencer. O fato de tornar explícito esse movimento ajuda o escritor a entender-se também, pois há, nos textos diaristas, uma “explicitação, organização, e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e de inquietações do presente.” (SIGNORINI, 2006, p. 68-69). Não só os diários cumprem essa função; relatos e memoriais também se encontram na perspectiva de gêneros catalisadores e vêm ganhando cada vez maior destaque entre os pesquisadores que trabalham com a formação de professores (continuada ou inicial).

04) Apesar dos cerceamentos acima expressos, a produção dos diários, durante os três semestres, sinalizou para novas formas de escrita, para novas formas de interação, houve a necessidade de as alunas revisarem o ethos prévio existente a respeito do destinatário, pois as estagiárias perceberam que aquilo que era escrito encontrava um leitor (e não tão somente um corretor). Ao ler partes de seu diário, havia comentários, troca de informações, solicitação de maiores esclarecimentos. Enfim, a tarefa escolar dava seus últimos acenos - o que havia na sala de aula era uma atitude responsiva do outro. Na dialética estabelecida, há alguém que escreve já sabendo, de antemão, que terá um leitor que vai responder ao seu texto, vai questionar o que ele disse, vai solicitar esclarecimentos ou dizer, inclusive, que não havia pensado em tal questão levantada sob X ótica, mas sobre outra perspectiva. A imagem do professor corretor foi se dissipando e outra foi se fazendo presente. No enlace de diários de aula e de leituras, torna-se indiscutível alguns pontos de intersecção, entre eles:

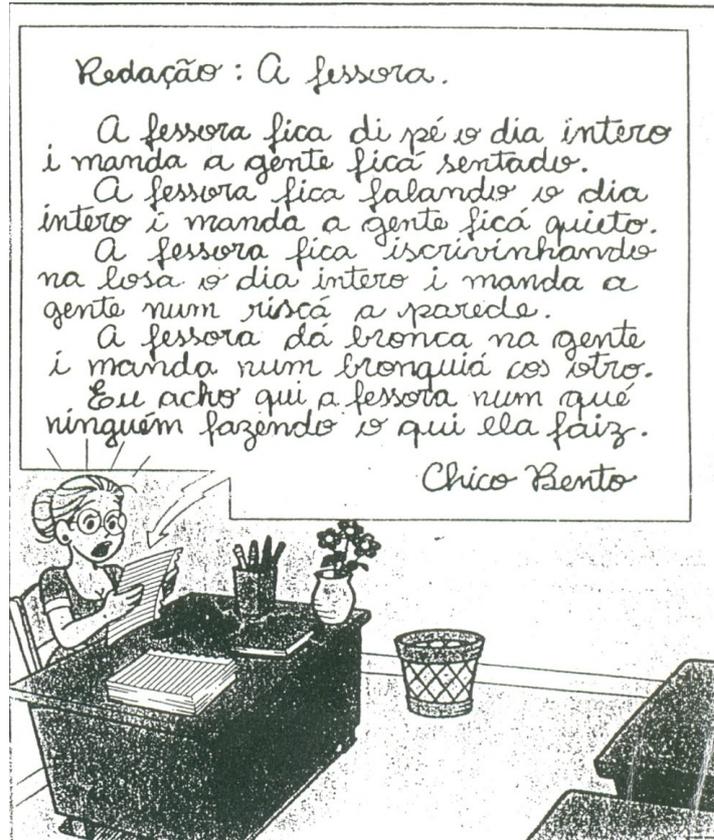
- a) a proposta de reflexão, através da escrita;
- b) a ideia de encontrar-se como o grande interlocutor do próprio texto;
- c) o encontro com a escrita;
- d) a possibilidade de ler as reflexões para um leitor/ouvinte
- e) o movimento dialético estabelecido.

Cinco grandes ganhos para o Curso de Letras.

5) Entre os dois instrumentos também se estabelecem sólidas diferenças, mas a mais marcante, pelo menos na análise dos textos produzidos, é a do distanciamento mais presente na escrita dos diários de leituras do que nos de aula, uma tendência quase que óbvia, se pensarmos nas atividades que as alunas tinham que desenvolver com a linguagem: estudar/refletir sobre o texto produzido por um outro (nos diários de leituras) e contar, nos diários de aula, o que aconteceu com elas no período de estágio (aulas que haviam sido planejadas e que estavam sendo executadas). E, para melhor entendermos como os diários se presentificaram durante o trabalho desenvolvido, a apresentação do ethos.

## **CAPÍTULO 03**

### **O ETHOS (RE) VELADO**



**R**ioaldo (novamente ele) <sup>41</sup>:

*Estou contando ao senhor, que carece de um explicação. Pensar mal é fácil, porque esta vida é embrejada. A gente vive, eu acho, é mesmo para se desiludir e desmisturar. A senvergonhice reina, tão leve e leve pertencidamente, que por primeiro não se crê no sincero sem maldade. Está certo, sei. Mas ponho minha fiança: homem muito homem que fui, e homem por mulheres! – nunca tive inclinação para vícios desconstrados. Repilo o que, o sem preceito. Então – o senhor me perguntará- o que era aquilo? Ah, lei ladra, o poder da vida. Direitinho declaro o que, durante todo tempo, sempre mais, às vezes menos, comigo se passou. Aquela mandante amizade. Eu não pensava*

<sup>41</sup> ROSA, JOÃO GUIMARÃES. Grande Sertão: Veredas. 19ed. RJ: Nova Fronteira, 2001, p. 163.

*em adição nenhuma, de pior propósito. Mas eu gostava dele, dia mais dia gostava. Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa-feita. Era ele estar perto de mim, e nada me faltava. Era ele fechar a cara e estar tristonho, e eu perdia meu sossego. Era ele estar por longe, e eu só nele pensava. E eu mesmo não entendia então o que aquilo era? Sei que sim. Mas não. E eu mesmo entender não queria. Acho que. Aquela meiguice, desigual que ele sabia esconder o mais de sempre. E em mim a vontade de chegar todo próximo, quase uma ânsia de sentir o cheiro do corpo dele, dos braços que às vezes adivinhei insensatamente – tentação dessa eu espairescia, aí rijo comigo renegava. Muitos momentos. Conforme, por exemplo, quando eu me lembrava daquelas mãos, do jeito como se encostava no meu rosto, quando ele cortou meu cabelo. Sempre. Do demo: Digo? **Com que entendimento eu entendia, com que olhos era que eu olhava? Eu conto. O senhor vá ouvindo.** (grifo meu). (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 162-163).*

Na leitura de “Grandes Sertões: Veredas”, penso que o que faz Riobaldo ao contar-se (e o que fez Diadorim ao contar-se para Riobaldo), é criar uma imagem de si, para assim ir me convencendo nesse contar (e desse contar): se eu não aceitar o contar de Riobaldo, como pensá-lo? Como posso enveredar por e com ele, nas suas reflexões sobre a vida, a morte, sobre deus e o diabo, se não assumo a sua perspectiva como real e verdadeira?

Pelo contar, fixo o meu interesse na imagem construída. É a imagem que prende, é por ela que caminho. No desejo do contador, o desejo de adesão à imagem apresentada. É nesse sentido que chamo a atenção para o fazer de Riobaldo que, nas suas digressões, busca entender tudo o que com ele se passou, dando sentido à sua própria existência. E, para fazer isso, embora desejoso de se despir de tudo, vai-se apresentando numa imagem e vai apresentando a sua visão de Diadorim: entre espelhos, por mais desejoso de se (des) compor, é que as identidades vão-se construindo. Analisemos apenas o extrato acima: Riobaldo marca-se como “muito homem”, mas, simultaneamente revela sua atração pelo então colega de sertão. Fala ao viajante (e a nós) como era o colega, revelando sobre ele o que Diadorim deixa mostrar: ethos revelado, ou seja, a imagem que o contador construiu de si, no seu discurso e que apresenta para esse outro contador, Riobaldo. Como saber quantas máscaras se configuram?

Pois então, somos todos contadores, desejosos de nos fazermos presentes pelo contar. Aliás, todo o contador de história seleciona as partes mais interessantes, deixa de lado o que não interessa no momento, enfim, destaca daqui, esconde dali. Mostra – esconde e,

nesse ato, (que de brincar não tem nada) às vezes acaba por, talvez de forma inconsciente, revelar muito mais do que deseja.

### 3.1. Conceituando ethos

O conceito de ethos migrou do território da retórica para outros, recebendo a atualização de diferentes campos de saber, entre eles a semântica argumentativa (Ducrot), a pragmática, a análise do discurso (em especial da linha francesa), gêneros textuais, estudos de gênero e de cultura, a enunciação, os estudos cognitivos.

A noção de ethos, como diz Maingueneau (2008, p.12), é “particularmente simples e trivial”, mas, às vezes, o simples e o trivial podem fugir do alcance do olho e, em se tratando de pesquisa, isso significa que dados simples e triviais dizem muito. No caso dessa pesquisa em particular, identificar as imagens que as alunas fazem da profissão docente constitui um importante aspecto para entendermos a identidade do professor. Mas, reflitamos um pouco mais sobre a noção do ethos.

Originado na Retórica Clássica, o ethos, junto ao pathos (convencimento) e ao logos (argumentação racional) se constituía em um dos pilares da argumentação, estando atrelado à perspectiva de causar boa impressão no discurso, procurando ganhar a confiança do auditório, convencendo-o. Para Aristóteles, o ethos representava o aspecto ético ou moral que o enunciador deixava entrever através do discurso, conduzindo a argumentação. Conforme Maingueneau (2008), o conceito não permanece o mesmo durante toda a obra aristotélica, apresentando ora traços mais estáveis, ora não, mas como afirma Eggs (2008), o ethos está no discurso e ele pode ser mostrado através das escolhas realizadas pelo orador.

Apoiando-se no conceito aristotélico, Barthes (apud MAINGUENEAU, 2008, 13) reforça a noção de ethos, sustentando que não importa se a construção imagética (e discursiva) seja sincera ou não, o importante é que o outro nela acredite.

Ao se falar em construção imagética, é possível pressupor que a mesma se dê apenas de forma intencional, consciente e planejada, já que as escolhas lexicais, o estilo e o conhecimento de mundo do orador são suficientes para a construção do ethos, visto o mesmo ser um recurso retórico. Porém, como acertadamente aponta Amossy (2008, p. 9): “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si” e mais, essa apresentação de si se efetua “à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais.” (AMOSSY, 2008, p. 9).

Referido pensamento é compartilhado por Eggs (2008) e por Maingueneau (2008) quando destacam que o ethos não é dito, mas mostrado através da seleção de recursos estilísticos e linguísticos, dentre as inúmeras possibilidades existentes. Para ambos, o ethos se mostra no discurso ou, dependendo da linha teórica adotada, na enunciação. Para Maingueneau (2008), a eficácia do ethos está justamente nesse poder que ele tem de ingerência, sem ser explicitamente enunciado. É, portanto, no espaço do não deliberado que é possível visualizar outra imagem (também construída), que não a desejada pelo orador.

Porém, alguns autores trabalham com a idéia de que o ethos pode estar dito explicitamente, o que revela a variação do conceito. Sobre isso Auchin (apud MAINGUENEAU, 2008, p. 16) traz algumas sinalizações, já que diz que o ethos pode ser “mais ou menos concreto, mais ou menos abstrato (...) mais ou menos manifesto, singular vs coletivo, partilhado, implícito e visível”.

O que permanece, apesar da possibilidade da existência da variação conceitual, é que o ethos está no discurso <sup>42</sup>.

Amossy (2008, p.124) inclusive sustenta que “a construção discursiva do ethos se faz ao sabor de um verdadeiro jogo especular. O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público”.

E, nessa perspectiva, alguns autores (Haddad (2008) entre eles) trabalham com o conceito de ethos prévio, ou seja, qual a imagem preexistente do locutor em oposição ao ethos discursivo (imagem construída no discurso).

O que não muda é a perspectiva de que ao falar o locutor cria uma imagem de si. E, mais, que faz isso para influenciar o outro.

### 3.1.1 O ethos aristotélico

Na sua obra “Retórica”, Aristóteles buscou mostrar como se constituía a persuasão, trazendo o ethos como um dos seus elementos. Geralmente empregado como “caráter”, a ideia a ser costurada era a de que o orador que se mostrasse honesto pareceria

---

<sup>42</sup> Como veremos no item 4.1.4, para Bourdieu, o ethos não está marcado apenas no discurso, mas também no social, nos papéis que cada um assume dentro do discurso. Ou seja, a imagem que o locutor produz em seu discurso depende de sua posição social, das possibilidades que ele tem de ter acesso à palavra oficial, legitimada. Seria o ethos institucional, já que o discurso não pode ter autoridade se não houver legitimação – Como diria Bourdieu (1986, p.119), “a eficácia simbólica das palavras só se efetiva quando aquele que sofre a sofre reconhece aquele que a exerce como capacitado a exercê-la”.

mais digno de crédito junto à plateia. Segundo Eggs (2008, p. 30), na obra aristotélica, o *ethos* atrela-se a dois campos semânticos opostos: o primeiro de sentido moral, fundado na *epieikeia* e o segundo de sentido neutro, fundado na *héxis*. Pela *epieikeia*, o sentido moral, o caráter de honestidade ou benevolência; pela *héxis*, os hábitos, os modos e costumes. Para Eggs (2008), ambos sentidos fazem parte da argumentação e, ao contrário de se estabelecerem como opostos, são “duas faces necessárias para qualquer atividade argumentativa.” (2008, p.30).

O *ethos* constituiria em causar boa impressão, ou seja, o orador deveria fornecer uma imagem de si de tal forma que o auditório se convencesse da veracidade do dizer. A ideia era a de ganhar a confiança do auditório. E, para essa construção (imagem positiva de si), o orador deveria valer-se de três qualidades: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*).

### **3.1.2 O *ethos* na Nova Retórica**

Perelman foi pioneiro na reabilitação da retórica, esforço amplamente reconhecido no meio acadêmico. No seu “Tratado da argumentação: a nova retórica”, há o resgate do pensamento aristotélico, bem como a apresentação de novas perspectivas para o discurso argumentativo. Se, como diz Perelman (1996, p.18), “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, pensar na imagem que o orador constrói de si é inteiramente justificado, pois o contato entre orador e auditório “não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela.” (PERELMAN, 1996, p. 21).

### **3.1.3 O *ethos* na Análise do Discurso**

Dominique Maingueneau é um dos grandes responsáveis pela introdução da noção de *ethos* na análise do discurso de linha francesa. Segundo o próprio autor, seus estudos sobre o *ethos* deram-se ainda no início dos anos 80 e ele não imaginava que essa noção teria tanta repercussão dentro da sua área. Para ele, esse interesse redobrado associa-se à evolução da palavra pública proferida, em particular nos meios de comunicação, mais especificamente ainda, na área de propaganda e publicidade (com destaque para essa última). Termos como

fiador (a), ethos discursivo e pré-discursivo, tom, cenografia e corporalidade representam o avanço do conceito nessa área. “A perspectiva que defendo ultrapassa em muito o domínio da argumentação. Para além da *persuasão* por meio de argumentos, essa noção de ethos permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

### 3.1.4 O ethos na Sociologia dos Campos

Os estudos de Bourdieu também contribuem para a noção de ethos, já que o autor defende que a ação exercida pelo orador sobre o auditório não é de ordem linguageira, mas social. Ou seja, a imagem do orador não depende apenas do que ele produz no seu discurso, mas de sua posição social. Representaria a legitimação do dizer, ou, na linguagem popular, “você sabe com quem está falando?”. Enfim, o poder das palavras deriva da adequação entre o dizer e a função social. Bourdieu trata do ethos na relação simbólica das palavras em que “a eficácia simbólica das palavras só se efetiva quando aquele que a sofre reconhece aquele que a exerce como capacitado a exercê-la.” (1982, p. 119).

### 3.1.5 O ethos na Pragmática Semântica

De acordo com Amossy (2008, p. 14), é nos estudos de Ducrot que o termo ethos aparece na perspectiva enunciativa. Ducrot diferencia o locutor real do enunciador, recorrendo a noção de ethos para tal distinção: “o ethos está ligado a L, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (DUCROT, apud AMOSSY, 2008, p. 15).

Apresentar algumas entradas da noção de ethos em diferentes campos de saberes apenas reforça a constatação de que, sob várias perspectivas, nomeando-as, ou não, a construção de uma imagem (positiva) de si no discurso se faz presentificada e, portanto, merece maior investigação e atenção. Na pesquisa, a imagem que as alunas estagiárias fazem de si (no papel de professoras), parece ser interessante para o questionamento que poderia ser feito sobre quem é o professor hoje. Junto às imagens produzidas, ou ao ethos revelado, os estereótipos. Início apresentando o ethos revelado nos DA e nos DL, porém com a ressalva de que é interessante entendê-los, analisá-los, cotejá-los em relação ao ethos prévio.

### 3.2 O ethos revelado: como se apresentam as alunas estagiárias quando fazem referência ao ser professor de língua

Se o ethos revela-se, de forma intencional ou não, pelo discurso, o momento é o de revelá-lo a partir da escrita diarista. Assim, inicio com o histórico individual das alunas estagiárias: diários de leituras e, posteriormente, os diários de aula. Entre eles, um entreposto para a apresentação dos movimentos linguísticos (mais especificamente os movimentos de aproximação e distanciamento) ocorridos nos diários de leituras. Ao final, algumas costuras.

Para registro, abaixo segue a tabela da quantidade de diários escritos. Como se observa, em relação aos diários de aulas, não há uma uniformidade, pois a produção dos mesmos ficou atrelada à quantidade de dias trabalhados e não aos períodos de aula lecionados; o que significa dizer que uma aluna poderia ter ministrado três períodos de aula em um dia e que isso geraria um diário apenas, enquanto outra colega, ao ministrar um período de aula também produziria um diário.

Já, nos diários de leituras, há uniformidade na quantidade. Porém, cabe o registro que, com exceção do Estágio I (em que houve a produção do diário de leituras para cada texto lido), nos demais estágios (PEES II e PEES III), apenas dois textos foram objeto de escrita diarista, isso porque as alunas manifestaram dificuldade em produzir muitos diários ao mesmo tempo, já que, a partir do segundo estágio elas tinham que dar conta de uma série de demandas: planejar, replanejar e executar uma unidade de ensino; produzir diários de aulas e de leituras. Mas, isso não descartou a leitura de todos os textos, apenas configurou a seleção de dois para a produção diarista.

Nomes	Diário de Leituras PEES I	Diários de Leituras PEES II	Diário de Leituras PEES III	Diário de Aula PEES II	Diário de Aula – PEES III
Aluna C.	03	02	02	07	06
Aluna G.	03	02	02	09	05
Aluna I.	03	02	02	11	05
Aluna M.	03	02	02	09	07

#### 3.2.1 Histórico individual: Os diários de leituras

### 3.2.1.1 Aluna M.

O primeiro diário de leituras da aluna M. foi escrito quase que exclusivamente em terceira pessoa – afastamento marcado – além de constantemente referenciar a voz do outro – “o autor”, “o segundo modelo apresentado por Becker”, “Becker” – cuja tendência revela a predominância (pelo menos nesse primeiro texto) das atitudes de resenha. Porém, entre as marcas de distanciamento, um vácuo, em que o leitor não consegue precisar se o que segue é a voz da aluna (inserção no texto), ou se a mesma permanece apresentando as idéias de outrem. Para melhor compreender essa atitude linguística, segue, abaixo, o recorte com a devida análise:

*O primeiro modelo, a pedagogia diretiva, é encontrado na maioria das salas com as classes dispostas em fila e um professor tradicional, que dá aulas, exige silêncio absoluto e ainda repreende os alunos com xingamentos, acabando por oprimir e causar constrangimento aos alunos.*

*A aula é feita por um professor que fala e um aluno que ouve. Isso faz lembrar dos modelos militares de educação, baseados nos castigos e na palmatória, e mostra que, apesar de todos os estudos realizados e de todas as transformações que a sociedade sofreu, ainda muitos acreditam que o conhecimento possa ser transmitido. Essa visão é misto de ingenuidade e ignorância.*

*Partindo dessa reflexão, lembrei-me de uma história (...)*

No primeiro parágrafo do extrato acima, distanciamento marcado pela expressão “o primeiro modelo”; ou seja, a aluna deixa registrado, de forma explícita, que o dizer que segue é o que se encontra no texto por ela lido. Porém, não há como desconsiderar a seleção lexical apresentada, que parece pertencer muito mais às opiniões da aluna do que aquelas presentes no texto-base: “exige”, “repreende”, “xingamentos”, “oprimir”, “causar constrangimentos”. É só no terceiro parágrafo que a aluna M. emprega a primeira pessoa do singular “lembrei-me”.

Na continuação da análise, diria que a primeira oração do segundo parágrafo (“A aula é feita por um professor que fala e um aluno que ouve.”) ainda pertence ao bloco do primeiro parágrafo, já que o tópico permanece: modelos epistemológicos. Porém, o trecho que segue a partir do “Isso faz lembrar” parece constituir a inserção da aluna no texto, tanto que ao final do parágrafo tem-se um julgamento valorativo sobre esse tipo de modelo “misto de ingenuidade e de ignorância”.

Como se percebe, uma série de idas e vindas aparecem no extrato de M., nem sempre sendo possível marcar, com clareza, onde está a voz dela e em que momentos ocorre a marcação da voz do outro no texto. Porém, nos afastamentos ou aproximações assumidos

pelo comportamento linguístico, é possível que o leitor crie uma imagem dessa produtora de diário: ela não compactua com o modelo apresentado, ela não é uma professora desse tipo (ou não pretender ser): “muitos acreditam que o conhecimento possa ser transmitido”- na leitura do implícito, o que está dito é que ela, estagiária, não acredita nos modelos apresentados, que quer distância desse modelo pedagógico.

*O que me aflige realmente é ver que, apesar de todos os estudos, teorias e mudanças de concepção de educação, ainda há professores que ‘dão aula’, falam, falam, despejam informações e ainda são tão ingênuos a ponto de colocar-se num patamar superior ao aluno, negando a relação de troca e o afeto, essenciais na educação. E, infelizmente, isso não é exagero meu”.(Segundo diário de leituras produzido na PEES I).*

E, no distanciamento linguístico, a aluna distancia-se também de determinadas práticas escolares, diferenciando-se como professora, dizendo, para o leitor do diário, que ela não só não compactua com determinados expedientes, como não os utiliza, ou seja, no dizer revela que não é esse tipo de professora.

No seu segundo diário (sobre a palestra proferida por Celso Vasconcellos), alguns movimentos permanecem e, mais do que isso, refletem as imagens que a aluna vai construindo sobre o professor: sobre quais ela transita e sobre quais apresenta uma atitude refratária.

*Nessa perspectiva, se analisarmos nossas escolas, em sua maioria, nas salas de aula ainda iremos encontrar uma educação conteudista, que nega os saberes e as experiências dos alunos, baseando-se na transmissão de informações, como se constituíssem “o conhecimento”. Essa prática castradora, impede que os alunos pensem, comuniquem sua visão de mundo em interação com o grupo (...)*

A escolha lexical, no trecho acima, parece ser determinante para se entender o posicionamento feito pela aluna: ela se coloca na posição de analista (ou seja, está fora do contexto que descreve: “educação conteudista”, “prática castradora”, além de se colocar na posição de alguém que tem o poder para dizer o que diz) - a aluna- estagiária já vai construindo a sua imagem – que é diferente da registrada.

No movimento que segue registrado abaixo, ainda é possível identificar a imagem sobre a qual a aluna se apóia – a de ser sujeito de sua própria prática; porém igualmente interessante o emprego do pronome de primeira pessoa -“nós”, já que, por ele, a aluna se insere no grupo dos professores que, pela prescrição apresentada, **precisam assumir o seu papel**. Ora, na leitura implícita, temos a informação de que os professores não assumem o seu papel, já que ainda precisam fazê-lo (e a aluna M. encontra-se exatamente nesse grupo). Assim, na tessitura discursiva, a imagem que se forma é a de um professor engajado,

consciente da sua importância (não é ele um agente de mudança e transformação?) e mais, que esse comportamento é determinado pelo querer. Tal assertiva pontua, de forma emblemática, um ethos que parece recorrente na construção do professor: a de que as mudanças dependem apenas do querer, já que *estava buscando fora respostas que deveriam partir de mim, do meu interior, de minhas crenças, valores e concepções*. Reflita: se tudo o que preciso para ser um bom professor está dentro de mim, qual o valor de um curso de formação? Esse é o meu questionamento.

*Precisamos assumir o nosso papel de sujeitos, assumir nosso papel e querer, pois toda a mudança é motivada por um querer e um fazer, assim, quando nosso objetivo é melhorar a educação em nosso país nossas ações irão ao encontro dessa meta que queremos alcançar. O professor tem a condição de sujeito, mas precisa olhar para si e se questionar: Qual o meu papel na sociedade? Que tipo de aluno quero “formar”?[...] Pensei muito sobre isso, tentando responder a essas perguntas [...]; comecei tentando buscar respostas em livros, na realidade, nas falas de Vasconcelos e percebi que estava buscando fora respostas que deveriam partir de mim, do meu interior, de minhas crenças, valores e concepções.*

No terceiro diário produzido para a disciplina PEES I, a aluna M. apresenta os posicionamentos expressos no capítulo lido e, em alguns momentos, emprega a primeira pessoa do singular, assumindo a sua voz no texto: “concordo com Maria Tereza Esteban”, “creio que uma avaliação da aprendizagem é o primeiro passo”. Ou seja, a marcação das suas opiniões fica mais nitidamente expressa.

Na leitura dos blocos de diários da disciplina PEES I, há um ethos ufanista sendo anunciado, o professor pode mudar o mundo (e ela também, já que se coloca entre aqueles que são *comprometidos com sua missão e com coragem de mudar o rumo do bonde*).

Nos dois diários produzidos na disciplina de PEES II, predomina o emprego do pronome nós (que, como vimos, foi uma constante nos diários anteriores). Qual o ethos que surge nesses diários? Novamente o de um professor diferenciado, de um professor apaixonado pelo que faz. Há um ethos moralizante e avaliador que se revela nos julgamentos feitos a determinados comportamentos docentes, vistos, por ela, como inaceitáveis:

*Já tivemos oportunidade de presenciar professores e até mesmo algumas direções de escola de nossa cidade, quando convocadas para reuniões da 16ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Bento Gonçalves, participam um certo período das reuniões para marcar presença e depois fogem às compras e passeios, desprezando a iniciativa de estudo, dizendo que é sempre a mesma ladainha, que já sabem de tudo o que é colocado na reunião e não precisam participar.*

Aproximar-se da imagem de competência é o que mais faz a aluna, veja a aproximação construída a partir do trecho que segue, extraído do seu diário sobre o texto “O

ensino do português correto têm sido o pretexto da escola para não ensinar o povo brasileiro a ler e escrever”:

*Para tanto, precisamos ter claro que, quando professores, deveremos proporcionar aulas que capacitem aos alunos a pensar, ler e escrever. Mas não somente isso, teremos que refletir muito sobre nossas ações e certamente tomar atitudes que irão contra um sistema, e para isso precisamos ser muito persistentes, corajosos e por em prática aquilo que defendemos.*

No último estágio (PEES III), o emprego do pronome nós, na construção diarista, permanece, porém há momentos (embora não seja a construção mais usual) em que a aluna desloca-se da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular: “ouvi uma vez uma frase”, “fico pensando no que aconteceria com Tita”, “Gostei da metáfora do autor”, “creio ser indispensável”. No jogo de pronomes, entretanto, o ethos avaliador da prática docente, o ethos do professor ousado e transformador fica sempre marcado:

*De acordo com o que propõe Guedes, a aula de Língua Portuguesa deve centrar-se no ensino da leitura e da escrita, contudo isso não significa que a teoria deva ser negada, pois a teorização é importante, o que não podemos é reduzi-la ao estudo metalingüístico e, **infelizmente, é isso que ainda ocorre na maioria das salas de aula.** (PEES III)*

*Precisamos ter a ousadia e responsabilidade para defendermos a promovermos uma educação dialógica, em que o saber suscite da vontade do aluno aprender, seja construído através da interação com o meio e do diálogo entre professor e aluno. Para tal é imprescindível instigar o aluno, desafiá-lo a construir e reconstruir a partir daquilo que ele já sabe na interação, numa relação de afeto, confiança mútua, pois por meio do diálogo, nos é permitido conhecer o aluno e estabelecer vínculos afetivos, de confiança e respeito.*

Pelo ethos, a aproximação de comportamentos desejáveis; pelo modo de dizer, a aluna estagiária vai mostrando as formas de ser – a identidade construída é aquela que faz, desse aluno, desse professor, alguém especial. Um **ethos de ser especial**, diferente e diferenciado é sempre marcado.

### 3.2.1.2 Aluna G.

Diferentemente da estagiária M., a aluna G. redigiu seus diários sempre na primeira pessoa do singular e, geralmente, marcou a voz do outro. Diante dessa atitude linguística, o leitor do texto faz os seus contratos de adesão (ou não) ao que é por ela anunciado e analisado. Nos registros, chama atenção a percepção que a aluna revela da reescrita: além de possibilidade de leitura mais atenta do texto-base, a manifestação de alívio:

*Estou escrevendo, pela segunda vez, um diário de leituras sobre o texto “Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos” de Becker. Antes, no entanto, senti a necessidade de reler o polígrafo – Ufa! Ainda bem. Agora percebo o quanto pobre era minha primeira escrita.*

*(...)*

*Bem, agora já posso descansar.*

Se a reescrita surge, nos estudos, sempre como uma possibilidade de reorganização composicional, pode-se acrescentar a essa função outra igualmente importante: a de revisar conceitos, a de ler mais atentamente, a de efetivamente conversar com o eventual leitor do texto que está sendo produzido, a de conversar com o autor do texto que está sendo estudado. Ao dizer “*o quanto pobre era minha primeira escrita*”, o que faz a aluna é uma auto-avaliação de suas competências (de leitora e de escritora). Obviamente essa avaliação só é possível devido à própria dinâmica do trabalho desenvolvido ao longo dos três semestres: escrita e reescrita, a partir das perguntas e observações (orais e escritas) de diferentes interlocutores (professora supervisora e colegas de disciplinas). As sensações de alívio manifestas dão conta de quão árduo é escrever: “ufa”, “ainda bem” e “agora já posso descansar” são marcadores interessantes, quando analisados sob a ótica das exigências da escrita. Termos como “é indignante”, “discordo totalmente desta afirmação”, “gostei desse trecho”, “nossa cheguei a suspirar nesse momento”, entre outros, vão costurando a opinião da estagiária em relação aos tópicos apresentados no primeiro diário de leitura – atitude linguística que permanece ao longo dos três semestres em que diários foram solicitados, basta citar alguns outros termos e expressões: “achei interessante a colocação de Ruben Alves”, “acredito que a minha mãe seja um pouco sábia”, “concordo com Zagury”. Enfim, a aluna cria um **ethos de quem sabe o que diz**, e, nessa imagem criada, busca a adesão do leitor.

Outro fator interessante diz respeito ao uso de letras em caixa-alta, para marcar algumas citações<sup>43</sup>. Ora, se toda seleção de citação já revela posicionamentos (já que destaco, entre tantas informações, aquelas que melhor dizem sobre o meu percurso argumentativo), o que dizer da caixa-alta, que se configura como um outro destaque a partir do que destacado foi?

*O segundo parágrafo da pág.21,na minha opinião resume esta teoria. ‘O PROFESSOR - INCONSCIENTE, NA MAIORIA DAS VEZES, RENUNCIA ÀQUILO QUE SERIA A CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL DA AÇÃO DOCENTE: A INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO.*

Esse tipo de marcação volta a aparecer apenas no estágio III, para destacar não mais ideias de outrem, mas sim as palavras: SABOREIO, AMOR E DIÁLOGO, empregadas pela aluna como comportamentos imprescindíveis ao professor.

<sup>43</sup> Para registro: a presença de palavras em caixa-alta parece ser típico da aluna (estilo), pois esse tipo de marcação também aparece em alguns de seus diários de aula.

Apesar de a aluna manter um diálogo efetivo com os textos, desde o primeiro diário, ela também registra as suas dificuldades em relação à proposta de escrita, à proposta de trabalho. Vejamos alguns trechos dos DL escritos na última disciplina PEES III:

a) *Após a primeira aula, li o XIII capítulo do 'Livro sem fim' de Rubem Alves. Confesso que não consegui traçar nada, sem sequer uma linha a respeito. (grifo meu)*

b) *Nos últimos dias li diversas vezes o texto "Indisciplina: resposta a uma sociedade desestruturadora?", de Tânia Zagury. Na primeira leitura não havia gostado do texto. Mas resolvi lê-lo novamente*

*Sempre antes de reiniciar a leitura do texto, permanecia a observar o título, ou melhor, a questão abordada no título.*

No discurso dessa aluna, fios contestatórios surgem, não à prática propriamente dita, mas às políticas de formação docente. Se nos diários da aluna M. um ethos ufanista se faz presente, nos dessa aluna, essas imagens aparecem minimizadas: o professor também sofre influências, nem tudo ele pode fazer, nem tudo depende dele e de seus esforços. Há um ethos **contestatório**, que busca não julgar, mas sim explicar o comportamento docente à luz das diversas realidades vigentes, algumas que, inclusive, não pertencem ao âmbito educacional, mas que nele adentram. Nos fios argumentativos a marcação de que o professor é uma pessoa e não apenas um profissional. E, na figura da pessoa (proposta particularizada do ser), a figura feminina e o desempenho de suas outras funções, afinal *a maioria dos professores são mulheres – e além de profissionais são mães e donas de casa. Preciso dizer mais??*

Vejamos algumas passagens do seu segundo diário, em que essa tendência se evidencia:

*Pois é. Vibrei quando Celso Vasconcellos comentou que o professor deveria ter tempo para estudar, visitar exposições (...) sendo então necessária a diminuição de sua carga horária de trabalho (...) Sempre acreditei ser este um dos problemas da educação brasileira, pois a maioria dos professores trabalham quarenta horas/aula, dispondo de pouco tempo para atualização. Isto sem levarmos em conta que a maioria dos professores são mulheres – e além de profissionais são mães e donas de casa. Preciso dizer mais??*

*O professor é pouco valorizado e reconhecido, mas muito cobrado. Digo isto porque no meu trabalho me sinto assim.*

*Ser professor é muito complicado. É preciso estudar, se atualizar, inovar e amar muito essa profissão.*

A aluna G. “vibra” com Celso Vasconcellos, porque compactua com a tese apresentada pelo palestrante. Além disso, faz uma exigência: que os professores tenham tempo para outras atividades. Porém, apesar da presença marcante de um ethos contestatório, ela não se despe (e nem se despede) do ethos institucional, e, portanto, o bom profissional continua a ser aquele que faz o seu trabalho com amor, cujo valor é incontestável.

E esse ingrediente, o AMOR, sobrevive incólume durante os três estágios: *É o AMOR das mães, das avós, das cozinheiras; é o AMOR que faz a diferença, é ele que dá sabor (primeiro diário da disciplina PEES III).*

*Acredito que a única solução para a indisciplina seja educar com amor, apresentando aos nossos alunos os limites e os valores necessários à vida, mas sem castigos, repreensões, punições. (segundo diário da disciplina PEES III)*

Pertencer ao grupo dos professores apaixonados pelo fazer (independentemente das contestações anteriormente apresentadas) parece constitutivo do ethos construído para apresentar aqueles que trabalham com a educação e, mais especificamente, para apresentar o professor. Na imagem, o professor sempre surge como alguém que agrega a si os mais valiosos sentimentos: amor, compreensão, respeito às diferenças – o que nos permite dizer que um ser muito singular e especial surge nos fios discursivos, um modelo de perfeição.

Mas, volte-se à análise dos extratos da aluna, agora sobre o texto “Cenas de uma professora”. O tom contestatório surge novamente: críticas contundentes são feitas:

*[...] a autora parece depositar toda a culpa pela mediocrização do ensino nos professores, atribuindo isso, principalmente àqueles que se deixam ‘subverter’. Eu não concordo com esse pensamento.*

*Penso, logicamente, que devemos ser professores ativos e eu, sinceramente, busco isso. Mas o que fazer quando somos obrigadas a respeitar toda uma hierarquia de professoras reativas, ou do ressentimento? Nós, que somos professores, sabemos o quanto somos pressionados quando tentamos algo que desestabiliza o modo ‘normal’ como o sistema vem organizado. Prova disso ocorre hoje (falo, aqui, da minha realidade como professora municipal): não há professor ativo que resista (pelo menos sem abalo psicológico) a uma pressão tão ditatória e opressiva: obrigatoriamente temos que seguir as regras, diga-se de passagem, bastante ‘ressentidas’, que nos são estipuladas.*

Ao marcar-se, nesse momento, mais como a já professora do ensino fundamental, a aluna permite que a sua experiência conduza os seus argumentos. Revela a sua tentativa de ser ativa (de ser diferente – ethos da singularidade), quando percebe que, em seu local de trabalho, muitos colegas são reativos. Nessa reflexão, colocando-se muito mais como a já professora (e não como aluna estagiária), a mesma fala: denuncia e desabafa.

### **3.2.1.2 Aluna I.**

Essa aluna manteve, ao longo do primeiro diário, uma atitude de não-marcação de distanciamento em relação aos textos estudados. Isso significa dizer que se insere no texto, empregando a primeira pessoa e que, em apenas alguns momentos (mais presentes nos DL do estágio III), faz a marcação da voz do outro. Observe o extrato que segue:

*Há três formas de representar a relação ensino-aprendizagem escolar através de modelos pedagógicos que são sustentados por uma determinada epistemologia.*

*(...)*

*O produto pedagógico dessa escola é alguém que não pensa e que, portanto, desistiu de sua cidadania e de seus direitos, uma pessoa que deixou de acreditar em mudanças.*

(...)

*Acredito que esse modelo está totalmente ultrapassado, o que me assusta é que ainda o encontramos nas salas de aula.*

Mesmo apresentando, nesse diário, ideias de outrem, sem empregar os recursos linguísticos para tal, a aluna I. vai construindo a sua argumentação – como não pensar nisso, quando surgem, no texto, expressões como a que seguem? – “desistir da cidadania”, “uma pessoa que deixou de acreditar em mudanças.” No trecho acima, a forma mais neutra encontra-se registrada no primeiro parágrafo.

*E o ethos de um professor amoroso também se presentifica no diário de I., pois o que mata a atividade do professor não é a carga de trabalho, que normalmente é intensa, mas sim a falta de amor, de interesse...É difícil trabalhar bem quando não há mais interesse naquilo que se faz, por isso é importante que o professor não se deixe levar pelos outros colegas de profissão, aqueles que já estão se aposentando, é preciso que o professor se sinta sempre um estagiário, cheio de ideias novas e apto para todos os tipos de desafios.*

O bom professor é um eterno estagiário – eis a formação discursiva, eis a imagem apresentada. Nas estratégias desenvolvidas, ao apresentar-se como estagiária, a aluna revela ser uma pessoa (e uma professora) cheia de ideias, preparada para os desafios. Atitudes combativas e criativas também se agregam ao ethos positivo que a aluna deseja marcar do professor. E se pode, então, criar a seguinte imagem: o bom profissional é aquele que age como um estagiário, como alguém que está se preparando para iniciar a carreira. Huberman (2000), ao analisar o ciclo de vida dos professores, caracteriza-o por três fases, sendo que o da sobrevivência e da descoberta corresponde aos momentos iniciais, aqueles do entusiasmo, da experimentação. Parece, pois, que a aluna constrói a imagem de si, no discurso, como uma boa professora exatamente por estar ela numa situação de estágio, em que, embora existam certos medos e receios, também vigoram o entusiasmo, a inovação e, por que não, um maior comprometimento.

No segundo diário escrito, ainda para a disciplina de estágio I, há, ao contrário do primeiro, a marcação das diferentes vozes no texto, bem como a oscilação no emprego dos pronomes de primeira pessoa.

*Se nós, professores, conseguimos ter em mente estes três itens e colocarmos em prática, com certeza nunca perderemos a vontade e o amor naquilo que fazemos, pois hoje em dia ficou muito fácil ser professor. É fácil entrar na faculdade, é fácil conseguir emprego, mas o difícil é seguir adiante.*

[...]

*Que tipo de professora eu quero ser? Com certeza quero ser uma professora com sede de saber, que não se contente com uma simples faculdade, que queira mais, e que possa oferecer mais aos alunos, que possa trazer desafios novos, coisas que estes professores que se formaram em apenas três anos e “estacionaram” não poderão fazer, pois o importante não é o que fizeram comigo, mas o que eu faço com o que fizeram comigo.*

No terceiro diário desse estágio, volta a ocorrer oscilação de registro de diferentes vozes no texto (tal como ocorrido no primeiro diário):

*Dessa forma, para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos, pois o importante não é identificar os problemas de aprendizagem, mas as necessidades.*

*Penso que não podemos mudar as coisas de uma hora para outra, mas eu posso agir diferente quando o assunto é avaliar [...]*

Já nos diários produzidos no último semestre do Curso de Letras, em alguns momentos, a aluna fez a marcação da voz do outro, mas manteve, através da seleção vocabular, a sua orientação argumentativa.

*É lamentável ver essa realidade **desanimadora e indignante** em que se encontra nosso país. Mais **assustador** ainda é nos darmos contas do que encontraremos nas futuras escolas em que poderemos vir a lecionar.*

(...)

*Segundo o autor “o exemplo mais claro dessa falência...”*

*Em determinado momento, o autor parece defender a ideia de que os alunos nas séries iniciais não deveriam reprovar, para que não sejam traumatizados. Dessa forma pergunto: **mas é viável passar um aluno da 1ª série para a 2ª série mesmo que esse não seja capaz de ler e escrever?** (grifos meus)*

As questões apresentadas ainda no primeiro estágio sobre as competências do professor ressurgem nos diários de leituras produzidos na disciplina de PEES III.

*Agora consigo encontrar algumas respostas para muitas das perguntas que estavam em minha mente desde o meu primeiro estágio, o de observação. Realmente a falta de vontade de um professor atinge diretamente o aluno. Se não prepara boas aulas como podemos exigir o aprendizado de nossos alunos? Se entramos em uma sala despreparados e sem saber o que iremos desenvolver naquele dia, como podemos exigir de nosso alunos, se naquele momento nos encontramos tão despreparados quanto eles?*

Da aproximação registrada por expressões como “agora consigo”, “minha mente”, ao distanciamento marcado que surge no “realmente, a falta **de um** professor”, há uma nova tessitura e uma nova aproximação, agora marcada pelo emprego do pronome nós: “se não prepara boas aulas” (aquele distante, o professor), “como **podemos** exigir”(inserção no texto). Novamente uma dança é feita através das diferentes marcações de pessoas no texto e, no bailado, há de se questionar qual seria, então, a postura da aluna, pois, na escrita desse diário, ela se encontra também em prática de estágio, enfim, dentro de uma sala de aula. Quem é esse professor que não prepara aulas? Ela pertence ou não a essa categoria? Parece que, apesar da tentativa de se afastar desse perfil de professor, ela se inclui, pois indiscutível o emprego do pronome nós <sup>44</sup>.

Ainda nesse diário a aluna I. marca-se, novamente, como estagiária, ou seja, como alguém que ainda tem o que aprender, que está tateando, mas se vale das características dessa

<sup>44</sup> Interessante que, na escrita dos diários de aula é essa aluna que maior número de referências faz à capacidade de improvisar. Ver seção 4.2.3.3.

fase (o estágio) para igualmente caracterizar o trabalho do professor e, conseqüentemente o seu (de estagiária), ou seja, há uma dupla valorização da aluna: boa estagiária e, portanto, boa professora:

*Pensando como aluna de Letras e no amor que dediquei aos meus estudos durante todos estes anos, vejo que assim como a cozinheira inventa novos pratos a cada dia, dando novos sabores às suas comidas, nós enquanto professores, devemos inventar novas maneiras de ministrar nossas aulas (...)*

#### 3.2.1.4. Aluna C.

A atitude linguística de C. não difere muito das anteriormente listadas e comentadas. Assim, para a análise, o trecho que segue, pertencente ao primeiro diário escrito para a disciplina de PEES I:

*Adorei este parágrafo: ‘o aluno, egresso dessa escola, será bem-recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar (p.18)’.*

A aluna, ao copiar um dos trechos que vem lendo, assume uma atitude prevista e até incentivada pelas orientações fornecidas para a elaboração dos diários de leituras – o que pode representar uma adesão à proposta de escrita. Seguindo, ela escreve:

*Pergunto e reflito eu, neste momento, é este o cidadão que o professor quer formar? Por quê? O professor é tão “atrasado” que acredita que o mundo profissional exige essas características do profissional? Se for assim temos que rever nossos conceitos de educação, e começar a pensar em métodos eficazes de ensino.*

No trecho acima temos uma C. questionadora, que faz julgamentos sobre os comportamentos do professor – se excluindo do grupo dos professores por ela classificados como “atrasados”, na medida em que se coloca na posição de desejosa por mudanças; ou seja, se o ensino é isso aí, isso aí eu não quero, vamos mudar. A maneira de dizer acaba por evocar uma maneira de ser: à imagem do professor agrega-se dinamismo, estudo, transformação. Na continuação desse extrato tem-se:

*O professor que pensa que ele nunca aprenderá e o aluno nunca ensinará, não pode exercer esta profissão, lembrei de estudos feitos durante o curso, agora não me lembro qual disciplina, e nem qual conteúdo, enfim, lembro de algumas palavras ‘o conhecimento se dá através do professor, do aluno, e do meio em que está inserido’, isto é, ambos interagem e constroem o conhecimento (agora lembrei Paulo Freire, Psicologia da Educação II)*

O que C. faz aqui é o que é solicitado no diário de leituras: relacionar o ora lido com outras leituras, outras experiências. O movimento que considero interessante - e que tem relação com o fato de o diário (mesmo esse que é publicizável) ser uma escrita particular, em que posso agir como desejo - vem expresso no que segue:

*Já que o diário é meu, quero fazer propaganda de Paulo Freire, este autor deve ser lido sempre, vejo nele um exemplo de profissional da educação. Acredito nas palavras que ele usa e pretendo pôr em práticas suas idéias. (grifo meu)*

É nesse curto espaço que a aluna assume que o texto é dela, e que, portanto, tem autonomia para escrever: daí a propaganda de Paulo Freire. Mas também, não nos enganemos, a propaganda é feita para convencer o leitor desse texto (mais destacadamente o professor da disciplina) que ela, C., coloca-se numa posição diferenciada: não compactua com os modelos diretivos expostos por Fernando Becker (até porque fica bem difícil, pela forma de escrita do autor, admitir que se é diretivo) e traz para o texto alguém renomado, cujas ideias são, no meio acadêmico, validadas e bem recebidas. Ao ethos, imagens outras são agregadas, mas todas servem de sustentação para a existência de um professor diferenciado. E, se a aluna adere a algumas imagens, nos laivos de escrita, deixa aberta a porta do “dizer o seu desejo”. E, então, posterior à abertura por ela mesma proposta, tem-se a seguinte escrita:

*Feita a propaganda, vamos entender a Pedagogia não-Diretiva, gostei das ideias iniciais. Becker coloca que o aluno traz uma bagagem de conhecimento, já tem um saber (lembram que já dei meu parecer sobre isso, perceberam que estou certa, não é), porém discordo quando o autor coloca o professor como um facilitador, o qual aceita qualquer ação do aluno, e diz que ensinar prejudica o aluno. Se pensarmos assim qual é o verdadeiro papel do professor?*

Em relação ao segundo diário, produzido nessa mesma disciplina, o que chama atenção é que, mesmo diante da constatação feita pelo palestrante sobre as condições desfavoráveis enfrentadas pela classe docente, a aluna responde que *o educador deve ignorar certos aspectos como: salário baixo, desvalorização do professor, falta de interesse dos pais, alunos e professores. Penso assim, pois, acredito que o professor deve ser apaixonado pelo seu trabalho, quando surge a paixão somos capazes de fazer de tudo [...]*. O que parece ocorrer, no diário dessa aluna, é uma idealização tal do ser professor que acaba por desconsiderar (ignorar, nas palavras da aluna C.) o contexto sócio-histórico em que ele (e qualquer ser humano) está inserido. O ethos ufanista vai-se perpetuando.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, algumas reflexões ocorrem no estágio II (PEES II), a partir do texto “O ensino do português correto tem sido o pretexto para não ensinar o povo brasileiro a ler e a escrever”. No destaque, a visão que procura defender sobre o ensino da língua (e a origem de tal convicção):

*Eu particularmente concordo com Possenti e Guedes e acredito na importância do trabalho realizado através da leitura e da escrita, para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Digo isso porque senti na pele a dificuldade que me causou, e ainda causa o estudo puramente gramatical que tive no ensino fundamental e médio.*

### 3.2.2 ENTREPOSTO

Na análise da produção dos DL, uma das primeiras constatações diz respeito às dificuldades manifestas pelas alunas sobre o que era para fazer, melhor dizendo, o grande questionamento foi: que fôrma utilizar para encaixar o dizer? Nas aflições, a primeira apreensão dizia respeito a uma antiga (e já consagrada) prática escolar: o que a professora queria exatamente? Os primeiros anseios registravam a busca por uma estrutura, para aí encaixar o dizer. Ora, se costumeiramente a escola (e a academia, nessa análise, por extensão) interdita o autor, a apreensão pela fôrma também se justifica.

A fala da aluna C. é significativa: *Na verdade, não sei como iniciar esse diário de leitura. (PEES I).*

Não há mesmo como saber, pois o solicitado (produção de diário de leituras) não fazia parte das práticas de escrita acadêmicas e, nas primeiras orientações (além do roteiro já apresentado no capítulo 01 <sup>45</sup>), pouca intervenção minha, a não ser um “escrevam que a partir dos escritos a gente discute.” Atitude proposital que muito contribuiu para que, na escrita e nas leituras feitas durante os espaços acadêmicos, as alunas buscassem formas de dizer o que queriam dizer. A proposta era a de criação de um efetivo espaço dialético – o que de fato ocorreu em alguns momentos.

*Fui para a aula de estágio no fim da tarde e durante a conversação expus para minha supervisora e para minhas colegas o que tinha acontecido. Juntamente com elas decidi que não iria desistir e por sugestão resolvi pensar em uma técnica para mesclar um pouco os mais terríveis. Von tentar na próxima aula, vamos ver no que dá. Eu estou muito a fim de apostar [...]. (Aluna I. PEES – Sétimo diário).*

Sobre o fato de os DL manterem proximidade, na sua composição, à escrita de resenhas, pode-se asseverar que esse comportamento foi uma constante ao longo do tempo da pesquisa, e mais, não ficou restrito a essa experiência, pelo contrário, o mesmo comportamento foi observado e registrado pela pesquisadora Machado (1998) em sua tese de doutorado. A restrição a ser feita é a de que muitos produtores de diários se valeram da parte para representar o todo – o que gera um hiato na produção dos diários de leituras, pois os mesmos contemplam momentos de resenha, mas não só. Ou seja, apesar de poder contemplar momentos de resenhas, os diários não eram apenas resenhas.

---

<sup>45</sup> Não se pode esquecer que, ao apresentar um roteiro de leitura e de escrita (o que ocorreu para a elaboração dos DL) já há cimentamentos, formalismos, que estão sendo postos não apenas pela esfera, mas pelo próprio roteiro, que orienta: faça isso, não faça aquilo outro.

Entretanto, há de se convir que, de certa forma, esse movimento de escrita resenhista é previsível e até esperado, pois a resenha é um gênero bem conhecido no meio acadêmico e o aluno tem, para com ele, certa intimidade, certo conhecer que gera certo conforto. Bazerman (2006, p. 23) explicaria tal atitude dizendo que “quando viajamos para novos domínios comunicativos, nós construímos nossa percepção sobre eles com base nas formas que conhecemos.”

Veja bem, o aluno, na resenha, caminha pelo mundo das certezas (certa intimidade, certo conhecer), o que não ocorre com a escrita diarista que, como visto anteriormente, envolve outras bricolagens, outros comportamentos dos próprios escritores.

Também diria que, se as alunas produziram resenhas, nem sempre se valeram dos recursos linguísticos próprios para a produção das mesmas. Abaixo apresento alguns exemplos dos comportamentos linguísticos assumidos pelas alunas:

### **Exemplo I: Diário de leitura – com afastamento marcado**

- a) *Como diz Perrenoud, “a instrução é uma condição necessária da democracia e da capacidade de construir uma ordem negociada, de não aumentar a violência ou o fanatismo quando a sociedade é rompida por crises” (Aluna G. PEESII)*
- b) *O autor ressalta que todas as tentativas feitas, ao longo de quinhentos anos, para que aprendêssemos a falar um português correto, não foram suficientes (Aluna C. PEES II).*

### **Exemplo II: Diário de leitura – sem marcação de afastamento**

*Há três formas de representar a relação ensino-aprendizagem escolar através de modelos pedagógicos que são sustentados por uma determinada epistemologia.*

*-Pedagogia diretiva e seu pressuposto pedagógico:*

*Nesse modelo, na sala de aula, o professor fala e o aluno aprender (Aluna I. PEESI)*

### **Exemplo III: Diário de leitura – mais interativo**

*São muitas as relações feitas pelo autor com a educação e uma das frases que mais me chamou a atenção foi: “o homem é o que come”. Quando a li fiquei me questionando que relação poderia ter com educação? O que está implícito dentro desta frase? Realmente Rubem Alves tem um grande poder de fazer com que o seu leitor questione (...) (Aluna I. PEESIII)*

Com exceção do exemplo III, em que parece haver um claro movimento de estudo do texto, em que a aluna se apresenta como leitora e produtora (veja a marcação feita em

primeira pessoa “*o que mais me chamou a atenção*”, “*quando li fiquei me questionando*”, “*realmente*”), os demais extratos limitam-se a apresentar as ideias de um autor (o que ocorre nas resenhas), embora as características desse gênero nem sempre estejam marcadas; basta lermos o extrato do exemplo II, em que a referência ao autor do texto lido é completamente abandonada. Esse comportamento de não-marcação da voz do outro poderia ser assim justificado: os alunos estão produzindo diários e não resenhas – portanto, a construção acima apresentada é possível e plausível: outro gênero foi solicitado; são, portanto, outras estruturas linguísticas que podem ser acionadas, outros comportamentos linguísticos envolvidos. Além disso, não há como negar que os DL pressupõem momentos de resenha, o que explica a dificuldade de os escritores romperem com essa modalidade.

O que sustento é que mesmo havendo momentos de resenha na produção dos diários, mesmo ocorrendo marcações linguísticas de aproximação e de afastamento, o fato de essas mesmas marcações não aparecerem registradas (conforme acima apresentado), não significa que os alunos não soubessem escrever resenhas, mas apenas que estavam tentando dar corpo a um novo gênero: os diários.

Em relação às escolhas linguísticas, outra observação, agora referente ao uso dos pronomes. Nos diários de leituras foram encontrados três tipos de registro: o emprego do eu, o uso do nós e o afastamento total do escritor em relação ao texto apresentado. Exemplos<sup>46</sup>:

*Achei interessante a colocação de Rubem Alves quando aplica o título de sábias as personagens Babette e Tita (...) Minha mente começa a repetir milhares de vezes sábias, sábio, eu saboreio. O que saboreamos? Tortas, carnes, saladas, empadas, frutas, sucos, letras. (Aluna G. Diário de Leituras. PEES III)*

*Acredito que a única solução para a indisciplina seja educar com amor, apresentando a nossos alunos os limites e os valores necessários à vida, mas sem castigos, repreensões, punições. Devemos mostrar a eles que a violência gera violência – e que só há uma maneira de resolvermos os problemas: através do DIÁLOGO. A conversação é própria do ser humano; não somos bichos, somos seres racionais. **Devemos** agir pelo coração, e pela razão. (aluna G. PEESIII)*

Por fim, dentro da análise linguística ora feita, o registro da presença marcante de verbos deônticos, em que o sujeito coloca o seu dizer na ordem do fazer. DEVER, TER, SER NECESSÁRIO aparecem como prescrições, como pilares de uma (nova) prática docente

<sup>46</sup> Importantíssimo ressaltar que os extratos representam momentos de escrita dentro de um todo maior, o texto. O que quero deixar registrado é que encontrei nos diários vários movimentos. Alguns são escritos empregando a primeira pessoa do singular e do plural. Outros iniciam e terminam apenas com o uso da primeira pessoa do plural – o nós. Outros, ainda (e essas produções ocorreram mais nos diários de leituras do primeiro semestre) apresentaram um afastamento total do sujeito escritor, com o uso de pronome de terceira pessoa do singular. Há ainda os diários que mesclam, num mesmo texto, o emprego do eu e do nós – o que ocorre no exemplo apresentado.

valorizada (veja a imagem que se vai construindo pelos fios da linguagem). São quase faróis pedagógicos para onde todos os comportamentos deveriam convergir – e aqui igualmente o ethos se revela.

### 3.2.3 Histórico individual: Diários de aulas

Se na seção 4.2.1 os diários de leituras foram analisados, agora um espaço para a análise individual dos diários de aulas, cujas escritas remetem às experiências ocorridas dentro do espaço escolar.

#### 3.2.3.1 Aluna M.

Por já atuar na área de ensino, como professora municipal, uma das primeiras ressalvas feitas por M. é a de que essa condição (já ser professora), nesse momento de estágio, pode não ser tão positiva, pois, como diz a aluna, já estar atuando *não garante o sucesso do trabalho*. (*Diário I da disciplina PEES II*).

Apresentar-se na condição de aprendiz constitui um ótimo recurso retórico, pois a exime de um julgamento talvez menos complacente. É uma estratégia interessante, porque permite a ela se afastar de alguns comportamentos nada abonadores que são atribuídos aos professores.

No registro que ocorre, ao longo dos diários produzidos no semestre, há a presença marcante de um ethos moralista e moralizante. Observe os exemplos abaixo:

*[...] de início eles fizeram uma tentativa de tomar o controle da aula, me apresentei, disse **do prazer** que sentia em estar ali para que pudéssemos aprender juntos e percebendo a atitude deles disse que percebi que eles tentaram chamar minha atenção, até me assustar, **mas que eu sabia que eles eram uma turma muito boa e que, com certeza, faremos um bom trabalho ao longo desses quinze períodos [...]** Um dos alunos arrastou a classe para a frente e para atrás, para chamar ainda mais a atenção ou ver qual seria minha reação. **Então chamei-os e disse que meninos tão fortes e bonitos, certamente tinham força suficiente para carregar a classe sem arrastar** (PEED II – Diário 01). (grifos meus).*

*Outro momento desafiador foi quando logo no início da aula, o Leonardo pegou um isqueiro na mão e, por baixo da classe, ameaçava acender o fogo e queimar o colega, imediatamente questionei o porquê de estar trazendo este objeto para sala de aula, disse que **sendo ele tão inteligente** deveria saber que isso não era permitido e que ele poderia com ele se queimar ou mesmo ferir os colegas. (PEES II. Diário 02.). (grifo meu).*

*[...] fui até ele e pedi para que ficasse em silêncio, **por ele, já que se não estivesse atento não conseguiria resolver as atividades**. (PEESII. Diário 03.). (grifos meus).*

Esse ethos a acompanha durante toda a prática docente e vai registrado tanto nos diários da disciplina PEES II, quanto nos diários da disciplina PEES III (embora os registros nesses últimos sejam em menor número). Entretanto, gostaria de chamar a atenção para a escrita do seu quinto diário (PEES III), mais especificamente para um trecho em que aluna M.

parece revelar (julgar até) o que pensa do seu próprio dizer, de sua atitude. Parece que, nos fios discursivos, ao refletir sobre sua atitude, outros fios surgem, e o ethos revelado nesse momento difere daquele anteriormente anunciado:

*Os alunos fizeram as atividades, mas em virtude de eu ficar o tempo todo ‘enchendo’ com discursos, tentando conscientizá-los da importância do estudo, de respeitar regras, de criar um clima de estudo, que permita a reflexão, a construção do conhecimento e cobrando para que eles façam os trabalhos propostos. [...] Então, por mais que fique papagaiando [...] (grifos meus). (PEES II. Diário 05.)*

A aluna revela (e isso pode não ter sido intencional) que suas falas não passaram de palavras ao vento, já que são dela as expressões “papagaiando” e “enchendo com discursos”. Ora, então nem ela acreditava no poder do seu dizer? E como fica o ethos moralista (que aparece tão impregnado no dizer da aluna), se ela própria nele não acredita?

É importante ainda destacar que durante o estágio II (prática no ensino fundamental), foi essa a aluna estagiária que encontrou maior dificuldade em lidar com a indisciplina da turma. Em todos os diários, sem exceção, há registros de comportamentos por ela classificados como inadequados. Todas as suas aulas constituíram-se verdadeiros “desafios” (e não tinha como ser diferente, porque daí a capacidade de superação torna-se ainda mais potente). A aluna, então, apresenta-se como uma professora disposta a resolver conflitos, disposta a fazer a diferença, com capacidade de exercer o autocontrole (há várias passagens em que revela ter precisado “respirar”, ou que “a muito custo consegui manter o controle e dissimular a sobrecarga de emoções que sentia”). Na imagem construída, o professor é aquele que tem domínio de suas emoções, por mais adversas que sejam as situações por ele vivenciadas – e ela é uma boa professora exatamente por fazer isso.

Entre imagens, outras se fazem presentes: a do professor amigo; do professor reflexivo; do professor diferente... Todas compoem um ethos ufanista, em que o professor (e quase que exclusivamente ele) é o responsável pelos rumos da educação.

*Durante a atividade, eles questionavam, a fim de que eu desse as respostas, tentei sempre fazer novas perguntas até que eles chegassem a uma conclusão. Quando eu fazia um questionamento, se eles conseguissem responder a dúvida que tinham, fazia um ‘ah’, com um riso de quem diz ‘como eu não tinha visto isso?’. É preciso acreditar na capacidade de leitura e compreensão do adolescente para que possamos estimulá-lo e orientá-lo, só assim ele irá atender. (PEEES III. Diário 03).*

### **3.2.3.2. Aluna G.**

Tal qual M., essa aluna também já é professora do município, tendo, inclusive, como citado anteriormente, concluído um curso de licenciaturas – o de Pedagogia.

Os diários produzidos por ela são bem mais sucintos que os das colegas, mas há neles um direcionamento maior para reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. Logicamente ela se descola da imagem de um professor pouco reflexivo, desatualizado e pouco motivado.

*Senti vergonha em descobrir que alunos de 5ª série, estudantes que já frequentam os bancos escolares no mínimo há 6 anos, que passaram por diversas salas de aula, vários professores, 'meus colegas', desconheciam um aparelho tão antigo e ultrapassado como um 'retroprojeto'. (PESS II- diário 02).*

E, mesmo quando analisando a sua aula na perspectiva do ensino de língua, é possível perceber sobre quais características ela constrói a sua imagem de professora.

*Talvez, os professores de língua estejam preocupados com a letra, com o capricho, as regras gramaticais ortográficas, preparando exercícios e aplicando avaliações. Pelo menos é isso que observo em cadernos de alunos de ensino fundamental e médio. No entanto, os educadores estão esquecendo de trabalhar com produção textual e leitura, que na minha opinião formam o esqueleto do ensino de Língua Portuguesa. Mas não falo de leitura enquanto decodificação de palavras, mas sim uma leitura interpretativa, que leve o aluno a refletir, repensar, reconstruir. (grifo meu).*

Observe o distanciamento marcado no início “os professores de língua” - ela não se inclui nesse grupo, muito pelo contrário, se afasta vertiginosamente quando revela que observa (atitude de contemplação) o que caracteriza a preocupação dos professores. Para arrematar, o emprego do conector “no entanto” – oposição que revela quais os princípios que regem o seu trabalho e que são reiterados pelo uso do pronome possessivo “minha opinião”.

No seu oitavo diário, uma constatação que é significativa para aqueles que pensam os cursos de formação docente, porque a crítica ao formato deles se faz de forma explícita:

*É estranho como após cinco anos de universidade sentimos dificuldades em atender o nível do aluno. Nos acostumamos com artigos, ensaios, concretismos, anáforas, crase, e de repente não conseguimos pensar em como ensinar crianças de onze anos a escreverem um conto. Parece que a leitura de tantos livros, de textos universitários, que o estudo de tantas teorias elevou demais nossos pensamentos, e então, passamos a complicar as coisas mais simples, começamos a dificultar a compreensão de nossos ouvintes com vocábulos e teorias indecifráveis.*

A queixa da aluna se refere ao nível de abstração exigido durante o curso que, na sua concepção, não é atualizado na prática. Dados dessa natureza aparecem nos mais diferentes estudos (basta lembrar do distanciamento marcado entre teoria e prática), mas também se pode suspeitar ser essa uma saída muito interessante (a aluna não revela que não sabe como ensinar o aluno a produzir um conto?), para justificar certos comportamentos corriqueiros da prática docente. É quase um desculpa: eu não sei trabalhar com isso, o curso não me ensinou (e no implícito: se não sei, não vou trabalhar).

Diferente do estágio II, o terceiro estágio constituiu-se em um “desafio” para a estagiária (e aqui, como nos registros de M., o desafio serve para validar ainda mais o trabalho por ela feito) – a aluna trabalharia com um grupo de adolescentes e isso, para ela, seria novidade.

Em alguns diários desse estágio, a aluna também revela seus problemas com as questões motivacionais (mais precisamente a falta de interesse dos alunos) e de disciplina – nas reclamações sobre comportamentos dos alunos, outro ethos se agrega àqueles já citados: a professora é boa, fez a sua parte, organizou a sua aula; os alunos é que não participam. Na balança valorativa, o problema de a aula não funcionar não está no professor, mas, sim, no aluno.

*Penso que, o fato de nem todos os alunos terem feito as caricaturas prejudicou um pouco a atividade. (PEES II I– Diário 01).*

O ethos de professora competente é constituído ao longo de pequenas, mas contínuas colocações:

*Estudei várias vezes o planejamento, a fim de me preparar para a aula de hoje (PEES III – Diário 02);*

*É impressionante como a simples utilização de um recurso visual desperta a curiosidade e o entusiasmo nos alunos!... (PEES III - Diário 03);*

*Se eu tivesse sido intransigente e usado de autoritarismo, além de me incomodar com conversas paralelas, de que teria valido a aula [...]*

### 3.2.3.3. Aluna I.

Essa aluna, assim como M. , fez da questão indisciplinar o tema de muitos de seus diários<sup>47</sup>, porém, ao contrário daquela que sustentava a sua imagem no ethos moralista, essa o constrói nos fios do autoritarismo: um professor general se impõe, não permitindo brincadeiras, gracinhas, subversões. Assim, empregar a prova como recurso para estabelecer o silêncio (e o medo), chamar a atenção dos alunos, inclusive ameaçando-os (de interromper a brincadeira que estava sendo feita em uma das aulas, por exemplo), são ações descritas nos diários, sempre com a certeza de serem as atitudes mais adequadas. Há, em relação a esse comportamento, contradições interessantes<sup>48</sup> ou seja, entre o dizer teórico postulado e o trabalho que a aluna revela ter realizado em sala de aula, há falácias. Só para citar uma: no seu quarto diário, a aluna escreve *acredito que fiz uma coisa diferente do que estão acostumados, fiz um*

<sup>47</sup> Referências sobre a indisciplina são mais frequentes na disciplina de PEES II.

<sup>48</sup> Em relação a esse comportamento, mais adiante, na seção 4.2.2 encontra-se uma análise mais detalhada.

*pedido, não uma exigência. Não fiz nada que pudesse colocar medo. Mas, há o registro, no seu segundo diário da seguinte confirmação: Claro que não posso negar que fiz isso para tentar assustá-los um pouco.*

Além disso, é a única das quatro que referencia constantemente o comportamento de alteração de planejamento, de trabalhar com improviso – o que se configura em uma de suas principais características:

*Então naquele momento achei interessante fazer colunas no quadro e citar os filmes, livros, contos, séries e até sites que eles trouxeram sobre o assunto e assim ficaria de sugestão para todos. (PEES II – Diário 01).*

*Por um momento não sabia direito o que fazer, foi quando tive o que chamei de estalo e veio esta ideia na minha cabeça, se agi certo não sei, mas acho que eu nunca teria outra maneira de aplicar a atividade, visto que o filme ficou quebrado para muitos alunos em consequência dos jogos. A ideia do improviso pode parecer assustadora num primeiro momento, mas o medo desaparece quando se tem domínio do conteúdo ou da atividade que se está trabalhando. (PESS II – Diário 05).*

Depois de retomar o conto, distribuí a turma em grupos, algo que também não tinha previsto [...] . (PEES III – Diário 03).

Obviamente que, aqui, fazer o que não estava planejado é um comportamento com traços positivos, ou seja, o professor mostrou saber ser criativo, mostrou-se conhecedor do assunto.

Na imagem construída, algumas passagens vão reforçando a presença de um professor cujo destaque é feito na singularidade das atividades propostas:

*Não sei como os professores costumam trabalhar, mas minha proposta é diferente e quero que meus alunos percebam isso. (Diário 03 – PEES II).*

*Considero este como sendo um dos papéis do professor em sala de aula, ele precisa trazer, puxar seu aluno para o assunto. Precisa encontrar maneiras de deixar o conteúdo mais atrativo[...] (Diário 04 – PEES II).*

*Fico muito feliz de conseguir motivar meus alunos, tornando assim minhas aulas mais atrativas e interessantes e ao mesmo tempo estou trabalhando com pesquisa e com texto. (Diário 05- PEES II).*

O que faz a aluna I. é sempre dizer que fez o melhor que podia, que está aprendendo, que os alunos adoraram as suas aulas e que ela adorou o trabalho realizado.

### **3.2.3.4 Aluna C.**

O primeiro diário de aula da aluna C. é feito no recorte de várias situações sensações e inquietações. Parece que, para ela, todo o ocorrido em sala de aula merece ser registrado; fato compreensível, se analisado a partir da constatação que essa é a sua primeira

experiência docente. No seu primeiro diário, esse amálgama de emoções, essa dispersão fica muito bem marcada. A aluna inicia dizendo que “chegou o grande dia”, revelando algumas de suas emoções. Em seguida, traça um perfil da turma, analisando a sua primeira atividade. No terceiro parágrafo, o comportamento disciplinar dos alunos entra em foco, para logo sair no quarto parágrafo: *Outra questão que me deixou confusa foi quando um aluno pediu para ir ao banheiro.*

E se segue a trilha de, a cada parágrafo, um novo registro, bricolagens. Assim, no quinto parágrafo, outro assunto surge: agora a aluna procura analisar uma das suas manias: *Outro fator intrigante é que tenho alguns vícios [...] O que fazer com essas manias? Estou a pensar e não sei se parar de piscar é legal, pois em fim é meu jeito de ser e sempre funcionou é uma forma de diz que sim ou que não amigavelmente..*

No sexto parágrafo, a aluna expressa o seu contentamento sobre uma atividade planejada. Mas não há tempo para análises, já que no sétimo parágrafo surgem lembranças sobre o comportamento da turma, à época da observação (essa realizada ainda no início do estágio). No, “para finalizar” a aluna expressa um sentimento: a tristeza diante da visão negativa que os alunos apresentam da vida e, no derradeiro parágrafo, um lance do que pretende fazer em relação às questões disciplinares.

Esse comportamento errante, meio que aleatório, permanece sendo a tônica da produção diarista ao longo do semestre, sempre com manifestações de dúvida em relação à sua prática docente. O que é recorrente nos diários é a presença de termos como “gostei”, “fiquei muito contente com o resultado obtido”, “o mais bacana é pensar em soluções e quando estas dão certo, minha realização é maior”. Termos que sugerem que a aluna está literalmente “experenciado”. Ou seja, ela se apresenta como estagiária que está descobrindo formas de ser professora.

No estágio III, os diários já se configuram de outra forma: a aluna consegue focar em um os dois pontos, e as expressões que registram a sua satisfação ou não em relação às aulas são mais esparsas. Essa mudança já é registrada no primeiro diário, quando a aluna revela que *nesse diário quero me deter mais no comportamento dos alunos.*

Na produção do segundo diário, apenas dois pontos ficam destacados: o comportamento dos alunos e as reflexões sobre leitura (o que ocorre também no terceiro diário).

É apenas no estágio III que aluna introduz o aporte teórico para justificar alguns dos fatos por ela destacados. E mais, é nesse período que a escrita dos diários faz uma referência mais direta aos profissional professor (e críticas surgem): *pensando sobre isso me questiono como eu iria conseguir mudar isso em dois períodos, se eles os educandos nunca tiveram esse tipo de leitura como objetivo de interpretação, mas sim como uma campanha política? Reflito um pouco e acredito que esse quadro deve mudar [...] deve haver uma mudança na maneira como a professora apresenta esse tema [...] pois a presença do professor é indispensável[...]* (Diário do dia 22/09 - PEES III).

### 3.2.4 Novo entreposto: costurando os fios – o ethos do professor de língua.

Início essa seção com a seguinte constatação: se os professores estão imersos em um discurso de desvalia <sup>49</sup>, as alunas estagiárias (futuras e já professoras) vão se valer de todos os recursos que conhecem na língua para gerar uma imagem positiva da profissão professor e de si – fato esse que pode justificar o nascimento do professor herói, que agrega à sua identidade características extremamente positivas. Usar a língua para construir uma imagem favorável de si: ethos.

O professor que aparece nos diários é apoiado quase sempre num ethos ufanista, pois a imagem dele construída caracteriza-se por realçar traços positivos e afastar-se de traços negativos. É essa a dança que se faz e que pode ser percebida no exemplo que segue, extraído do diário de leituras da aluna I, PEES III:

*O professor **precisa** despertar em seus alunos a ânsia pelo saber, pelo descobrir. **Precisa** colocar perguntas, dúvidas e instigá-los a procurar as respostas, assim como a cozinheira faz com que os apreciadores de sua comida sempre voltem para experimentar algum novo prato, um novo tempero, algo que desperte neles um prazer incomparável. É este prazer que o professor **precisa** despertar em seus alunos, o prazer pela leitura, pela escrita, por novas descobertas, mas primeiro ele, o professor, **precisa** amar e muito o que faz, pois este amor é refletido em sua prática, nos conteúdos e nas aulas que poderia ministrar.*

*Pensando como aluna de Letras e no amor que dediquei aos meus estudos durante todos estes anos, vejo que assim como a cozinheira inventa novos pratos a cada dia, dando novos sabores as suas comidas, nós enquanto professores, devemos inventar novas maneiras de ministrar nossas aulas, fazendo com que os alunos esperem por elas, tenham vontade e curiosidade em saber qual o novo sabor que traremos para a sala de aula.*

O registro da prescrição (marcado acima pelo emprego do verbo precisar) encontra guarida nos demais diários dessa aluna e também nos de suas colegas. No discurso, a necessidade de o professor ser amoroso, planejar as aulas, incitar a curiosidade dos alunos e cujas aulas reflitam o prazer em ensinar. Os exemplos abaixo parecem confirmar um ethos ufanista muito presente no discurso das estagiárias:

- ***Precisamos** encontrar maneiras de deixar o conteúdo mais atrativo (Aluna I. Diário de aula. PEES II)*
- *Os professores **são os responsáveis por criar** o ambiente, o contexto de sala de aula: (aluna M. Diário de aula. PEES III)*
- *o professor **deve agir** como a cozinheira, preparando aulas criativas, que prendam a atenção do educando (Aluna C. Diário de leituras. PEES III)*
- *os professores **devem buscar** aperfeiçoamentos constantes e trabalhar com a finalidade de tornar seus alunos cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos (M. Diário de leituras. PEES II)*

<sup>49</sup> Discurso que melhor será discutido no próximo capítulo, quando da apresentação da formação de identidade e do ethos prévio forjado.

- *É necessário que o professor mude (G. Diário de leituras. PEES II)*
- *Ser professor não é uma tarefa fácil, pois além de trazer conhecimentos o professor **tem que ser parceiro, amigo, humilde, para que possa relacionar-se com os alunos com afinidade, a fim de mostrar para eles que é preciso ter esperança e objetivos para uma vida melhor (C.Diário de aula. PEES II)***

Como é facilmente percebido, o professor que emerge dos diários produzidos, na materialização linguística carregada de adjetivações, é aquele ser que reúne uma série de comportamentos e atitudes: é amigo, humilde, próximo aos alunos, inovador, criativo, em constante aperfeiçoamento (e essa última característica, em particular, é extremamente pernicioso, pois, se vista pela ótica da desvalia (e isso ocorre de forma recorrente), o professor nunca sabe o suficiente – o que permite aos outros (que não professores) determinarem o que é importante ou não no processo de ensinagem).

Mas, volte-se ao texto da aluna I. Se parece haver, no primeiro parágrafo, um distanciamento a uma imagem pré-estabelecida, a um estereótipo, o que se apresenta marcado por expressões do tipo “o professor precisa”; no segundo, o movimento é de aproximação (*pensando como aluna de Letras*). Ou seja, a aluna, nesse último parágrafo, apresenta- se/ revela-se pelas características que se encontravam faltantes aos professores e que foram descritas no primeiro parágrafo. Dito de outra forma, a estagiária se distancia, no segundo parágrafo, da imagem de carência, projetando uma imagem de quem escuta, de quem é inventivo. E esse movimento aparece em todos os diários (com maior ou menor intensidade): as estagiárias, nos fios da linguagem, teceram sua imagem – e ela é sempre positiva. Competência, amor e desejo de fazer a diferença são apenas alguns dos traços que vão compondo o ethos delas, e por extensão de um professor ideal. Abaixo mais alguns extratos que exemplificam o reforço feito, no discurso, à imagem do professor competente.

- *Alguns professores (...) **amam EDUCAR**. São aqueles professores que **lêem, pesquisam, estudam, refletem, constroem** com o aluno, **transformam** a educação, **inovam**. (G.Diário de aula. PEES II - grifos meus)*
- *é uma pena que nem sempre a sociedade é capaz de reconhecer e valorizar esses profissionais **corajosos, comprometidos com sua missão e com coragem de “mudar o rumo do bonde**.(I. Diário de leituras PEES I –grifos meus.)*
- *Ser professor é uma **missão**. (M.Diário de leituras.PEES I-grifos meus)*
- *Ser professor é uma **missão**. (M.Diário de leituras.PEES I-grifos meus)*

A lista de superpoderes não é interminável, mas, nas prescrições, o humano do ser professor vai dando lugar ao divino, ao heróico – e, embora em muitos momentos as estagiárias estejam se referindo a um sujeito sem face e sem corpo, é por essa imagem idealizada que elas conduzem a própria imagem. Revelam-se dedicadas, interessadas, especiais e singulares – não se espelham nas práticas docentes daqueles professores que foram observar e nem nas imagens de desvalia (tão comuns) reforçadas pelo senso comum. Apoiando-se no ethos prévio institucionalmente construído na academia e por alguns documentos oficiais, destacam-se e distinguem-se.

Nas produções dos diários de aula <sup>50</sup> escritos pelas alunas, destaque para os aqueles momentos em que elas procuraram analisar as suas aulas, na perspectiva de estarem trabalhando com a língua, comportamento que ficou concentrado no estágio III. No estágio II, reflexões sobre as propostas de ensino por elas elaboradas quase sempre ficaram à margem, envolvidas em brumas, pois o foco recaiu sobre outras questões, entre elas as de ordem disciplinar. Também foram registradas, nos diários, as sensações de angústia, de ansiedade, de alegria frente a algumas situações, tais como a visita da professora supervisora, o primeiro dia de prática docente junto à turma, atitudes assumidas pelas estagiárias.

NOMES	Número de diários de aula produzidos na PEES II	Números de diários que fazem alusão às questões disciplinares	Número de diários de aula produzidos na PEES III	Números de diários que fazem alusão às questões disciplinares
Aluna C.	07	04	06	02
Aluna G.	09	03	05	02
Aluna I.	11	08	05	00
Aluna M	09	08	07	01

Se o registro em relação às questões disciplinares é mais significativo no estágio II do que no III, algumas hipóteses podem ser levantadas:

<sup>50</sup> Para lembrar: Os diários de aula foram produzidos para as disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado II e III - aquelas que envolvem o planejamento de aulas e execução do planejamento feito.

a) A faixa etária com que se trabalha no Ensino Fundamental corresponde à pré-adolescência – período de grandes transformações e de necessária auto-afirmação. Assim, atritos com professores podem ser mais frequentes nesse período;

b) Geralmente (e a experiência como supervisora tem referendado esse dizer) os alunos do Ensino Médio costumam, mesmo que implicitamente, estabelecer um contrato de adesão com a aluna estagiária. Nesse sentido, eles procuram colaborar com as aulas. Fato que não ocorre com tanto intensidade no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

c) No estágio III, as alunas estagiárias elencaram outros dilemas, visto ter deixado em foco, durante quase todo o estágio II, a questão disciplinar.

d) As alunas estagiárias resolveram não mais apresentar as questões disciplinares como precípuas, com receio de estar comprometendo a sua imagem de professora competente.

O interessante aqui é podermos, na leitura de alguns extratos, identificar como a questão indisciplinar acabou sendo apresentada (e representada) nos diários. Exemplifico a análise sobre essa questão através de um extrato do último diário escrito pela aluna G (aquela em cujos diários só aparecem duas incidências da questão disciplinar):

*Sou consciente de meus avanços, de minhas capacidades, e principalmente de minhas falhas. Durante este estágio não tive pulso firme com os alunos. Deixei eles muito à vontade. A turma sempre conversou muito, além de alguns alunos saírem da sala frequentemente.*

*É engraçado, nunca tinha agido dessa forma tão permissiva. Também, esta foi a minha primeira experiência com Ensino Médio em sala de aula. Acredito que tenha julgado a turma ADULTA DEMAIS, perante meus alunos de 9 e 10 anos de idade. Foi isso mesmo!!*

*Lembro-me de momentos em que os alunos abusaram de minha 'bondade', uma verdadeira falta de respeito com os alunos que tinham interesse e comigo, professora.*

*Não tomei nenhuma atitude porque nem sabia o que fazer, como agir. Imaginava os alunos de Ensino Médio, concluintes, sabiam as normas de uma sala de aula.*

*Deveria ter me posicionado melhor como professora. Mas é errando que se aprende.*

O que chama a atenção é o fato de a aluna ter posto a questão disciplinar em foco (e de forma contundente), apenas no último diário, e mais, nele afirmar que “a turma sempre conversou muito”, que ela, professora, foi “permissiva”, que os alunos “abusaram” da vontade dela. Ou seja, embora não tenha havido o registro nos demais diários, fica evidente que a questão disciplinar foi preocupação da aluna durante a sua prática docente. Ao final, a redenção “é errando que se aprende” e a confissão de que “nem sabia o que fazer, como agir. Imaginava que os alunos de Ensino Médio, concluintes, sabiam as normas de uma sala de aula” servem, para a aluna, de justificativas para o seu não agir.

Se quando (quase) não falam, as alunas revelam tanto, o que dizer quando explicitam seus temores e suas ações em relação à questão disciplinar?

*Entre em sala de aula decidida de que não permitiria mais conversa e muito menos bagunça. Logo que cheguei meus alunos comentaram que eu estava com uma cara mal-humorada, afirmei que era verdade, então pedi que todos se acomodassem, pois já que estava num dia ruim daria logo as más notícias. (Aluna I. PEESII)*

E as más notícias vêm a galope: a aluna, de cara amarrada, anuncia que tudo o que eles fazem vale nota, reforçando, assim, dois comportamentos típicos: o primeiro de que nada mais rápido para deixar os alunos quietos do que anunciar que estão sendo avaliados; o segundo é a de reforçar um ethos prévio de que o professor tem que ser bravo.

Já, no diário que segue, a aluna busca outra forma de lidar com as questões disciplinares:

*O que me deixou intrigada e incomodado foi a bagunça e certas atitudes dos alunos como: se empurrar, jogar papéis e aviõzinho no chão e brincar durante as atividades Minha reação foi pedir silêncio por várias vezes, até que tive que gritar, neste momento um aluno colocou as mãos nos ouvidos, então eu percebi que meu grito também irritava e incomodava, resolvi passar de grupo em grupo olhando o desenvolver das atividades e conversando, pareceu-me que o ambiente melhorou. . (aluna C. PEESII)*

Se muitas reflexões e marcações foram feitas sobre as questões disciplinares, o mesmo não ocorreu sobre o ensino de língua portuguesa. Na tabela abaixo, seguem os registros da quantidade de vezes em que as aulas foram analisadas sob outra ótica que não a disciplinar ou a das emoções (aquelas que os alunos expressam por ver os alunos envolvidos com o trabalho proposto, ou quando algo não dá certo, ou até mesmo em relação à visita da professora supervisora):

NOMES	Número de diários de aula produzidos na PEES II	Números de diários que fazem alusão às questões de ensino de língua	Número de diários de aula produzidos na PEES III	Números de diários que fazem alusão às questões de ensino de língua
Aluna C.	07	04	06	01
Aluna G.	09	04	05	00
Aluna I.	11	03	05	03
Aluna M	09	02	07	02

Mesmo quando fazem alusão às perspectivas teóricas e metodológicas envoltas no processo de ensino de língua materna, muitas vezes a atrelam às questões disciplinares. Em

outros momentos, apesar de trazerem, para os diários, atividades significativas de escrita e de leitura, fazem poucas reflexões sobre a sua prática.

Vejamos, para ilustrar o caso da aluna M.

*Senti que os alunos se envolveram mais com o levantamento de hipóteses e com o texto e a participação deles, claro, respeitando o seu jeito e o seu ritmo foram suficientes para que eu saísse mais tranqüila da escola.*

(...)

*Eles conseguiram resgatar, junto comigo as marcas no texto. O envolvimento e entusiasmo deles confirmou a minha hipótese de que não há como pensar o ensino da língua distanciado do estudo de textos, já que estes comunicam, significam e envolvem o aluno em situações reais de uso e repletas de significação.*

*Contudo, o mesmo interesse não foi dedicado à atividade escrita, oralmente os alunos sabiam colocar as idéias do texto, mas daí a registrá-las na tabela só mediante um desafio “quero ver quem de vocês esteve realmente atento ao texto do sapo e da cobra e será capaz de marcar os principais momentos do texto” e ainda instigava dizendo “nossa estou curiosa para ver essas respostas” assim conquistei a maior parte d turma, porém alguns insistiam em conversar e atrapalhar os colegas. Precisei várias vezes intervir e pedir silêncio, e em alguns momentos até fazer cara feia e lembrar que não era isso que tínhamos combinado (PEESII – 2º diário)*

Ao marcar uma estratégia de leitura (levantamento de hipóteses) que, inclusive pode se transformar, em sala de aula, em recurso metodológico (o que também significa afirmar que estratégias podem ser ensinadas), a aluna a associa com o fato de os alunos terem participado e, como consequência (embora não explícita), os alunos se comportaram melhor – o que a deixou mais tranqüila. O processo reflexivo, portanto, parece estar atrelado novamente a questões disciplinares e não a questões de ensino de língua. Já no extrato que segue, a situação parece ser outra, mas o que se constitui no dito é um reforço do ethos desejado pela aluna, ou seja, ela mostra que sabe como deveria ser a produção textual em sala de aula, reconhecendo o seu “erro”, já que “caiu no jogo das escolas”:

*Acabei caindo no jogo das escolas em que a produção de texto é vista como uma escrita para o professor dar uma nota. Sei que a proposta diverge dessa idéia por envolver a partilha de idéias e a reescrita, mas os alunos fizeram o texto mais pensando na nota que receberiam do que nas idéias que iriam apresentar (PESSI - 6º diário)*

Nos registros da aluna I, um dado interessante. Nos dois primeiros parágrafos, a identificação de uma problemática comum: a resistência dos alunos ao escrever. Porém, só a apresentação não garante a reflexão, que de fato é deixada para trás pela aluna, na medida em que revela que não vai pensar sobre isso “não sei ao certo o motivo de tanta resistência”. E, se a proposta é produção, a traição se dá no último parágrafo do extrato, quando a aluna revela que os alunos “ficaram apenas de passar a limpo”. Como em tantos outros momentos, entre o dito e o não-dito, entre o dito e a contradição, vai-se construindo a identidade do professor.

Idiana (PEESII)

*Parece que tudo o que diz respeito a escrita é visto como algo que oferece pouco prazer. Não sei ao certo o motivo de tanta resistência e reclamações quando proponho uma atividade escrita, em certos momentos os alunos demonstram estar sem vontade para fazer o exercício. (7ª aula)*

*Iniciei minha aula escrevendo duas frases que tirei dos questionários deles, para que juntos descobríssemos quais os erros que elas continham (...) Achei um ótimo exercício, pois assim eles conseguiram perceber, juntos, onde estavam errando. (8ª aula)*

*Todos terminaram seus textos em sala de aula e ficaram apenas de passar a limpo para entregar na aula seguinte, consegui olhar todos, aqueles que me mostraram, por livre e espontânea vontade, e, também, dei uma passada pela classe dos alunos que não haviam mostrado, apenas para dar uma olhada na história (10ª aula)*

No extrato que segue, porém, parece que a aluna I. realmente resolve pensar sobre qual seria a melhor forma de apresentação do texto literário para os alunos:

### Estágio III

*Ainda não estava totalmente decidida como iria orientar a leitura do conto “A Cartomante” que havia ficado prevista. Tinha dúvidas sobre a leitura. Sabia que eles tinham dificuldades e então descartei a leitura oral por parte dos alunos. A descartei não só pelas dificuldades apresentadas pelos mesmos, mas pelo fato de ser totalmente contra a leitura de um parágrafo para cada alunos. Particularmente acho que esse tipo de leitura faz com que o texto perca a verdadeira identidade literária e torna a aula cansativa e maçante. Além do que os alunos com certeza não conseguem compreender a história, pois ela se perde na leitura de parágrafo por parágrafo.*

Porém esse “pensar sobre” parece estar vinculado às perspectivas anteriores que a aluna tem sobre a questão da leitura, já que não traz, nesse momento, nenhum autor para justificar o seu pensar. Na verdade, esse movimento é constante em todas as estagiárias: elas até falam sobre a sua prática de professoras de língua, mas os comentários não se verticalizam em nenhum momento. Se, nas questões disciplinares pelo menos as alunas buscavam referencial teórico, para apoiar suas reflexões, a mesma conduta não procede para as questões linguísticas, ficando a reflexão, quase sempre, restrita aos já-ditos, ao lugar comum do ensino da língua, em que se pode assegurar e defender que o objeto de ensino é o texto, que o foco da aula é produção textual e leituras, que a gramática deve ser contextualizada, que o aluno deve estar inserido nas práticas sociais. Tudo muito bonito, mas oco, se pudermos correlacionar o dizer com o fazer pedagógico apresentado (o trabalho prescrito com o trabalho realizado).

#### 3.2.4.1 Espelho, espelho meu: o trabalho prescrito e o trabalho realizado

Proponho, nessa seção, um jogo de espelhos, de imagens invertidas – em que o dito pode revelar o não-dito, em que o dito pode desmentir a prática, em que o dito pode ser o realizado. Para tanto, apresentação de dois conceitos que são trazidos por aqueles que

dedicam seus estudos à linha de pesquisa que relaciona linguagem e trabalho <sup>51</sup>: trabalho prescrito e trabalho realizado. Esses estudos dialogam com a ergonomia, que apresenta como objeto de estudo a **atividade de trabalho**, noção que, segundo Souza-e-Silva (2004, p.89) “é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las”, ou seja, os estudos ergonômicos apresentam a atividade de trabalho como “elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho” (SILVA, 2004, p. 89)

O trabalho prescrito associa-se às tarefas que, de certa forma, estão institucionalmente organizadas por diferentes esferas do saber. Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de Formação de Professores, Regimento Escolar são alguns (poucos) exemplos de prescrições, que se apresentam como **dever do trabalhador**, mais especificamente do professor. De acordo Souza (2009, p. 92):

[...] as normas antecipam o ‘dever do trabalhador’ e determinam os modos de organização social do trabalho, com base nos conhecimentos técnicos e científicos. Esses conhecimentos, uma vez internalizados pelo trabalhador passam a ser também seus princípios.

[...]

O prescrito relaciona-se a um conjunto de normas sociais amplas (nacionais, locais, científicas e didáticas) que devem ser reinterpretadas e apropriadas pelo sujeito ao participar de determinadas esferas de atividade.

Enfim, o trabalho prescrito refere-se àquilo que o professor deveria fazer e que, se associado às noções anteriormente apresentadas, compõe o ethos prévio institucional. Há um discurso oficial, hegemônico; um discurso acadêmico e institucional que apresenta como o professor deve agir, como deve proceder. Obviamente essa prescrição não surge no vácuo, sendo construída (como veremos no próximo capítulo) historicamente. Assim, conforme comenta Souza-e-Silva (2004), o professor realiza suas atividades a partir de um espaço previamente organizado, cujos procedimentos são impostos por organizações. Imposições mais coercitivas, vagas ou contraditórias que “não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido.” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.90).

As prescrições, como visto na seção anterior, foram frequentes nos diários produzidos. “O professor deve”, “o professor precisa”, “o professor tem que”, foram apenas algumas das expressões empregadas pelas alunas para apresentar-se. Insisto na ideia de que a

<sup>51</sup> Aqui no Brasil, dois grupos do LAEL (Linguagem e Trabalho e Linguagem e Educação) e o grupo ALTER (subgrupo do grupo ATELIER, da PUC/SP) desenvolveram pesquisas na área de intersecção entre linguagem e trabalho. No âmbito internacional, destaque para o grupo APST da Universidade de Provence e o grupo da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (GROUPE LAF)

prescrição tece o ethos prévio, mas também por ele é tecida: num círculo vicioso, o que fica de fora são as imagens partidas, aquelas das quais o professor procura, no discurso, se descolar.

Já o trabalho realizado ou real refere-se às transformações que as prescrições sofrem, diante das necessidades específicas pelas quais os professores passam. Ou seja, como os professores atualizam as prescrições, e mais, como isso ocorre no espaço da sala de aula, juntamente com os alunos. O que se percebe, portanto, é uma atualização de prescrições,

[...] o diálogo que se instaura entre professor e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objetivo é a *regulação* do processo de realização. (SOUZA E SILVA, 2004, p. 92)

Na tentativa de entender a presença do ethos prévio como uma imagem apresentada no discurso para captar a adesão do leitor (no caso da professora supervisora), abaixo apresento quatro tabelas em que se pode visualizar o que as alunas dizem sobre o ser professor (ethos prévio, trabalho prescrito) e aquilo que efetivamente dizem que ocorreu no espaço escolar (trabalho realizado). No recorte, diferentes reflexões ocorridas em diferentes tempos escolares: estágio I, II e III. Na coluna do dito, o que foi escrito pelas alunas e que corresponde ao trabalho prescrito, ao ethos prévio. Na segunda coluna, as possibilidades de leitura desse dito (ou como a imagem se apresenta através da leitura permitida que vai compondo o ethos que as alunas tecem para si). Na última coluna, trago o fazer dito pela estagiária (trabalho realizado).

#### Aluna C

O DITO TRABALHO PRESCRITO	POSSIBILIDADES DE LEITURA	O DITO TRABALHO REALIZADO
<i>(...) penso que o professor deve interessar-se pela sua aula, buscando novos recursos e planejando aulas que estimulem o interesse dos alunos (PEES II)</i>	Na prescrição, a apresentação de um professor que planeja, busca inovar e que se preocupa em organizar atividades que sejam interessantes. Ao dizer que o professor “deve”, distancia-se do ethos forjado pelo senso comum que o apresenta como um sujeito acomodado. Ela não nega a existência desse tipo de profissional, mas se descola dessa imagem, como veremos na sequência.	<i>O que me deixou feliz foi na construção do cartaz eles gostaram e se envolveram na atividade, talvez esse envolvimento se deve à atividade ser considerada por eles interessante (PEES II)</i>

No quadro acima, o trabalho prescrito aproxima-se do trabalho realizado, pois há o relato do envolvimento e da adesão dos alunos à proposta organizada pela professora. Como se vê, o desejo manifesto na prescrição (organizar aulas interessantes) fica traduzido no trabalho realizado (e relatado pela aluna). Nos pontos de contato, de aproximação, a construção de uma imagem positiva do seu fazer pedagógico, já que muito próximo daquilo que, pela aluna (e pelo ethos institucional) é apresentado como ideal. Nas costuras feitas por C., bons arremates.

Vale ainda o registro de que, como asseverado em outros momentos desse trabalho, a tendência é sempre pela adesão ao ethos prévio institucionalmente construído. Se no dito há um discurso de carência (pois, se os professores “devem”, “precisam”, “tem”, é porque, na realidade, eles não apresentam as características prescritas), a aluna, na projeção imagética, descola-se, pela descrição das atividades organizadas e realizadas, do discurso de desvalia. Porém, como diria Riobaldo (20001, p.24), “quem muito se evita, se convive.”

#### Aluna I

O DITO TRABALHO PRESCRITO	POSSIBILIDADE DE LEITURA	O DITO TRABALHO REALIZADO
<p><i>Desde que entramos numa sala de aula, e isso serve especificamente para nós, futuros formandos, é importante ter como objetivo que todos aprendam, e uma das primeiras providências é sempre informar o que vai ser visto em sala de aula e o porquê de estudar aquilo. Isto também pode ser feito com a avaliação, pois dizer para os alunos o que se quer com este trabalho, ou com este seminário, ou até mesmo com esta prova diminuirá é muito o medo que muitos sentem da famosa “prova de ralar”.</i> (...) <i>Dessa forma, para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos (...)</i> (PEES I)</p>	<p>A aluna, nesse extrato, posiciona-se como “futura professora” e também prescreve comportamentos que reforçam o ethos prévio institucional, nesse caso de o bom professor ser aquele que informa aos alunos os objetivos das atividades e que vê na avaliação forma de aprendizagem. Distanciando-se do modelo do professor ralador (observe o uso de aspas na expressão “prova de ralar”, que representa a voz de um outro, que não ela), apresenta-se como uma professora preocupada com a efetiva aprendizagem do aluno. Marca-se como “futura formanda” (então, na condição de estagiária também revela ser portadora de atitudes diferenciadas, não vistas entre os professores que já atuam)</p>	<p><i>Depois de muito pensar e de esgotar, já logo no meu primeiro, dia todo o meu repertório para que ficassem mais quietos, fui logo no ponto, em que para eles, como pude perceber, doía mais, a nota.</i> <i>Disse que eles estavam errados em pensar que eu ficaria com eles até junho e não faria nenhuma avaliação, falei que neste tempo em que ficaria com eles faria três avaliações. Isso provocou um silêncio profundo na sala, o qual, até aquele momento, nunca havia presenciado. Logo vieram as reclamações as quais não dei ouvidos</i> (...) <i>Não sei se fiz certo chamar a atenção deles através das notas, mas naquele momento foi a única maneira de trazê-los para a aula. Fico triste de constatar que a nota, ainda, é mais importante, mas...</i> (PEES II-18/05/2006))</p>

O exemplo acima é representativo e significativo do distanciamento entre o trabalho prescrito e trabalho realizado. Ou seja, a imagem que a aluna faz de si é a de uma professora atenta às questões de avaliação, mas, ao primeiro embate — veja bem, estou falando das atitudes tomadas pela aluna na sua segunda aula— a mesma cola-se a outra imagem - “a do professor ralador”, pois acredita que assim pode disciplinar a turma que vinha, segundo ela, se comportando de forma inadequada. Aqui se exemplifica o que dito por Amossy (2008) anteriormente: o locutor faz uma apresentação (de forma consciente ou não) de si no discurso. E aí se pode dizer que nem sempre o que ele revela é o que desejaria ver (ou ter) revelado. Caso do que ocorre na situação acima apresentada na tabela, já que, entre imagens, a aluna se apresenta como uma professora diferente das existentes, mas, logo em seguida, no trabalho realizado, aproxima-se exatamente da imagem que anteriormente negara (afinal, não foi ela uma professora “raladora” que intimidou pela prova, pela nota?). O que dizer da fala final da aluna, quando questiona se agiu de forma correta, manifestando sua dúvida em relação à eficácia da ação? Simples retórica, já que justifica a sua atitude colocando a responsabilidade do seu agir no modo como os alunos encaram as questões disciplinares e a própria avaliação.

Esse movimento é mais comum do que se imagina, e reforça as diferenças existentes entre o trabalho prescrito e o realizado. Interessante seria pensar por que motivo a aluna colou-se à imagem da professora “braba”. Que imagens construídas garantem à aluna que o professor, para conseguir se fazer autoridade, tenha que necessariamente se aproximar do estereótipo do “ralador”? Por que a imagem desse professor autoritário se faz tão presente? E mais, de onde ela vem?

Aluna M.

O DITO TRABALHO PRESCRITO	POSSIBILIDADE DE LEITURA	O DITO TRABALHO REALIZADO
<p><i>[...] mas como a motivação, o desejo de aprender é intrínseco e a aprendizagem inexistente sem o querer, o que faria eu se eles não aprovassem o recorte da realidade que pensei em trabalhar? Respirei, estava certa de que era preciso cativar, tentar, acho minha proposta um pouco ousada e adolescente gosta de ousar, de ser desafiado.[...] acredito em minha proposta, na importância dessa leitura e análise [...]</i></p> <p><i>Essa insegurança porém, não diminuiu meu empenho, interesse e motivação nem diminuiu o meu desejo de agir, de fazer diferente, de trabalhar a língua a partir do contexto social, dos interesses dos alunos, de realmente poder orientá-los, ajudá-los a ler, analisar, relacionar, enfim, a despertar a consciência crítica, respeitando as individualidades de cada um e contribuindo para que verdadeiramente aprendam.</i></p>	<p>No recorte, o super-professor aparece marcadamente: é aquele que motiva, que cativa que é ousado. Ainda se faz presente a imagem do professor de Português – aquele que trabalha com textos, com a língua em uso.</p> <p>Apesar de manifestar algumas dúvidas (expressas pelos pontos de interrogação, pela presença de articuladores de oposição e pela própria manifestação de insegurança), o ethos construído pela aluna é a de professor que organiza suas atividades a partir dos interesses dos alunos; daquele que manifesta interesse e empenho por seu trabalho. No extrato ao lado, a presença (implícita) de uma comparação – e do distanciamento da imagem daqueles professores que não estão empenhados por apresentar atitudes pedagógicas diferenciadas. Observe o emprego do advérbio REALMENTE: a aluna manifesta o desejo de realmente ensinar os alunos, ou seja, no implícito, revela que existem professores que não têm essa preocupação e deles, no discurso, se distancia.</p>	<p><i>Na primeira tarefa senti uma certa desconfiança, algumas brincadeiras, fui então orientando e ressaltando a importância da escolha das imagens, das palavras, para representar o Brasil (PEESIII- 13/09/2006)</i></p> <p><i>Nessa aula precisei chamar a turma e organizar o diálogo, eles queriam participar, sim, mas não precisavam falar todos ao mesmo tempo, ressaltar a importância de falar e ouvir (PEESIII- 14/09/2006)</i></p> <p><i>Contudo, ao ler a segunda parte da questão, percebi que havia acabado de dar a resposta, sorri e me desculpei com eles. (PEESIII- 21/09/2006)</i></p>

Na tabela acima, nova aproximação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, pois a aluna mantém, ao longo dos textos produzidos, a imagem da professora diferenciada, daquela que reflete sobre o seu agir, daquela que interage com os alunos, que não perde a paciência, que entende comportamentos; tanto que chega a pedir desculpa junto aos alunos por ter dado uma resposta (já que o professor não dá respostas, mas aponta caminhos – outra construção identitária presente ao longo da escrita diarista dessa aluna, que não perde o fio da costura, tecendo-se como estagiária consciente e professora engajada). Importante relatar que, ao longo dos DA (e de forma mais marcada nos escritos durante a

disciplina de PEES II), a imagem construída foi sempre a de uma professora que procurou, a partir dos meios disponíveis, fazer com que os alunos pensassem sobre as suas condutas.

Aluna G.

O DITO TRABALHO PRESCRITO	POSSIBILIDADE DE LEITURA	O FEITO TRABALHO REALIZADO
<p><i>A correção dos exercícios foi monótona. Mas por que será que as aulas de correção geralmente não são boas?</i></p> <p><i>Na minha opinião o fato de retermos todos os exercícios, escrevê-los um por um no quadro e comentarmos cada um torna a aula muito cansativa. Como neste dia, geralmente os alunos conversam durante a correção, e então, os professores precisam solicitar diversas vezes que façam silêncio. Sem esquecermos de que, mesmo sendo respostas idênticas, os alunos querem lê-las um por um. E então a turma passa a ouvir cinco, dez vezes as mesmas respostas. Ao final ninguém presta atenção no que está sendo corrigido (PEESII)</i></p>	<p>As aulas de correção são chatas, portanto não representam momentos de aprendizagem. Não há muito o que fazer em relação a esse fato, ficando justificada a solicitação constante de silêncio por parte do professor.</p> <p>Ao descrever uma aula que envolve correção, o grande movimento da aluna, que a faz diferenciar-se dos professores, é que ela está preocupada com ele. Ou seja, ela se propõe a fazer uma reflexão e buscar alternativas. Essa alternativa encontra-se logo em seguida.</p> <p>No ethos criado, a professora é atenta ao que ocorre em sala, procurando alternativas para que a aula não seja cansativa (pois aulas cansativas ocorrem junto aos outros professores, dos quais deseja distância).</p>	<p><i>em casa, após refletir essa aula, pensei que seria necessário uma correção mais dinâmica. E após minutos sem respostas, surge em minha mente uma idéia, uma boa idéia: a professora expõe no quadro as respostas dos exercícios, pois nos trabalhos com verbos não há diversificação. Em seguida, cada aluno trocaria de caderno com um colega, e fariam as correções. Puxa, porque só tive essa idéia agora? Bom, pelo menos da próxima vez tentarei realizar correções de uma forma não cansativa.<sup>52</sup></i></p>

Nessa última tabela, é possível perceber o processo reflexivo da aluna G., bem como algumas descobertas por ela feitas, o que auxilia a sustentar a ideia renitente nesse trabalho: escrever possibilita reflexões e, portanto, mudanças.

Análise os movimentos feitos por G. e que se encontram expressos na coluna do trabalho prescrito – da aproximação para o distanciamento e desse para nova aproximação: a aluna emprega o pronome de primeira pessoa (do singular e do plural), manifestando a sua opinião sobre a questão da correção de exercícios, logo em seguida, no terceiro parágrafo, ela se distancia: *Como neste dia, geralmente os alunos conversam durante a correção, e então, os **professores precisam solicitar diversas vezes que façam silêncio** (grifo meu), para, em seguida, voltar a inserir-se: sem esquecermos de que (...).*

<sup>52</sup>Batista (1997), em seus estudos, aponta a existência de duas instâncias na aula de Português: a da aula e a do exercício. Instâncias que se alternam e cujas ordens valorativas são diferenciadas – o que aqui, no relato da aluna também se faz presente. A questão pujante, porém, me parece outra: em qual das instâncias pode ocorrer o aprendizado? Como fazer da instância da correção o verdadeiro espaço de aprendizado?

A construção identitária vai-se perfilando nos recuos e aproximações.

É interessante também destacar que, nesse extrato, a prescrição não é a tônica, pois há a predominância do relato e feita a seguinte constatação: os professores (e ela também) não sabem lidar muito bem com as aulas de correção que são, de acordo com a própria estagiária, chatas, monótonas. Nas intermitências do exercício e da correção<sup>53</sup>, o espaço por excelência da aula, a constatação de uma impotência: o não-saber agir.

Nos versos e reversos acima apresentados, percebe-se nitidamente que as alunas, no discurso, vão se afastando dos modelos conhecidos de professores – aqueles ditos tradicionais que, nos diários aparecem sob um rol diversificado de substantivações, adjetivações e predicacões, todas nada abonadoras. Outros extratos:

*a) A professora o que disse? Simplesmente nada, enrolou, enrolou e enrolou. (C. PEES III).*

*b) Mas muitos são como 'peças de museus': não se movem, não mudam permanecem iguais ao longo dos anos. [...] São pedras no meio do caminho. [...] Não planejam nunca, nenhuma aula. (G. PEES II).*

*c) creio que o maior problema que enfrentamos é o comodismo de muitos professores que não assumem o seu compromisso de facilitadores, acomodam-se repetindo métodos, receitas e técnicas e não percebem a importância de seu papel na formação integral do educando. Assim, a aula se torna estática, não há inovações, não é preciso estudar e nem se desafiar a buscar, conhecer, construir. (M. PEES I).*

*d) Estou lendo sobre Pedagogia Diretiva e acredito que as coisas estão clareando, concordo com o autor, existem infelizmente muitos professores 'antiquados'. Estes acreditam que o desenvolver da educação se dá através de atividades rígidas (silêncio absoluto, classes enfileiradas e afastadas, o professor é a autoridade máxima). (I. PEES I).*

*e) Acredito que fiz uma coisa diferente do que eles estão acostumados, fiz um pedido e não uma exigência. Não fiz nada que pudesse colocar medo, pedi com educação, não levantei minha voz em nenhum minuto e principalmente não os ameacei. [aqui teço meus comentários: no implícito a ideia de que os alunos costumam ser ameaçados por um professor que não ela, é claro. Mas fica o registro: essa é a mesma aluna que no segundo dia de aula traz a nota como um recurso (ou não seria ameaça?) para a manutenção da disciplina]*

O que a escrita diarista marca é a busca pelo diferente e diferenciado na construção identitária. E, no ethos construído, “é preciso que o professor se sinta sempre um estagiário, cheio de idéias novas, e apto para todos os tipos de desafios” (I. PEES I). Como se

vê, melhor ser estagiário, pois é ele quem inova, quem motiva, quem cuida; que é, enfim, o super-professor.

Mas veja bem, quando diante de alguma situação adversa, de alguma fraqueza, esse mesmo super-professor pode se valer da seguinte justificativa: “Temos que lembrar que somos estagiários e não estamos a par de todos os acontecimentos previstos na escola.” (I.PEES II).

## CAPÍTULO 04

### ETHOS PRÉVIO E ESTEREÓTIPOS

**A**té o momento, na análise do ethos criado pelas alunas para sua apresentação, a identificação de dois movimentos: aproximação ou distanciamento (descolamento). Entre imagens, os estereótipos, que se inserem na análise sobre o ethos, já que

também são essenciais para o estabelecimento das imagens. A idéia prévia que se tem do locutor e a imagem que ele constrói de si não podem ser singulares, ao contrário, para serem reconhecidas, precisam ser partilhadas (pelo menos em parte, nem que seja para contestação).

Amossy (2008, p. 125) lembra que:

a estereotipagem é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica.

Como são percebidos hoje os professores? Qual o ethos prévio dessa profissão? A importância desse percurso reafirma-se à medida que permite maior entendimento dos dados anteriormente apresentados (a imagem que as alunas construíram de si no discurso). Faço as reflexões a partir da história que segue, sempre lembrando que a construção identitária dessa categoria profissional vem de longa data e que, posteriormente, nesse espaço, será resgatada<sup>54</sup>:



<sup>54</sup> É importante registrar que não é possível recuperar a fonte dessa referência. Esse texto faz parte dos inúmeros textos que tenho guardado. É, provavelmente de uma revista (muito possivelmente da CLÁUDIA). Porém, foi-me dado por uma aluna que não resgatou a fonte. Empreguei-o, nesse trabalho, mesmo assim, por considerá-lo emblemático na apresentação da situação do professor.

Para quem não conhece, os personagens acima são criações de Luís Fernando Veríssimo. Na construção do personagem central, o fato de ele ser um analista pouco ortodoxo e machista, porém que resolve qualquer problema (e rapidinho). No estereótipo, o gaúcho macho, grosso. Na construção da personagem feminina, o fato de ser brasileira, funcionária pública e professora. No espaço de leitura construído, sempre um contraponto entre o desânimo da professora e o otimismo do analista. Nas antíteses, o riso. Nos estereótipos apresentados, algumas considerações:

a) se não é (tão) bom ser brasileiro (é só olhar para a cara de desânimo da personagem feminina), qual seria o modelo a ser seguido? Na nossa cultura, hoje, poderíamos arriscar que, na estereotipagem, bons são os americanos <sup>55</sup>, assim como historicamente, para nós, antigamente bom era ser europeu (português, francês). No estereótipo: bom é ser outro (ou ser o outro).

b) se ser funcionário público, novamente no desânimo manifesto pela personagem feminina, também não é lá tudo aquilo, o que seria bom? Para o analista, ser funcionário público, já que logo, logo a moça estaria rica (mas não coisa pouca ou boba: marajá). No estereótipo construído sobre funcionário público a idéia de se trabalhar pouco e se ganhar bem, ou o de enriquecimento ilícito até.

c) se ser professora não é bom, qual a saída? Tentar Nossa Senhora de Fátima, ou seja, esperar por um milagre. Pelo menos é isso que receita o analista de Bagé. No estereótipo, o discurso de desvalia social e profissional dessa categoria. Ou seja, ser professor não dá ibope, não dá status algum, ao contrário, possivelmente as pessoas nos olham como o analista ao final da história: com pena.

Se esse é o ethos prévio construído, necessário pensar melhor sobre essa formação identitária. Para tal, apresento qual o perfil do professor e mais especificamente o perfil do professor de língua portuguesa. O alerta: essas imagens constituem o que representa o ethos prévio, enfim, o que pensam daquele que é professor. É uma imagem histórica e socialmente construída, como não poderia deixar de ser.

---

<sup>55</sup> Nos dias atuais, a superioridade americana vem sendo posta à prova. Problemas econômicos, o envolvimento com a guerra no Iraque, recessão podem estar arranhando a imagem da América como o país dos sonhos. Mas também é indiscutível o quanto o Brasil se deixou influenciar por esse modelo. O que revela a nossa tradição de país colonizado. Primeiro os portugueses, depois a influência francesa e posteriormente, a nos dominar, a cultura americana. Ainda bem, como veremos ao longo do trabalho, existem focos de resistência, brechas nos muros da dominação. As diferentes raças que formaram o povo brasileiro constituem um caldeirão mestiço, que possibilitou outras variadas formas de organização da sociedade.

#### 4.1 O perfil do professor brasileiro

Se até o momento foi possível, pela análise dos diários, compor a imagem do professor, na perspectiva das alunas estagiárias, vejamos que imagens aparecem em outras instâncias. Apresento o estudo feito pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros e inicio com uma constatação que já foi apontada por mim ao traçar o perfil dos alunos atendidos pelo curso de Letras no Núcleo Universitário de Nova Prata: a reduzida presença masculina no curso. Pois é fato. Conforme dados do relatório, a grande maioria do contingente que vem trabalhando na área educacional é composta de mulheres (81,3%), o que leva muitos autores a pesquisarem sobre a feminização<sup>56</sup> do magistério. Um dos efeitos desse fenômeno, que já foi apontado, além do estudo acima, também pelos Parâmetros Curriculares para a Formação dos Professores (1999) e por Miguel Arroyo (2002), é o da imagem introjetada pela sociedade que vê, na figura da professora, a mãe, a tia, a cuidadora. Na análise, a observação que a maioria dos professores homens tem seu ambiente preferencial de trabalho no ensino superior e que as mulheres professoras, por maior (e melhor) que seja a sua qualificação, não são reconhecidas, principalmente nas séries iniciais, pelos seus estudos. Ao contrário, o que os pais esperam da professora é que ela seja compreensiva, querida. O conhecimento técnico quase não tem destaque, já que o importante é a relação afetiva a ser estabelecida, ou, se preferir, a cultura do cuidado.

Conforme exposto por Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi- e ainda é- vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. (UNESCO, 2004, p. 45).

Outra característica que perfila os professores brasileiros é que os mesmos são relativamente jovens, considerando o cenário internacional, com uma média de idade de 37,8. Nas tabelas apresentadas, a concentração fica para duas faixas: de 26 a 35 anos (33,6%) e de 36 a 45 (35,6%). Esse dado é significativo na medida em que podemos inferir que os mesmos, nos seus processos formativos, provavelmente tiveram a oportunidade de entrar em contato com diferentes e novas teorias educacionais e linguísticas, e que, portanto, teoricamente, estão melhor qualificados, já que há literatura suficientemente vasta e densa sobre ensino e mais, sobre ensino de língua e de literatura. Ou seja, não precisam estar “tateando”,

---

<sup>56</sup> Conforme o documento da UNESCO (São Paulo: Moderna, 2004) a feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres no quadro docente, mas também (e eu diria inclusive e predominantemente) às características associadas ao feminino. Ora, não é a mulher a que cuida do lar? Não é a maternidade que se associa a sua imagem?

“experimentando”, pois muitas experiências não só se encontram descritas como analisadas, o que permite a esse professor não se guiar apenas na sua (muita / pouca) experiência ou nos modelos de professor que teve nas suas andanças como aluno. Um quadro relativamente jovem poderia indicar alterações nas estruturas escolares (e nas estruturas do ensino de língua e de literatura), porque é o novo que encontra brechas nas normatizações e imprintings. Porém, não é isso que se constata nas salas de aulas, onde a tradição escolar se faz presente e forte (é uma senhora gorda que não sai do lugar).

Quando questionados sobre suas práticas culturais, os professores disseram frequentar (com maior ou menor assiduidade) teatros, cinemas, museus, shows, bares e danceterias, além de assistirem a filmes através da locação de DVDS. A frequência a esses eventos, segundo o relatório, está atrelada à região em que vivem e a facilidade maior ou menor de acesso a esses bens culturais. Além disso, os professores se colocam como contumazes leitores de revistas especializadas, bem como assíduos participantes de seminários de especialização. Em relação aos programas televisivos preferidos, referência é feita a documentários e noticiários – o que pode significar, como observa o próprio relatório, o desejo de o professor manter-se informado (p. 102). Diria eu que, no ethos acima forjado, a imagem que o professor apresenta de si é a de alguém intelectualizado e, portanto, diferenciado. É interessante que o próprio relatório da UNESCO estranha que os professores não tenham marcado como opção preferencial o assistir novelas – um produto culturalmente brasileiro, cuja audiência ainda hoje é significativa. Na análise (2004, p.103), os professores podem omitir informações sobre o ato de assistir novelas por não haver um valor social relacionado ao conhecimento atrelado a elas, ou seja, são apenas entretenimento. O que acaba por dar maior sustentação à idéia acima sobre o ethos construído pela classe docente.

Por fim, entre outros aspectos levantados e analisados, interessa a resposta que os professores assinalaram à questão que buscava verificar com quais tarefas os mesmos ocupariam o tempo extra de dez horas de trabalho remunerado a mais por semana (se essa opção lhes fosse ofertada), ou seja, se os professores recebessem 10 horas semanais, com quais das atividades eles dedicariam esse tempo. A grande maioria, 50,1% revelou que dedicaria o seu tempo para o auto-aperfeiçoamento – mas, particularmente, gostaria de saber a definição dada a auto – aperfeiçoamento, se, desse grupo (metade dos entrevistados), 19,7% comentou que dedicaria o seu tempo para a formação continuada, enquanto que apenas 2,2% disse que dedicaria o seu tempo à preparação de aulas. Números ainda mais insignificantes (e para mim preocupantes) aparecem reservados a trabalhos de pesquisa (0,2%) e produção de materiais pedagógicos (0,1%). Como se vê, um grupo significativo de professores manifesta

interesse em se atualizar, em estudar, o que não deixa de ser louvável. Porém, poucos dedicariam igual tempo para produzir conhecimento. Ora, tal fato acaba revelando outro “redemonho” no qual giram os professores: todos dizem querer dedicar seu tempo aos estudos, mas poucos são os que efetivamente se propõem a se tornar atores da sua profissão, artesãos. A minha convicção primeiramente se alicerça na triste constatação já anunciada por muitos pesquisadores: em geral, o professor apóia o seu fazer nos direcionamentos dados pelos livros didáticos. Em seguida, minha convicção encontra outras sustentações na pesquisa acima apresentada. Reflitamos: se apenas 2% dos professores está disposto a planejar suas aulas e se não há nem um por cento desejoso de se envolver em trabalhos de pesquisa e de elaboração de material pedagógico, o cenário é mesmo tenebroso, pois há uma negação do professor para ser o seu próprio mestre, de ser aquele que dispõe de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser. O professor, infelizmente, entra em cena como coadjuvante e não como protagonista. Triste fim para aquele que revela, nos mais variados discursos, seu compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos.

Essas construções imagéticas também se perfilam para a construção da identidade do professor de língua e de literatura. Na imagem discente, o professor de Português é o segundo cara mais detestado na escola, o primeiro é, sem dúvida, o professor de Matemática<sup>57</sup>. O que faz com que os alunos odeiem ou amem o professor de português com igual intensidade? Que imagens se sobressaem?

Primeiramente, fiquemos na obviedade da resposta: quanto maior o convívio, maior a possibilidade de as fragilidades e as diferenças humanas ficarem expostas e aí, nesse espaço, ocorrerem as dissidências e os encontros. Ou seja, entre a imagem construída e a revelação do sujeito<sup>58</sup>, a possibilidade de encontros e desencontros. A área da linguagem é uma das que, em função da distribuição de carga horária, permanece em maior contato com os alunos, o que pode fornecer, portanto, uma resposta parcial à relação acima expressa.

Em segundo lugar, pensemos que os alunos manifestam o seu despreço pelas aulas de português porque elas, em geral, resumem-se à disciplina gramática: um punhado de regras a serem decoradas e de exceções a serem impressas em papezinhos (a cola). Tudo para o dia da prova. Depois, esquece-se do português, até porque aquele ensinado na escola não é o que é válido na vida: nas interações sociais, o português é outro. E aí há de se perguntar quem, em sua consciência, professaria o seu gostar por uma disciplina que procura afirmar a todo

---

<sup>57</sup> Obviamente a ordem de preferência seria outra, caso fôssemos professores de Matemática.

<sup>58</sup> Todos os estudos sobre o ethos ressaltam que a imagem apresentada não corresponde necessariamente ao que de fato o sujeito é. Tudo, como visto até agora, é uma questão de mostrar-se no discurso. Sendo assim, a possibilidade de análise (e de contestação), fica maior quando o convívio também é maior.

instante que você, aluno, não sabe nem ler, nem escrever e tampouco falar a língua portuguesa, sendo, você, um falante nativo dessa mesma língua. E o perfil que aqui se delinea (ethos) é aquele que apresenta o professor de português como aquele que trabalha em cima de regras e de exceções.

Em terceiro e último lugar, pensemos na forma como as aulas são literalmente “dadas”: no bojo a provocação de pensar como os professores lidam com o conhecimento socialmente construído e qual a função que eles próprios destinam a si. O que mais vemos, lemos e ouvimos é que os professores, em geral, tornaram-se, ao longo dos anos, pilotos de livros didáticos.<sup>59</sup> Se essa for a realidade, não se precisa de muito para ser professor. Na lembrança, um episódio da série “Os Simpsons”,<sup>60</sup> em que a filha do Home Simpson, a Lisa, uma menina estudiosa, mesmo assim, rouba os livros-textos dos professores (os famosos manuais com as respostas de todos os exercícios que se encontram nos livros dos alunos) e, desse modo, gera-se o caos na escola: os professores andam pelos corredores desesperados, pois sem o livro de respostas como poderiam dar aulas? Ou seja, sem livro didático, não há professor e nem aula. Geraldi, no livro “Portos de Passagem”, também faz algumas alusões a essa triste realidade (sim, ao empregar o adjetivo triste, deixo escancarado o meu julgamento sobre o fato de muitos professores sustentarem as suas aulas no uso do livro didático previamente selecionado)<sup>61</sup> e apresenta uma série de trechos, dos mais diferentes pensadores, das mais diferentes épocas, para traçar a sua linha argumentativa do que significa o uso do

<sup>59</sup> Essa expressão é muito empregada por Paulo Coimbra Guedes, nas suas aulas.

<sup>60</sup> Os Simpsons é um seriado, em forma de desenho, que retrata o modo de vida americano. O chefe do clã, Home Simpson, é a antítese dos valores pregados pela moral americana.

<sup>61</sup> Questões sobre o uso do livro didático ainda merecem toda a nossa atenção. Para nós, apenas alguns registros:

a) O livro didático já apresenta os conteúdos a serem trabalhados em uma série. E aí a questão: quem é que definiu que são os conteúdos XYZ e não os YKL que devem ser ensinados? A ideologia dos livros didáticos, no que tange à seleção de saberes a serem transmitidos, é um objeto de estudo muito interessante. Portanto, os resultados das pesquisas sobre essa temática também devem se fazer presentes nos cursos de formação de professores, já que é sabido que, mais dia menos dia, os professores serão atraídos pelo “canto da sereia”, sendo que, nesse caso, a sereia é o livro didático. Para conhecimento, os estudos de Coracini (1999), Santos (2001), Dionísio e Bezerra (2002) Rojo (2003) são esclarecedores.

b) Com a divulgação dos PCNs, os livros didáticos de língua e de literatura têm apresentado uma expressiva melhoria- trazem textos, questões de interpretação, de expressão oral, de produção textual- ou seja, buscam alinhar-se aos PCNs (cuja perspectiva de ensino de Português e de Literatura centraliza-se no texto e na linguagem em uso, no processo dialético de ação-reflexão-ação), porém, os professores ainda resistem a essas “inovações” (isso para eles) e acabam selecionando os livros cuja avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é razoável ou pouco recomendada. Enfim, os professores optam por livros que trazem maior segurança ao trabalho a ser realizado – àqueles que centralizam os estudos em questões gramaticais.

c) Não sou uma opositora ferrenha ao uso do livro didático, até porque, na prática docente, há momentos em que o professor recorre a ele: seja valendo-se do texto-base de uma unidade, seja copiando exercícios de outro livro. Enfim, há várias formas de o professor valer-se da compilação previamente dada. O meu desconforto em relação ao uso do livro didático está atrelado à simples pilotagem, pois, se assim o for, qualquer um mesmo pode dar aulas e aí não se faz necessária a licença para ensinar.

livro didático. Na sua análise, uma das consequências da democratização do ensino foi a desqualificação do professor: se mais alunos nas escolas, onde buscar mais professores?

O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico (...). Assim a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1997, p.116-117)

No ethos prévio, imagens de desvalia, de desqualificação, de despreparo. Mas, nas imagens construídas, pode-se dizer que isso não vem do acaso, “não cai do céu”. Então novo recorte, para mais uma costura no mosaico de formação:

#### **4.2 Formação da identidade professor na trajetória brasileira**

A formação docente brasileira foi construída na esteira da formação da identidade do povo brasileiro. Quisera eu poder pluralizar (e de fato, em muitas outras instâncias o uso do plural não é nada retórico, ao contrário, é sinal de povo mestiço), dizer identidades, porém, o Brasil sofreu a influência de uma nação européia que tinha um projeto bem específico para suas colônias, conforme expressa Anísio Teixeira (1989, p. 55):

Os conquistadores ou colonizadores da Metrópole tinham uma dupla empresa: **a da exploração comercial**, estendendo o Estado português às novas terras, com o clero, a nobreza e o povo, a isto acrescentando a escravidão, com o que se fazia recuar o período à Antiguidade, anterior à própria Idade Média na Europa; e a outra empresa, **a da cruzada católica-cristã dos jesuítas**, de natureza e espírito medieval, ou pelo menos de contra-reforma restauradora, fundada em grande esforço educacional. (grifos meus)

Como se percebe, no projeto construído, as identidades ficaram restritas às senzalas, aos espaços não institucionalizados, pois a colônia ficou fechada para qualquer outra influência que não fosse a portuguesa. Esse fechamento para o outro, para o estranho, para o estrangeiro deu-se no plano institucional, porque nas práticas, a realidade sempre foi outra: antropofágica - em que os portugueses, até por motivos de sobrevivência, valeram-se das técnicas existentes, do conhecimento já construído pelos habitantes daqui para poderem, inclusive, marcarem sua soberania e fazerem valer o seu projeto, construído, como é sabido

por todos, pela extinção da população aborígine, pela escravidão, pelo latifúndio e pelo mercantilismo agrário.

Se esse era o projeto português para a colônia, e mais, se o próprio ocidente passa a construir, conforme relato de Villela (2000, p. 97-98), nos três primeiros séculos da época moderna, uma nova forma escolar, cuja tônica é a laicização, é compreensível os movimentos que se dão em terras brasileiras: a expulsão da Companhia de Jesus e maior atenção à preparação de professores para o ensino superior (nada como formar quadros para a manutenção da ordem ora em vigência). Porém, essa nova ordem convive por muito tempo com outras formas locais de ensino e aprendizagem, fator que depende da importância dada à cultura letrada, por alguns segmentos. Nessa perspectiva, temos padres professores ensinando para filhos de fazendeiros e até para escravos nos engenhos; e, nas zonas urbanas, padres, instituições filantrópicas e profissionais fazendo o trabalho.

Ainda de acordo com os estudos de Villela (2000, p.100-101), é no reinado de D. João VI que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal (mesmo que muitas iniciativas tenham se dado ainda no período colonial). Porém, é só

[...] após a Lei Geral do Ensino de 1827[...] que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. A partir 'daquele estatuto', tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizam a fase anterior. [...] A criação de escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. **As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o 'velho' mestre escola pelo 'novo' professor de ensino primário. (VILELA, 2000, p. 101).**

Mas vale novamente o alerta: toda essa forma de organização visava à manutenção de uma ordem específica, cujos objetivos eram, sem sombra de dúvida, a formação de um pensamento homogeneizante que “permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representante de uma ‘vontade geral’”. (VILELA. 2000, p.XXX).

Anísio Teixeira (1989) na análise que faz sobre o ensino superior no Brasil, acaba por dizer que o projeto português não previa desenvolvimento para as colônias e que, portanto, dentro dessa ótica, explica-se o tão tardio surgimento de uma universidade em paragens brasileiras - quem quisesse que fosse além-mar, à Universidade de Coimbra, afinal os brasileiros eram, acima de tudo, portugueses. Enfim, se não havia entre os brasileiros o reconhecimento do país Brasil e aí a busca de uma identidade própria, como pensar em uma

universidade brasileira? Como afirma Anísio Teixeira (p. 69), “a cultura imposta ao país radicara-se em uma tradição que a nação sentia haver recebido, mas que não se sentia capaz de recriar.”, ou, se preferimos, “Força é admitir que se havia enraizado a ideia de dependência cultural do país, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio a sua cultura, cabendo-lhe recebê-la de fora, importada, como quase tudo que consumia.” (TEIXEIRA, p. 87).

Ao tecer o percurso do ensino superior no Brasil, entrelaçando-o com a constituição do povo brasileiro, Anísio Teixeira traça, com nitidez, a formação superior. Entre os vários aspectos por ele analisados, gostaria de elencar alguns que podem, de certa forma, contribuir para as respostas sobre a formação do professor brasileiro. Vamos a eles:

a) **“A universidade, originariamente, nada mais foi que um centro de licenciamento do magistério” (p.87).**

Assim, tinha como função preparar o mestre para ser o guardião da cultura. E então, volta-se à questão: qual cultura? A resposta já nos foi fornecida: aquela dos moldes europeus. Por muito tempo, os estudos superiores no Brasil foram vistos como preparatórios para os reais estudos que se davam fora do espaço territorial brasileiro. Enfim, vigorava a concepção de se buscar no estrangeiro o que deveria ser o modelo ideal, já que não nos acreditávamos capazes de elaborar, nós próprios, a nossa cultura.

O quanto essa forma de pensar influencia a formação do professor é o que interessa. Vale lembrar: os professores formaram-se sobre a égide de que eram os sustentáculos de cultura, baluartes do conhecimento. Mas pense bem: de um conhecimento externo ao meio, de um conhecimento importado. Portanto, meros transmissores.

Essa tradição perpetua-se e acaba sendo “modelar e modular”- modelar porque se faz a partir de modelos pré-estabelecidos em outras épocas, mas que acabam se fazendo vigorosos ainda hoje; modular porque é uma tradição do encaixe, da lógica, do “milimetricamente pensado” e hegemônico. Os professores, em geral, e os professores de língua e de literatura, em particular, ainda se vêem como os transmissores de um saber – um saber que o aluno não domina e sobre o qual então o professor deve exercer toda a sua soberania: a língua padrão.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup>O tom é de crítica e os estudos de Carlos Alberto Faraco sobre as distinções entre língua culta, curta e padrão, apresentados no livro: Norma culta brasileira: desatando alguns nós. SP: Parábola, 2008, são bastante elucidativos.

**b) A verdadeira formação dava-se através do autodidatismo: a busca pelo conhecimento deu-se, essencialmente, através dos livros – no caso brasileiro – livros estrangeiros.**

Ou seja, aprendia-se uma cultura que não aquela vivenciada. E mais, reforçava-se a ideia (triste e infeliz, certamente) de que os outros é que tinham o que dizer. Produzir era para o outro, o estrangeiro. A nós, outros, apenas a importação de ideias, valores e de culturas. Caráter alienado que nos forjou, reforçando a imagem de sermos repetidores de uma cultura que não a nossa. Meros transmissores de um saber e não construtores do mesmo.

A posição do intelectual no Brasil é, em todo esse período, a de um espectador complacente ou irritado, mas fundamentalmente descrente da vida nacional e impotente. A fórmula de que ‘no Brasil, é assim mesmo’ fica subjacente e a vida continua à espera de acidentes ou crises. A própria curiosidade pelo Brasil é muito mais de estrangeiros do que dele próprio. Essa singular esterilidade da inteligentsia nacional não pode explicar se não por esse fato da cultura ser um produto de outros países, importado para uso pessoal de um pequeno grupo de beletistas....Isto explica também a pequena importância que têm, no fim de contas, os poucos que sentiram tudo isso e deram, por vezes, expressão a seu desgosto ou seu protesto em documentos significativos de lucidez e de penetração, Nenhum deles acentua, entretanto, com o vigor necessário, a necessidade de se elaborar aqui, com as instituições normais para esse trabalho, a cultura nacional como instrumento para o controle do desenvolvimento nacional. Suas ideias não tinham força porque resultavam de esforços individuais, não inseridos no contexto cultural do ambiente. Toda cultura nacional era informativa, não representando idéias difundidas e vividas em comum. Os grandes documentos de lucidez brasileira caíram no ‘vácuo cultural’ do país, cujo sistema educacional era um grotesco aparelho de ‘ouvi dizer’.

**Impossível deixar de concluir que a nação continuava colonial e ... sem metrópole, no sentido de matriz de sua cultura.** (TEIXEIRA, 1989, p.99)

### **4.3 Formas de pensar a formação dos professores**

O percurso histórico acima traçado corrobora uma imagem de professor marcadamente presente ainda hoje, reassegurando a perspectiva de formação continuada, sobre a qual se apóiam os estudos de muitos pesquisadores, que analisam o processo de formação dentro de um continuum, ou seja, de desenvolvimento para toda a vida – em que termos como career-long ou life-long career (Knowles & Cole, 1995, apud MISUKAMI, 2002, p.13) são representativos dessa forma de perceber a formação docente.

É importante destacar que esse tipo de formação (continuada ou em serviço) é bastante recente aqui no Brasil, iniciando-se nos anos 80. A despeito dos ganhos advindos dessa proposta de formação (até porque todo o ser humano está em constante transformação), o questionamento (em tom provocativo, é bem verdade) permanece: por que para a classe dos

professores reforça-se a qualificação em serviço ou continuada? E, mais que isso, por que se reforça a imagem de um professor desqualificado, cujo saber nunca é suficiente?

Acredito ter fornecido algumas respostas ao entrelaçar, anteriormente, os fios do surgimento da universidade brasileira com os da formação de identidade. O ethos prévio se personifica a todo momento, pois nas imagens formadas, o professor é aquele que transmite um saber e não aquele que o constrói.

Por isso parece que a educação continuada associa-se à participação em oficinas, cursos, seminários, palestras e aproxima-se de uma análise de práticas docentes, em que o professor é projetado como um pesquisador que, junto com outros pesquisadores (formadores) debatem questões, analisam fatos que ocorrem na sala de aula, durante o processo ensino-aprendizagem, à luz de diferentes concepções teóricas. Essa constatação parte, novamente, da minha experiência de professora da rede pública, pois, no início de cada ano letivo, somos chamados, um ou dois dias antes, para aprovar o calendário escolar, selecionar turmas (caso não tenha sido possível fazer a escolha anteriormente), elaborar algumas regras de convivência e ouvir um palestrante. Os professores, muitas vezes, solicitam oficinas: não querem nada teórico (alegando que a teoria já conhecem), porém, nessa atitude, percebo novamente resquícios da nossa formação identitária: afinal, não recebíamos pronto o que era para ensinar? Enfim, persiste e se mantém, nos cursos de formação continuada, a prevalência de uma visão negativa dos professores que atuam: eles nada sabem e devem ser expostos a cursos, seminários, oficinas para aprenderem. Há um conhecimento dito superior e aos professores caberá reproduzir o que viram (e não necessariamente aprenderam) nessas etapas. Os Referências para Formação de Professores apresentam a formação continuada como “uma medida reconhecidamente necessária” (p. 46), além de afirmarem, na página anterior, que ela assume caráter compensatório. Entretanto, é do mesmo documento a denúncia e o alerta:

Alguns programas que integram oficinas e cursos teóricos, planejados de maneira orgânica, obtêm resultados melhores. Entretanto, a necessária análise de atividades de sala de aula, conteúdo fundamental da formação continuada, dificilmente integra a pauta dessas ações. O mesmo ocorre em relação ao uso profissional da escrita: muitos professores não dominam fluentemente os procedimentos que permitem ler e escrever de forma reflexiva e precisam superar essa limitação com a ajuda de seus formadores, sem a qual não conquistarão a competência que permite a todo profissional estudar e documentar seu trabalho com autonomia (REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, data, p.48)

Porém, outro questionamento pode ainda se fazer presente: Qual a visão de formação que predomina nos cursos que trabalham com formação de professores, em especial nos cursos de licenciaturas?

Ainda predomina a visão tecnicista, em que primeiro vem a teoria e depois a prática, mesmo quando é sabido que o conhecimento se dá em rede e é altamente complexo. Morin (1998), Capra (1997), Maturana e Varela (2002) são apenas alguns dos filósofos e cientistas que apresentam o mundo e o conhecimento como complexo, autopoietico, em que não há, necessariamente, um ponto de partida e um de chegada. Assim, não é mais possível, para qualquer professor universitário (já que estamos focando o olhar nesse nível), imaginar que a formação inicial é o momento, por excelência, da formação profissional: etapa em que ocorre a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação. Segundo Schon (apud MISUKAMI, 2002), essa concepção (racionalidade técnica) se apóia numa hierarquização dos seus elementos: há uma disciplina fundamental (ou ciência básica), a qual se segue uma ciência aplicada e, por fim, habilidades e atitudes, ou seja, execução de serviços. Dentro dessa perspectiva de funcionamento, primeiro você aprende a teoria, depois você a aplica. Postura que revela a prioridade do conhecimento teórico sobre o prático, sendo o primeiro o cientificamente validado. E é essa validação que ainda hoje impregna os mais diferentes campos, inclusive o universitário. Se o que vale é o conhecimento teórico, molde-se o currículo de licenciatura a essa concepção, organizando-o de forma a contemplar o maior número de disciplinas teóricas específicas da área de atuação (no caso, de teorias literárias e lingüísticas), pois só com o domínio desses conhecimentos é que se formam professores mais atuantes e reflexivos. Ledo engano (que se perpetua ainda hoje, a despeito, inclusive dos documentos oficiais) <sup>63</sup>.

O relato de C. (PEES II) é exemplar sobre a constituição curricular presente no curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul <sup>64</sup>:

*Estamos para iniciar uma nova etapa da faculdade, o tão sonhado estágio. Durante todos esses anos nos preparamos para este momento e agora estamos prestes a pôr*

---

<sup>63</sup> Dois pareceres, datados de 2002 ( Parecer 01 e 02) são bastantes claros ao apresentar alguns gargalos na formação docente: a separação teoria x prática é apenas um deles.

<sup>64</sup> Apesar de ter aqui particularizado a discussão, não acredito que o que ocorre no curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul seja único. Ao contrário, são muitos os relatos que apontam para esse mesmo gargalo: primeiro a teoria e depois a prática. Importante ressaltar também que o Curso de Letras da UCS hoje vigora sobre outra grade curricular, em que atividades de práticas pedagógicas são previstas desde a primeira disciplina do curso. Uma exigência legal (advinda dos pareceres acima expressos). Porém, mesmo sendo uma exigência de lei, a aproximação entre teoria e prática ainda não se faz de forma sistemática, contundente e reflexiva. Há um árduo caminho a ser trilhado – e não só em uma instituição, mas em todos os cursos envolvidos em licenciaturas.

*em prática o que nos foi ensinado. São muitos os medos e as dúvidas que estão fazendo parte da nossa vida.*

*Agora, chegou a hora de nos questionarmos sobre tudo o que vimos, debatemos, discutimos, chegou a hora de avaliarmos o que podemos aproveitar e o que vamos descartar (...)*

A fala acima marca, de forma nítida, a dicotomia existente entre teoria e prática: “*Estamos para iniciar uma nova etapa da faculdade, o tão sonhado estágio*”. O termo “nova etapa” é o sinalizador dessa forma de pensar, em que primeiro aprendemos a teoria e depois, no estágio, vamos aplicá-la. Assim, ele passa a ser o momento mais “sonhado” e não poderia ser diferente, embora haja falácias nesse modo de pensar e de agir universitário. As falácias surgem porque, nessa visão tecnicista de se primeiro estudar a teoria e depois aplicá-la, desconsideram-se às relações de sala de aula, que são orgânicas, vivas, fluídas. Além disso, nem todo conhecimento deve ser ou é didatizado, transposto para a sala de aula. Como se vê, o discurso positivista de que é necessário um bom embasamento teórico para posteriormente poder aplicá-lo pode não ser (e não é) a melhor perspectiva quando se pensa em ensino e em ensino de língua e de literatura. Pautar um curso de Licenciatura, que lida com a formação de professores, numa perspectiva tecnicista significa desconsiderar todo o processo de mobilidade com o qual se lida a todo momento; significa desconsiderar movimentos históricos, sociais, científicos que trazem à luz novas formas de ver e de pensar. Aliás, os professores formados a partir da racionalidade técnica acabam, como dito anteriormente, reconhecendo na teoria uma forma de conhecimento superior à prática.

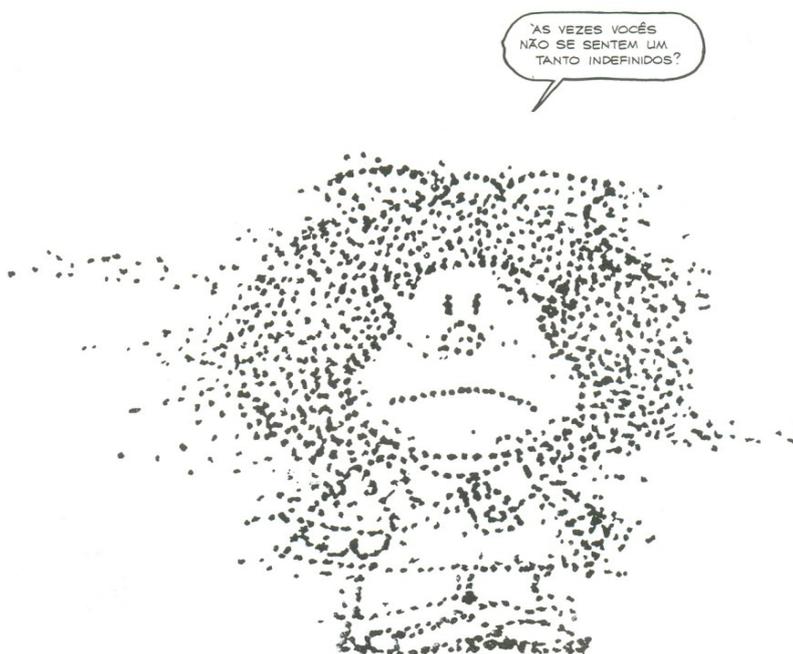
Olhar a própria experiência de forma crítica, refletir sobre sua ação, extraindo dela subsídios para reorganizar e redirecionar o seu trabalho de sala de aula, não constitui parte de sua formação e nem foi, portanto, assumido como forma de ampliar o próprio conhecimento. Daí porque o professor somente consegue entender o seu aperfeiçoamento a partir da aquisição de novos conhecimentos fundamentados nas descobertas científicas, mesmo que nem sempre consiga relacionar esse conhecimento com a própria ação que desenvolve, de forma a encontrar solução para os seus problemas de ensino e aprendizagem. (ALONSO, 2003, p.15)

E aí se perpetua o comportamento de que professor e pesquisador são funções distantes, dicotômicas. E aí se vão colando essas imagens às já imagens de desprestígio social e historicamente construídas.

## **CAPÍTULO 05**

### **QUEM É ESSE A QUEM CHAMAM DE PROFESSOR?**

**D**eixo você com Mafalda, personagem criada por Quino, um famoso cartunista argentino que soube colocar nesse corpo e voz de criança (e mulher) uma consciência de adulto engajado, permitindo que pudéssemos, através da leitura e do riso, nos manifestarmos em momentos nem sempre tão fáceis, em épocas cujo único falar era o calar.



Veja bem, não quero criar falsas expectativas e muito menos fazer com que leia todo o capítulo em busca das respostas às duas questões acima formuladas, a do título: “Quem é esse a quem chamam de professor”, e a da Mafalda “Às vezes vocês não se sentem um tanto indefinidos?”. Assim, ofereço, de forma sucinta, as minhas reflexões, esperando (é claro) que elas se tornem as suas.

a) Quem é esse a quem chamam de professor?

Ora, é um ser humano inserido numa determinada época, aprisionado às condições sociais, culturais e econômicas dessa mesma época e sob o peso das imagens construídas nessa e em outras épocas. Enfim, um ser historicamente determinado.

Historicamente determinado, sim, mas sem que isso represente uma fatalidade ou uma visão determinista do ser. Na verdade, contrariando a visão determinista, fatalista, que não permite brechas, mudanças, faço a defesa do professor ser um mestre, detentor de um saber e de um saber fazer, além de um saber ser. Nas entrelinhas dessa afirmação, uma crítica à ideia (insistente) do nexos causal: a educação vai mal porque os professores são desqualificados; há crise no ensino da linguagem porque os professores são desqualificados. Vivemos sob esse rótulo (sob essas imagens), sendo bombardeados constantemente pela ideia de que precisamos nos qualificar, precisamos nos reciclar, precisamos enfim. Essa ideologia da falta, da desqualificação, como sabemos, serve a alguns.

Geraldi (1997, p. XIX) adianta uma hipótese sobre esse discurso de carência: para ele, a escola é um aparelho de reprodução social e aí o professor não pode ver-se como competente, já que deve reproduzir a ideologia da incompetência. Faz sentido: já pensou se os professores se assumissem como competentes e não permitissem que outros, estranhos, dissessem quem eles são? Se a escola reproduz as estruturas sociais vigentes, o professor tornar-se sujeito da história seria a chancela necessária para que outros grupos sociais submergissem do discurso de desvalia: as relações de poder se transformariam, a roda giraria. Remissão faço à história mitológica do roubo do fogo: viu no que deu quando os homens se tornaram competentes? Os deuses recolheram-se ao Olimpo e lá ficaram, e, embora sejam constantemente lembrados, citados até, são histórias, na melhor das perspectivas, mitos. Mas quem traça os rumos da história são os homens. E, na analogia anteriormente traçada entre fogo e escrita, vale o que segue: quem detém a escrita é o competente - os demais circulam na esfera dos primeiros, submetem-se, calam-se. E nos avanços de leitura permitidos, na ousadia do dizer, a idéia de que somos professores à medida que nos colocamos como tais, marcando o nosso lugar como único, verdadeiros e, por que não, poderoso.

b) “Às vezes, vocês não se sentem um tanto indefinidos?”

Claro que sim! Isso é da natureza do ser humano, enquanto indivíduo e, portanto, enquanto ser único. Mas, já pensou pertencer a uma classe indefinida? Pois bem, se isso ocorre ou quando isso ocorre, há um problema, porque na indefinição, a perda de identidades se dá.

Avance na leitura da tira acima e permita a que segue: no traçado pontilhado da figura da Mafalda, a representação do ser - que talvez advenha mais das imagens produzidas (por nós e pelos outros) - e que nos afeta sobremaneira - do que daquilo que realmente somos.

Sem saber quem somos, afetados por imagens alheias, resta a desintegração e pulverização. Na desintegração de Mafalda, a nossa, como professores. Uma das causas para tal comportamento pode ser apontada pelo viés da lógica positivista e binária que ainda rege as relações: a desintegração ocorre porque fica difícil ultrapassar a realidade excludente sobre a qual ainda nos movimentamos: belo X feio, bom X mau; preto X branco, um X dois, ou seja, movimentos sempre binários em que impera o “ou” e não o “e”. É essa orientação que é dada pela ciência positivista, que não permite a união de opostos. E aí, se não é posso conviver com o diferente, com aquele que é “estranho”, acabo por manter padrões já vigentes, aceitando imagens que vão se colando as existentes.

Agora, na possibilidade de deixar de lado a realidade excludente, em que o um não pode conviver com o dois, em que ou se é belo ou se é feio, em mais uma provocação, vale o questionamento se se não seria interessante essa relação com o indefinido, pois ele pode representar um campo aberto para outras formas de constituição do ser. Ficam então os questionamentos: será que a indefinição não pode ser um campo aberto para outras formas de ser? De se constituir? Entre o sim e o não, há um espaço pulsante por significação. Entre as diferentes formas de constituição do professor, há espaços para outras maneiras de ser. E é essa oportunidade que a escrita permite: na reflexão, outras formas de ação que não as mesmas que aparecem batendo à porta, pedindo passagem como senhoras absolutas (e obesas), dizendo o que se pode ou não fazer e ser.

É preciso inverter essa lógica binária, pois a nossa constituição de povo, na realidade (e cá entre nós, graças a Deus), não é moldada por uma única história que insiste e persiste através de muitas instituições - entre elas cito os quatro pilares de manutenção “da ordem e dos bons costumes”: igreja, trabalho, família e escola. Ao contrário, a nossa constituição de povo é composta por batuques, vozes, gemidos, sussurros, mitos indígenas convivendo com africanos e misturando-se aos dos colonizadores: sincretismo absoluto que deve ser expresso também na identidade de professor, também na identidade de brasileiro e também na identidade linguística.

Não há como discordar de Riobaldo quando diz:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão. (2001, p. 39)

Enfim, sentir-se indefinido é da natureza humana, pois as pessoas, como bem coloca Riobaldo, estão sempre mudando, afinando ou desafinando. Mas, sentir-se pertencente

a uma classe indefinida torna-se um problema, porque sem corpo (sem definição), não existe a voz. E o que resta do sujeito que não tem voz?

## **5.1 A formação da identidade: um percurso histórico**

Todos sabem que o contar de histórias é sempre um ponto de vista a ser destacado, enquanto outros ficam apagados. Também você sabe que aquele que conta assume os riscos do seu contar: riscos poucos ou riscos muitos, não importa, pois não são suficientemente para impedir o contar. Até porque, no risco assumido, o destaque é o ponto de vista, ou a vista sobre um ponto. Então, continuo respondendo a questão que abre esse capítulo: quem é esse a quem chamam de professor, traçando um percurso histórico do nascimento desse sujeito. Para isso, apóio-me nos estudos feitos por Manacorda (1989) que apresenta o nascimento do professor através da compilação e análise de documentos (antigos, recentes, principais e secundários) e assim reconstitui a história viva daqueles que fizeram e fazem a história educacional. Seu estudo é de fôlego, pois caracteriza o perfil do professor da antiguidade clássica em direção ao século XXI. As ideias de André Petitat, Antonio Nóvoa e João Wanderley Geraldi também entrarão nessa trajetória. O primeiro por estabelecer uma relação intrínseca entre a produção de escola e a produção de sociedade; Nóvoa por pensar a formação de professores e Geraldi por analisar o professor de português dentro do contexto brasileiro.

### **5.1.1 O escravo**

Constatação importante: os primeiros professores foram escravos. Ou seja, a instrução profissional nasce de uma condição servil e “terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar sua verdadeira dignidade” (MANACORDA, 1989, p.72).

Fato interessante para reflexão: aqueles que ensinavam não tinham prestígio algum: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender”. (Sêneca, apud MANACORDA, 1989, p.78). Assim, à figura do professor, historicamente, se agrega a idéia de servidão e de desprestígio social: se aqueles que ensinam são escravos, não merecem reconhecimento social.

A história permite a análise do nosso presente: tais quais os antigos escravos, ainda hoje os professores não têm o reconhecimento social <sup>65</sup> que merecem. De natureza mais

---

<sup>65</sup> Quando me refiro ao reconhecimento social, não o atrelo à questão financeira: essa tem um grande peso, mas não parece ser fator que interfira no primeiro. A análise que segue é empírica, porém acredito ser merecedora de nota: em muitos municípios, a profissão docente recebe uma remuneração digna (obviamente

nefasta ainda é a reflexão que segue: se à época (Egito, Grécia e Roma Antiga) era honroso aprender o que era vergonhoso ensinar, ou seja, o saber que o escravo detinha era importante, embora a pessoa dele não o fosse, hoje não só a pessoa do professor é desacreditada, como o seu o saber é questionado: todos se permitem dar palpites no trabalho alheio, quando o alheio é o professor. Assim, no pensamento vigente, posso falar com autoridade sobre o assunto, porque tenho filho em escola (e sei bem o que é que deve ser ensinado), ou porque já fui aluna (e novamente sei o que é a escola e como os professores devem agir) ou ainda porque ouço e leio sobre o assunto (o que me autoriza, novamente a opinar sobre). Como se percebe, a profissão professor é relegada a um segundo, terceiro ou quarto plano. Equivale a dizer que existe um professor, mas quem dita o que deve (e como deve) ser ensinado é um outro, que não aquele que estudou para isso, ou seja, que ganhou licença para exercer a sua profissão. É óbvio que nenhum profissional gosta que um outro, que não pertencente à classe vá, literalmente, dando “pitacos” na sua prática. Porém é isso que ocorre hoje com a profissão professor. A mídia ainda colabora para esse quadro desanimador, propagando em alto e bom som que os professores estão desqualificados; os discursos oficiais reforçam a idéia da qualificação em serviço (então implicitamente tem-se novamente o discurso da desqualificação docente), ou seja, o professor precisa se reciclar, precisa aprender, precisa, precisa, precisa...) <sup>66</sup>.

Tem-se novamente o professor no meio do redemoinho.

Ora, nesse chuvisco de achismos, em que todos podem dar palpites acerca do trabalho docente, em meio a tantos discursos de desvalia do profissional, em que o seu saber é constantemente questionado, é de se perguntar mesmo em que espelho ficou perdida a nossa face. <sup>67</sup>

---

em comparação à média salarial), mas nem por isso se ouve os jovens dizerem que desejam ser professores. Aliás, a baixa procura pelos cursos de licenciaturas já é sinalizadora. Já dizia Bertrand Russel que os homens buscam o que na sociedade em que vivem é motivo de mérito: na nossa, prestígio social e dinheiro. Nessa ordem.

<sup>66</sup> Não nego, em momento algum, a necessidade do aprender como um continuum, para todas as profissões. O problema que vejo é que, em muitos momentos, os cursos de qualificação surgem com o discurso de que há a necessidade de se ensinar ao professor, que, nessa imagem construída, não é aquele que detém um saber, mas sim, aquele que nada sabe. Interessante dizer que esse discurso revela também uma visão presa à educação bancária (sobre a qual tanto se fala e sobre a qual tantas cobranças são feitas): aos professores, que nada sabem, deve-se ensinar!!!

<sup>67</sup> Paródia do verso existente no poema Retrato de Cecília Meireles: em que espelho ficou perdida minha face.” Embora esteja apresentando o professor como um ente em terceira pessoa ( e nesse sentido me afastando do sujeito sobre quem falo), a escolha do pronome nossa é proposital – quero me inserir nesse grupo que não mais vê seu rosto reconhecido.

### 5.1.2 O mestre

Dos primórdios da civilização, lanço um salto no tempo e vou para a Idade Média, Europa, quando da formação e organização das cidades, que se desenvolveram com relativa autonomia em relação aos feudos então existentes. Isso porque foi no interior delas que surgiram os mestres e os seus ofícios como representantes de novas relações de poder (e essa representação de professor mestre me parece bem interessante para a análise do que é ser professor nos tempos atuais). Para André Petitat (1994, p. 50) “a renovação urbana e a autonomia jurídico-política das cidades encontram-se na base de mudanças capitais para o ensino”. Isso porque:

- a) os habitantes das cidades eram livres para se deslocar por entre cidades, para acumular bens, para dispor de si mesmos e de seus conhecimentos e tecnologias;
- b) as atividades jurídicas e médicas passaram a reclamar formação diferenciada,
- c) o artesanato e o comércio também apresentavam diferenciações, pois passam a ser profissões, ofícios.

E é dentro dessa forma de organização que surgem os mestres e seus ofícios e também formas de proteção de mercado. Os mestres aceitavam ensinar aos seus aprendizes, que faziam juramento de lealdade e assinavam um contrato, onde estava previsto o preço e a duração da aprendizagem, além dos direitos e deveres de cada um. Como se percebe, o ofício era transmitido de A para B, sem a necessidade de um espaço formal, a escola, para fazê-lo.

Mestres eram aqueles que:

- a) sabiam um ofício, ou seja, dominavam uma técnica;
- b) cobravam por esse saber;
- c) ensinavam seus aprendizes;
- d) faziam reserva de mercado

e que, acima de tudo, dentro da sociedade da época, tinham poder.

E é devido a esse poder que os mestres faziam reserva de mercado, ou seja, criavam uma relação de dependência tal que eram poucos os aprendizes que, com o passar do tempo, atingiam essa condição de prestígio. Assim, embora o aprendizado de um ofício fosse feito sob laços corporativos, não raro, os filhos de mestres herdavam a posição do pai. Além disso, depois de permanecer alguns anos sob o jugo dos mestres, o aprendiz, terminado o seu contrato, passava à categoria de companheiro. Inicialmente, a proposta é que esse fosse apenas um status temporário, mas a realidade da época mostrou-se outra: “além dos obstáculos financeiros, era preciso ainda vencer a ‘má-vontade’ dos mestres e dos jurados, que julgavam despoticamente os candidatos a mestres” (PETITAT, 1994, p. 52). Enfim, havia o que hoje conhecemos como “reserva de mercado”, aliado ao nepotismo. Então, nem sempre se dava crédito à competência, mas dificilmente se fazia “vistas grossas” aos laços de sangue e às fortunas envolvidas nessa dinâmica.

Pois bem, dessa passagem no tempo que vai da apresentação do professor escravo – nos primórdios da civilização – ao professor mestre da Idade Média; chamo a atenção para a defesa que Miguel Arroyo faz sobre a constituição do professor, pois, ao indagar sobre a identidade do mesmo, propõe que nos vejamos como MESTRES, portadores de um ofício que legitimamente foi-se construindo ao longo das mais diferentes gerações, e mais, de um saber específico (único até). Portanto, a defesa incontestada do ser professor, cuja função carrega todo um saber legitimado ao longo dos anos: “estamos em um momento da reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua caracterização.” (Arroyo, 2003).

O mestre, daquela época, era alguém portador de um ofício, ou seja, de um saber-saber e de um saber-fazer. Seu trabalho era artesanal. É essa identidade que precisa ser resgatada junto ao professor: o do sujeito que trabalha artesanalmente junto ao seu aluno. É, por exemplo, o que faz Guedes ao colocar-se como seu aluno mais atento e ler os textos dos alunos para ouvir o que eles têm para dizer.

Assim, na visão otimista, mesmo em meio a tantas incertezas vividas por aqueles que hoje se dedicam ao ensinar, ambos os escritores convidam a classe a assumir uma posição diferenciada, de destaque, tal e qual a existente nas cidades européias do século XII a XVII. Miguel Arroyo faz isso de forma genérica, ao se referir aos professores; já Paulo Coimbra Guedes o faz de forma específica: fala para os professores responsáveis pelo ensino de língua e de literatura. Na idéia do artesão, uma nova perspectiva ao professor dessa área: a de, através do seu dizer e do seu fazer, ensinar aos outros, colocando-se como o MESTRE, como aquele que é dono do seu ofício e que, portanto, tem o que dizer e o que fazer. Enfim, que

poderia, através do seu fazer, dizer,e, através do seu dizer, fazer (não importando em que língua isso fosse feito).

O apelo é válido se pensarmos que hoje há uma descrença geral no ofício de mestre, como vimos anteriormente.

### 5.1.3. O capataz

Contrastando vertiginosamente com o mestre acima, João Wanderley Geraldi (1997, p. 94) apresenta o professor capataz, ou seja, aquele que passou de produtor de conhecimento para reprodutor (transmissor) de conhecimento. Para Geraldi, a função do professor ficou reduzida a “controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade, comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no ‘manual do professor’, marcar o dia da ‘verificação da aprendizagem’”( p. 94).

Na metáfora do capataz, a perda do ofício, a perda do título, a perda de saberes (saber-ser, saber-saber, saber-fazer — tripé indissociável), já que o professor se apresenta como aquele que faz o que os outros mandam. Na realidade, ele tem um certo poder para mandar, mas não é o senhor do conhecimento, o seu senhor, pois obedece a um outro. Tardif (2002, p. 35) aproxima-se da visão de Geraldi quando afirma que há uma visão fabril dos saberes:

Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis de sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, **uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.** (grifo meu)

Enfim, rouba-se do professor o seu bem mais precioso, o saber, uma vez que a relação estabelecida entre professor/licenciando e saber é de exterioridade: são as instituições que produzem os conhecimentos e são os professores que reproduzem esses mesmos conhecimentos. Em outra instância, são os livros didáticos que apresentam um saber e são os professores que o reproduzem. Discurso de desvalia (novamente apontado) que vai impregnando o *habitus* profissional e criando um ethos discursivo que nos alija do próprio trabalho. A expressão “piloto de livro didático” acaba, nessa perspectiva, sendo certa, tal qual capataz. Metáforas ainda pertinentes, embora igualmente doloridas, pois colocam o professor como transmissor e não como pesquisador. Professor é aquele que sabe o que já é sabido e, atrelada a essa concepção de capatazia, em que ensinar é transmitir, é transferir,

outra se agrega: o professor não é o que pesquisa, mas aquele que sabe o que já é sabido. Quando isso ocorrer, como diz Paulo Freire (1986, p. 18), o professor:

perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!

Os discursos autorizados de desvalia conduzem à generalizante e já cristalizada ideia de que o professor é um profissional sem conhecimento teórico e técnico, que precisa estar em constante atualização. Ou seja, o professor fica no papel de aluno, numa perspectiva bancária de ensino, onde ele (professor-aluno), que nada sabe, irá aprender com aqueles que estão aí para ensiná-lo, reforçando uma visão tradicional de educação que posteriormente será objeto de crítica, caso esse mesmo professor venha a empregá-la em suas aulas.

E essa posição de reproduzir e não criar; de transmitir e não de produzir conhecimento faz-se presente também nos cursos de licenciatura. Fez-se presente nas turmas das disciplinas de estágio por mim orientadas. Creio, inclusive, ter manifesto meu inconformismo diante das dificuldades encontradas para fazer com que os estagiários produzissem seu próprio material didático e não apenas copiassem atividades existentes em livros didáticos. Como se vê, agrega-se facilmente à imagem do professor aquela do piloto de livro didático.

#### **5.1.4 O profissional**

António Nóvoa, ao traçar o percurso histórico da formação da profissão professor, chama atenção para o fato de que o movimento de profissionalização atrela-se ao movimento de secularização e de estatização do ensino, muito embora, como ele mesmo alerte, na segunda metade do século XVIII, “o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (1995, p. 15). O que faz a intervenção do Estado, nos modelos de professores existentes (e eram muitos), é instituir os professores como corpo profissional e não mais sobre a égide do corporativismo. O autor revela que surge a necessidade de se ter uma licença para ensinar e que, para tirá-la, o interessado precisa passar por um exame e preencher alguns pré-requisitos: idade, comportamento moral, entre outros:

A criação dessa licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um

perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores, e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de ‘aval’ do Estado aos grupos docentes, que adquirem, por essa via, uma legitimação oficial de sua actividade. (NÓVOA, 1995, p.17)

Para o autor, esse é um momento muito importante na profissionalização da categoria, já que se delineia um perfil de competências técnicas necessárias para aqueles que ensinam. O mestre-escola acaba sendo substituído por esse outro profissional que é formado nos cursos normais. Nesse processo transitório, conforme Nóvoa (1995, p.18), a imagem do professor vai-se construindo na ambiguidade: os professores não são vistos como burgueses, mas também não são povo; não são notáveis locais, mas gozam de certo prestígio e influência; não exercem seu trabalho com independência, mas gozam de certa autonomia. Assim, o surgimento do professor profissional dá-se a partir do momento em que a prática docente é a ocupação principal exercida, existem suportes legais para o exercício da profissão, há a criação de estabelecimentos específicos para a formação de professores e surgem associações profissionais de docentes. Nóvoa (1995, p. 16) apresenta ainda os três AAA que, segundo ele, sustentam o processo identitário dos professores como profissionais: Adesão, Acção e Autoconsciência, em que a adesão diz respeito aos valores e princípios adotados; a acção refere-se às escolhas da forma de agir e de ser de cada um, ou seja, a postura pedagógica e a autoconsciência tocam necessariamente no processo de reflexão que o professor faz sobre a sua acção.

Ora, enquanto a escola gozou de prestígio, sendo a encarnação do progresso, os professores, por serem os agentes das mudanças, também foram prestigiados. “A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.19). Hoje, porém, mais do que nunca, a função da escola e conseqüentemente o papel do professor são objetos de inúmeros questionamentos que têm aparecido em trabalhos sobre a desprofissionalização ou proletarização docente. A constatação de Alonso (2003, p. 11) chega a ser quase óbvia, de tão evidente, mas deve ser dita:

Acostumados a um trabalho bem definido – o ensino, a transmissão de conhecimentos, os professores se vêm diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de, sozinhos, enfrentarem tantos desafios. As pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros

problemas sociais. E assim, o professor acaba se tornando o ‘bode expiatório’ de todo o insucesso e incapacidade escolares.

Como se vê, ao trazer para o texto as relações que ocorriam na Idade Média, entre os artesãos, a população e o trabalho por eles desenvolvido, rememorando tempos e espaços, retrocedendo ao berço da civilização, junto à sociedade grega e romana; é possível lembrar que todo o ser humano, como revela Bakhtin (2003), está circunscrito numa perspectiva histórica e que é dentro dela que ele se movimenta – portanto, pode-se afirmar que a profissão professor foi se construindo historicamente. Surgida como um trabalho delegado aos escravos, passando a ser considerado um trabalho artesanal (com um prestígio bem marcado – os MESTRES), a nossa profissão permaneceu assim até que as relações econômicas e sociais das cidades foram se alterando, dando origem a outra necessidade: a de formação para o comércio. Ou seja, o perfil de outro profissional começou a ser exigido e agora atrelado ao surgimento das escolas. Como analisa Petitat (1994, p.59) “a escola somente assume a transmissão de conhecimentos e tecnologias quando certas condições históricas são preenchidas.” Ou mais: “são somente as atividades comerciais e aquelas vizinhas ao poder que recorrem à escrita. São estas mesmas atividades comerciais que se valem da escola como uma preparação para a formação.” (PETITAT, 1994, p. 69)

Na Idade Média, surgem novos centros de instrução, agora sob o domínio eclesiástico. Porém, fora dos muros papais ou imperiais, nas comunas, emergem novos saberes, práticos, voltados para a solução dos problemas decorrentes da nova ordem econômica: o desenvolvimento do comércio. Aqui, os mestres são aqueles que detêm um saber-fazer e o seu prestígio advém exatamente do domínio dessa técnica. Nos anos setecentos, o pivô das mudanças sociais e conseqüentemente escolares é a Revolução Industrial que traduz uma nova ordem social e escolar. Nas sendas históricas, a permanência de uma verdade incontestável (e ainda incômoda): o saber dizer ficou confinado a alguns grupos, os detentores do saber-saber que, vejam só, eram também os detentores do poder. Aos grupos restantes, o saber-fazer, num claro movimento de desvalia desse saber – os mestres, artesãos foram perdendo o seu poder e, na leitura atravessada, podemos dizer que atualmente o professores convivem com representações paradoxais: num determinado ponto da cadeia de representações são aqueles que detêm o saber e o poder, mas que também são aqueles que, carentes de um saber, necessitam ser acolhidos por aqueles que apresentam o saber e que, por assumirem tê-lo, detêm o poder.

E, diante do percurso histórico apresentado, pode-se perguntar quem somos ou ainda pode-se continuar a tecer histórias a respeito da constituição de professor, até por que

*Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso em me ouvir (Riobaldo, GUIMARÃES ROSA, 2002, p.115, ).*

## 5.2 Na esteira de formação, identidades...

Alinhavei, na seção anterior, um percurso histórico da formação docente, e, na trajetória, o desejo do entendimento do ser professor. Se me pautar na fala de Riobaldo, o alinhavo seria coisa de rasa importância, porque a vivência ocorre no desgovernado, fazendo-se, portanto, mais difícil o seu registro. É bem provável que isso ocorra também com a nossa história de formação, tantas veredas por onde andar, tantas sendas a serem percorridas, que a apresentação histórica acima é apenas um dos caminhos propostos para o entendimento da de formação docente (e mais, uma formação universal que se funde com a formação brasileira). Outros existem e apresento mais um.

Para início dessa nova etapa reflexiva, convido você a ler o relato que segue abaixo, escrito por uma aluna da disciplina PEES I no primeiro semestre de 2008.

*Eis um caso que me aconteceu:*

*Tive uma professora assim de 1ª a 3ª série. Graças a deus nunca mais a vi. Na primeira série me puniu didaticamente por ter chamado minha colega de “égua” e olha que eu nem tinha noção da ofensa. Bom, essa professora chamada Maria Beatriz, me levou ao banheiro e me fez lavar a língua com sabão (literalmente, lambi sabão naquele dia). Eu tinha epilepsia o que significa que eu tomava Gardenal (o barbitúrico mais famoso e mal visto de todos os tempos). Isso também significava que gente ignorante achava que eu era louca. Assim a professora fazia questão de dizer durante as aulas coisas do tipo “não brinquem assim com ela, a menina vai passar mal” “tu não veio ontem na aula porque foi no médico pra ver teu problema de cabeça, não foi? Em alto e bom som no meio da turma.*

*O terceiro ano foi o pior (acreditem até hoje não jogo nenhum esporte com rede de vôlei) bom, pra quem não sabe, Gardenal é muito forte e quem toma costuma ter problemas de concentração e de atenção (até a 4ª série fui uma péssima aluna). Na aula estava a turma toda jogando Nylcon e, no último ponto de um jogo empatado, um colega resolve passar bola para mim. Eu deixei cair a bola e então a turma toda começou a me chamar de burra (ninguém tem idéia do que é ter oito anos e tentar fugir de 30 crianças que gritam nos teus ouvidos que você é burra) Quando olhei para a professora no canto da rede, ela não repreendeu ninguém, não chamou atenção... nada. Ela só olhou para mim, balançou os ombros como que dizendo que a culpa não era dela e disse para um colega: “deixa que ela tem que aprender”.*

Até aqui temos a descrição do que aconteceu com uma aluna, acadêmica do curso de Letras, durante o seu período escolar. O depoimento é forte porque, acima de tudo, revela os sentimentos ainda guardados na lembrança. Resolvi mantê-lo na íntegra, visto ser - na fala/escrita da aluna - significativo para a ideia a ser posta: a de que nós, professores, acabamos, com maior ou menor intensidade, por seguir ou conviver com modelos a que tivemos acesso (contato), que fizeram parte da nossa vivência escolar e acadêmica e que, de uma forma ou de outra, nos marcaram (na citação acima, obviamente são lembranças negativas da prática de dois professores). Para ilustrar, sigo o relato da aluna:

*Eu até hoje me lembro disso e tenho vontade de chorar... e é bom que eu lembre (grifo meu). É bom que eu nunca perca a visão que o aluno tem das coisas. Vejo as coisas como um aluno e espero ficar assim sempre porque assim consigo ver se o que eu, como professora, estou fazendo é legal ou não. Sim, também já cometi erros como professora, mas não os mesmos que cometeram comigo... e cometeram muitos erros comigo.*

Mais do que denunciar o que com ela ocorreu, o que faz a estagiária é comprometer-se; é marcar outro espaço de ser professor, em que o desejo pulsa forte por outras formas de atuação docente. Mas não podemos esquecer que o desejo nasceu do desconforto, da resistência ao modelo vivenciado.

Arroyo, no seu livro “Ofício de Mestre” procura dar a sua explicação para os comportamentos meio que comuns entre os professores. Para ele, a resposta à questão: “de onde saem os modelos que guiam as nossas experiências enquanto professores?” é a seguinte: *Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo.* (2003, p.32).

Ideia semelhante é a de FURLANETTO (2004, p. 26-27) que, procurando responder à questão como nasce um professor, apresenta o “professor interno”, que nada mais é do que um mosaico das múltiplas experiências que tivemos ao longo da nossa vida: pais auxiliando no dever de casa, tia professora, medos por muitos professores, admiração por outros tantos. Tudo isso, segundo ela, possibilitou a construção do conceito matriz pedagógica que representa “os espaços nos quais a prática dos professores é gestada”.

É fato que os modelos nos perseguem, que repetimos o que vimos, mas também me parece interessante a defesa de que podemos ser outros que não aqueles que foram os nossos mestres. Ou seja, podemos fugir dos modelos que nos perseguem, até porque entre os tantos determinismos, como diz Morin (2000), que pesam sobre nós, podemos encontrar

brechas. É o que faz a aluna, pois no seu processo reflexivo propõem que se tenha um comportamento diferenciado de ser professor:

*Acho que poucos professores fazem isso de se projetar como alunos e tentar refletir que o tipo de aula que dão é interessante ou não. Olhar para si, se auto-avaliar como profissional (...)*

Esse é o comportamento sempre marcado (e sugerido) pelo professor Paulo Guedes nas suas falas e que está presente na sua tese, quando, parafraseando Machado de Assis diz que o aluno é o mestre do professor.

Pretender-se sempre o aluno mais atento implica se colocar numa posição de professor-pesquisador, atitude ainda muito pouco incentivada, tanto no meio escolar quanto no meio acadêmico das licenciaturas. Tal comportamento já recebeu uma explicação sobre os vieses de nossa formação e pode receber outra, pelo modelo de ciência que ainda se faz presente: numa visão positivista, existe a ciência, aquela com seus dogmas e com seus métodos. Qualquer coisa diferente disso não é ciência. O fato é que esse modelo tecnicista de ensino e a visão positivista de ciência marcam profundamente às instituições, inclusive àquelas responsáveis pela formação de professores. “Parece perdurar, com mais vigor do que seria desejável, a concepção de que formar professores em nível inicial é transmitir o máximo possível de conhecimentos nos campos de estudos linguísticos e literários”. (GIMENEZ, 2005, p.186)

Enfim, numa corrente perniciosa, o que aprendemos acaba por ser repetido em outras instâncias e aí a visão tradicional de ciência perdura, a despeito de todo trabalho sério produzido. Necessário lembrar ainda que os próprios cursos de formação, não raro, ainda se estruturam nos moldes de primeiro a teoria e depois a prática. Isso mesmo quando as universidades, por orientação dos pareceres 01 e 02 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, inseriram, em cada componente curricular, horas para as chamadas práticas pedagógicas. Orientação que prevê a quebra da dicotomia entre teoria e prática, já que pressupõe que, em cada disciplina, haja uma transposição didática de conteúdos (ou seja, não só o quê, mas também como os conteúdos dessa X disciplina vão aparecer lá na escola, junto aos alunos de ensino fundamental e médio). Tratativas para se romper com uma tradição secular, tratativas para romper com o ainda abismo existente entre teoria e prática, entre crenças e fazeres sempre ficaram registradas, porém ainda não representam vozes suficientemente fortes para abafar o que é repetido cotidianamente no âmbito escolar: “a teoria na prática é outra coisa”.

E o relato é revelador das outras formas que temos de nos constituir professor, que não aquela forjada no percurso histórico, embora dele não fuçamos jamais.

### 5.3 Uma apresentação

Que imagens, feita a ressalva acima, aparecem nos diários sobre o professor de língua e de literatura?

afirmar que a imagem do professor de português foi construída, nessa turma, a partir da função do professor. Porém, nos diários, não se encontra nenhum registro reflexivo sobre as práticas por elas desenvolvidas. Ao contrário, há apenas contrapontos e constatações, faltando a análise da aula e o embasamento teórico para tal.

Novamente, para exemplificar, seguem, abaixo, alguns trechos extraídos dos diários da alunas e as minhas reflexões sobre o dizer apresentado:

#### 5.3.1

*Refletindo sobre minha aula, penso **como vem sendo trabalhada a LP nas escolas**. A situação de ‘bloqueio dos alunos, crianças de 5ª série, tão cheios de criatividade, energia, vida, e com tanta **dificuldade em produzir um texto sobre si**, é desafiante.*

*Minha cabeça está repleta de interrogações. **Por que os alunos não conseguem escrever? Onde está o problema? O que está sendo mais valorizado numa aula de língua? Talvez estes alunos nunca tenham lido como nestes dias em que realizei minhas práticas. Tomara que algum aluno tenha se motivado pela leitura, que algum aluno tenha sentido o prazer da leitura.***

*Talvez, os professores de língua estejam **preocupados com a letra, o capricho, as regras gramaticais e ortográficas, preparando exercícios e aplicando avaliações**. Pelo menos é isto que observo em cadernos de alunos de ensino fundamental e médio.*

*Como futura professora de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa, penso que **é preciso oportunizar a leitura em sala de aula, na Biblioteca, quando a escola estiver espaço para tanto; e, acima de tudo, que a leitura seja importante por si mesma, sem cobranças como ‘FICHAS DE LEITURA’**’.(G. PEES II).*

Constatado que as crianças apresentam dificuldades na produção textual, a estagiária, de forma genérica, coloca a carga nos ombros dos professores de língua e de literatura: são eles os responsáveis pelo “bloqueio” dos alunos, portanto ela (ou o superprofessor) tem um *desafio* pela frente. Termo genérico: dizer que se tem um desafio pela frente, de certa forma, significa dizer que a empreitada é bem maior do que se imagina e que o trabalho efetivo é árduo. Em nenhum momento a aluna apresenta alternativas concretas para vencer esse desafio da “folha em branco”, do “medo de escrever”.

No segundo parágrafo, uma série de interrogações, muitas delas meramente retóricas, já que ela poderia esboçar uma resposta para a problemática, (afinal de contas está

num curso superior de licenciatura, há um aporte teórico que pode auxiliar na reflexão), mas não o faz. Enfim, melhor assim, já que nesse momento, buscar respostas significa estabelecer um novo contrato do que seja ensinar língua e literatura e aí faz-se, sim, necessária a apresentação de alternativas metodológicas. Num provérbio popular melhor “chover no molhado”. Na diferenciação, as aulas por ela elaboradas e ministradas são melhores que as costumeiras, já que os alunos nunca leram tanto quanto agora. A aluna fala mal do professor gramatiquero e das fichas de leitura, mas não analisa a sua proposta pedagógica de aprendizagem, não sustenta teoricamente as suas opiniões. Uma pena, se pensarmos que os estágios deveriam ter, como função precípua, exatamente essa função: de promover reflexões e alterações sobre o ensino de língua e literatura.

### 5.3.2

*Fiquei apavorada ao ver que os alunos não sabem interpretar o que a pergunta pede e, além disso, não conseguem perceber a estrutura do texto, a sequência e o seu significado.*

*(SOBRE A LEITURA) Pensando sobre isso, concluo que o único responsável pela falta de incentivo a esse tipo de leitura é o professor, pois muitas vezes não incentiva o aluno a debater o seu texto, a mostrar fragmentos de uma obra que leu em um período de leitura, por exemplo, eles somente lêem, nunca discutem ou apresentam suas leituras para o grande grupo, pois a retomada da história permite que se diga que o educando compreendeu menos ou mais do “devia” sempre é claro com o auxílio de seu mestre, (...) (C. PEES II)*

O pavor é genuíno, como, aliás, são todos os sentimentos revelados pelas alunas durante a sua prática de estágio. Não só o pavor, mas a indignação, já que as competências de leitura e produção textual são os objetos de ensino.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...] (PCN(s),1997,p.36)

Porém, manter-se apavorada, como dito acima, é, no mínimo, estranho, se pensarmos, novamente, que a aluna está se formando para ensinar outras pessoas a ler e a escrever, e que poderia sair desse estágio de letargia (provocado pelo pavor) e oferecer novas alternativas, enfim, mostrar que sabe. Ao lançar a culpa ao professor (aquele outro que não ela), acaba por simplificar questões que mereciam melhor atenção e análise.

### 5.3.3

*Disponibilizei esta aula para que os alunos escrevessem seu conto de mistério. Eles estavam muito empolgados e praticamente todos já tinham sua história em mente. O silêncio reinou e então pude perceber como a atividade tinha despertado o interesse deles.*

*Conforme iam fazendo também vinham me mostrar se estava certo, se estava legal. Procurei ler os textos com atenção, corriji alguns erros e ajudei aqueles que tinham mais dificuldade a perceber o que estava faltando na história.*

*Todos terminaram seus textos em sala de aula e ficaram apenas de passar a limpo para entregar na aula seguinte [...] (I. PEES II)*

Colocar a produção textual como objeto de ensino, ou seja, o texto foi para a aula. Porém, a professora lidou com o ensino de produção textual de uma forma ainda distante da apontada e apresentada por diferentes pesquisadores: a produção ficou restrita a uma escrita (a que pelo menos ela teve acesso) e, embora ela tenha lido **atentamente**, a impressão que fica é de que a estagiária não ultrapassou a fronteira do texto como produção escolar e não como produção de conhecimento. Os índices que apontam para essa impressão ficam registrados na fala por termos como: “passar a limpo”, “corrigi erros”.

#### 5.3.4

*Na aula de hoje, partindo da análise das respostas dos trabalhos dos alunos, senti a necessidade de parar um pouco as atividades que havia planejado para trabalhar com a reescrita de um trecho produzido por uma das alunas. Este apresentava o uso inadequado do onde e estava construído de tal modo que dificultava a compreensão. [...] Essa necessidade que senti é decorrência dos estudos que realizamos ao longo do curso e que nos fizeram perceber que no ensino de Língua Portuguesa o trabalho exclusivo com gramática e ortografia precisa ser negado, contudo ele se torna imprescindível quando é utilizado como forma de desenvolver nos alunos habilidades que o conduzam ao domínio efetivo da língua. (M. PEES III)*

A aluna traz para a reflexão uma das grandes dicotomias postas àqueles que trabalham com o ensino: ensinar língua ou ensinar gramática<sup>68</sup>? A defesa dela, bem como as colocações por ela feitas, levam-me a crer que a proposta é a de ensinar língua (e todo o seu planejamento conduz para essa perspectiva). No relato, um dos ganhos do curso de formação: mudança de atitude – perceber que o ensino pode ser diferente e fazê-lo diferente. O único senão que eu faria para a fala da aluna ficaria a cargo da idéia expressa ao final: **domínio efetivo da língua**. A que língua a estagiária se refere?

Os extratos acima apresentam, de forma breve e parcial, é verdade, os conceitos trazidos pelas alunas sobre o ser professor de língua e de literatura – ou, se preferir – sobre o ensinar-se a ensinar os outros a falar e escrever na língua que temos para dizer sobre as nossas coisas.

<sup>68</sup> Esse questionamento, aliás, é título de um artigo presente no livro de Sírio Possenti “Por que (não) ensinar gramática” .

Em linhas gerais, o que se percebe é que as alunas estagiárias pouco ou quase nada escrevem/ refletem sobre o que aprenderam. De forma genérica vão traçando a função do professor de língua e de literatura. Também de forma genérica apresentam alternativas para o ensino de língua e de literatura: habilidades retóricas que vão enredando a elas e ao leitor. Efetivamente sobre o saber fazer (e saber fazer de outra forma que não aquela aprendida por imitação), as alunas pouco se manifestam. E é esse o epicentro de qualquer discussão sobre formação de professores: refletir sobre o que é ser professor, como ser o aluno mais atento, como evitar a imitação de outros modelos de professores. Se o diabo está no meio do redemunho, nós, no meio do mundo profissional, precisamos refletir sobre quem somos e em que língua vamos dizer quem somos, desde o primeiro dia da nossa formação acadêmica.

## **CAPÍTULO 06**

### **IMPLICAÇÕES**

*Eu estou contando assim, porque é meu jeito de contar.  
(Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em Grandes Sertões: Veredas)*



**N**esse último capítulo, a proposta de dar alguns pontos nos alinhavos feitos, mas ainda sob a perspectiva do personagem Riobaldo, de Guimarães Rosa (2001) que revela que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.” E no meio da travessia, eu, a professora-pesquisadora. E, no meio da travessia, a análise do ethos construído pelas alunas estagiárias de um curso de Licenciatura: futuras ou já professoras e as implicações desse pensar sobre o ensino. E no meio da travessia outras veredas. Múltiplas possibilidades. Entre a interpretação de alguns dados postos na análise (tanto em relação aos instrumentos aplicados na pesquisa, bem como em relação aos ethe construídos, escolho também tomar emprestada a noção de leveza, apresentada por Ítalo Calvino que, na visão do autor, juntamente com a rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência, constituem os valores a serem preservados, pela Literatura, no próximo milênio, e que estão expressas na sua obra “Seis propostas para o próximo milênio.”<sup>69</sup>

Ao escolher tal percurso, costurando língua e formação de professores com a qualidade “leveza”, a aproximação de campos, a quebra de resistências e a tentativa de apresentar o trabalho do professor, de um curso de licenciatura, como uma arte, que merece o seu destaque.

Ao longo da pesquisa, duas questões foram balizadoras, sendo anunciadas ainda no primeiro capítulo “A pesquisa”:

1. **O que os alunos de um Curso de Licenciatura em Letras dizem que é ser professor de língua?**
2. **O que os alunos consideram ser objeto da aula de língua?**

Pois então, depois do percurso investigativo trilhado e de algumas análises pontuadas, é possível respondê-las.

Se a resposta pautar-se nas imagens construídas pelas alunas estagiárias, pode-se afirmar que o professor é aquele que **tem que** – ou seja, o professor é aquele que se forma na prescrição: **precisa ter** amor pelo que faz, **precisa ter** capacidade de inovar, **precisa ter** compreensão; enfim, **precisa ter**. As qualidades sugeridas a esse professor, expressas na escrita diarista, fazem dele um ser fora de série, possuidor de tantas qualidades positivas que se torna quase impossível não associá-lo a um super-herói. É um ethos ufanista que se

---

<sup>69</sup> Importante destacar que esse livro é póstumo. Conforme Esther Calvino, no seu prefácio, o autor teria material não para seis, mas para oito conferências a serem proferidas na Universidade de Harvard, Cambridge. A sexta seria sobre “consistency”, em que faria referências ao *Bartleby*, de Herman Melville e seria escrita em Harvard.

presentifica ao longo da escrita diarista (seja nos diários de leituras ou de aula). Contratos de adesão são feitos a certas imagens e distanciamentos bem marcados surgem também. As alunas descrevem ambos comportamentos: os perseguidos e aqueles dos quais desejam distância.

Na descrição de comportamentos esperados, até desejados, há uma aproximação aos discursos acadêmicos, aos discursos legais e institucionalizados. Isso significa dizer que as alunas estagiárias se posicionaram, ou como professoras diferenciadas ou como estagiárias competentes, e, portanto, não é de estranhar o surgimento do professor que agrega à sua figura todas as qualidades possíveis (e também impossíveis, há de se registrar). Virtude, compreensão, presteza, disposição, dedicação, são apenas algumas das marcas desse sujeito construído no discurso: entrelaçamento de fios que se vão construindo para, em última instância, convencer o leitor. Algumas imagens que circulam na academia, constituindo-se aquelas de prestígio, são reproduzidas nos diários e apresentam-se como as únicas possíveis, as únicas permitidas. Mais que isso, as alunas estagiárias sempre pontuam suas ações exatamente por certos comportamentos vistos como os mais adequados. É por isso que podem julgar, de forma tão assertiva, todos os comportamentos “inconvenientes”.

Já, na descrição dos comportamentos julgados inadequados, há também marcação das alunas. Não são apenas os outros que falam mal do professor, elas também se apóiam nesse recurso retórico para construir a sua imagem, agora pelo distanciamento. Aliás, na própria prescrição encontra-se a negação do professor: **se ele precisa, se ele tem que**, significa que os atributos a ele conferidos não fazem parte da vida do mesmo. Claro que ao fazerem isso desejam criar uma imagem positiva de si no (e pelo) discurso: competentes, atenciosas, cuidadosas, persistentes, reflexivas. Portanto, ser professor, nessa perspectiva, é assumir um comportamento de negação frente a algumas imagens socialmente construídas. É fazer um esforço constante para se afastar do discurso de negação que impregna a sociedade – mas isso tudo no discurso, porque, como diz o provérbio, na prática a gramática (pode ser) outra. Contrapontos.

Assim, a título de exemplificação, volto a apresentar alguns discursos de desvalia (sobre os quais haverá um contrato de distanciamento), extraídos de artigos de opinião da Revista Veja<sup>70</sup>, periódico de circulação semanal, que corroboram o ethos de “des”: desvalia, desmerecimento, desprestígio (até se chegar ao desespero, pois se a imagem social do professor é essa, melhor é não ser professor) :

<sup>70</sup> A linha editorial desse revista não levaria para outra constatação. Mas não podemos esquecer que essa é uma das revistas de maior circulação nacional, o que nos possibilita a leitura de que essa idéia de desvalia e de desqualificação, vai-se cristalizando, o que acaba por constituir uma imagem prévia de desqualificação..

Nenhum fator numa escola é tão essencial ao bom ensino quanto um professor preparado para o desempenho de sua função – e isso já foi vastamente medido por pesquisas em sala de aula. Esses estudos se referem a duas qualidades fundamentais de um professor. **A primeira diz respeito ao nível de conhecimento da matéria, um velho problema brasileiro.** [grifo meu] (PEREIRA, 2007, p.122)

No campo educacional, essa medição vem sendo feita de forma sistemática e metódica há mais de dez anos e, revela alguns achados talvez surpreendentes. Quando se analisa o desempenho de alunos em testes e se cotejam as características de suas escolas e professores, descobre-se que o número de alunos em sala de aula não tem impacto significativo sobre o aprendizado, nem o salário dos professores, nem a presença de infra-estrutura rebuscada nas escolas. Esses mesmos estudos empíricos revelam outros dados interessantes. Alguns dos fatores associados ao melhor desempenho do alunado não apenas não trazem benefícios aos professores como fazem com que tenham que trabalhar mais: alunos que fazem o dever de casa com mais frequência, por exemplo, têm melhor desempenho – e esse **desempenho é ainda melhor se o professor comenta a sua avaliação, em vez de apenas marcar ‘certo’ ou ‘errado’**. Também têm desempenho superior alunos que são avaliados constantemente por meio de provas, alunos de professores com um conhecimento mais aprofundado da matéria que ensinam e alunos de professores que faltam menos ao trabalho. **Não é curioso que nenhum desses fatores conste da agenda dos sindicatos de professores quando eles fazem manifestos pela melhoria da qualidade de educação? Não, claro que não. O problema não é que a corporação dos profissionais de ensino puxe a brasa para a sua sardinha; o problema é que eles tenham realmente conseguido fazer com que o país aceite como sendo um programa para o bem comum aquilo que é, na verdade, a defesa dos interesses da sua categoria profissional.** (IOSCHPE, 2008, p.32-33)<sup>71</sup>.

Poucos fatores influenciam tanto o desempenho de um aluno em sala de aula quanto **o nível de seu professor**” (PEREIRA, 2008, p.168)

Dar ênfase à qualidade dos professores foi um dos primeiros passos da reforma educacional que o país implementou a partir dos anos 70, e é nesse quesito que a Finlândia mais tem a ensinar ao Brasil.”(FÁVERO, 2008, p.67)

Perceptível a noção de não-saber impressa nesses extratos e que se expande na vida social, perpassando a vida profissional daqueles que lidam com a educação, sendo a classe dos professores uma das mais afetadas. Há de se questionar se outros segmentos profissionais também não necessitam de cursos de atualização e de aperfeiçoamento, porém o clamor social para essa atualização não é, de forma alguma, tão contundente quanto o é para o magistério. Fora isso, “se de médico e de louco, todos temos um pouco”, de professor, todos têm. Isso porque todos se sentem autorizados a falar bem ou mal (certo que mais mal do que bem) da educação. Todos apresentam soluções (claro que apoiadas no senso comum). Assim, pra que serve o saber do professor se, em geral, a própria sociedade se diz tão conhecedora

<sup>71</sup>Faz-se importante ressaltar que outros artigos de Gustavo Ioschpe, publicados nessa revista, apresentam a mesma argumentação: que a qualidade do ensino não passa pelas reivindicações dos professores e que se faz necessário métodos para avaliar resultados, recompensando as escolas que vão bem e reavaliando os trabalhos naquelas em que os resultados não foram tão positivos.

das mazelas educacionais quanto o profissional que trabalha na escola? Para que serve o professor, se a sociedade reforça que ele nada sabe? Se “de grão em grão a galinha enche o papo”, de imagens em imagens nos constituímos e por imagens somos avaliados. Portanto, nada mais justo do que o afastamento marcado, nos diários, dessas imagens que tanto constroem o conceito (desprestigiado, certamente) do professor.

Mas, adiante-se a reflexão: as alunas estagiárias, ora escritoras de diários, pertenciam a um curso específico de licenciaturas: o de Letras. Estavam a quatro, cinco anos nos bancos universitários refletindo sobre questões linguísticas e de ensino. Porém, esses anos quase não apareceram impressos nos diários. Como se viu no capítulo 04, no ethos (re)velado, os grandes dilemas das estagiárias pautaram-se em questões disciplinares. Se não foram essas questões as vedetes, foram as relativas à apresentação do professor ideal: aquele que não perde a calma diante de situações adversas, aquele que impõe limites, aquele que trabalha com texto (que, nos diários, aparece como fato consumado, sobre o qual não há necessidade de qualquer reflexão - ou seja, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita são postos como verdades incontestáveis, mesmo que em outras instâncias as alunas continuem a expressar algumas dúvidas que poderiam ser sintetizadas na já famosa frase: se não se ensina gramática, o que se ensina?). Os poucos registros encontrados, quase sempre na última disciplina de estágio (PEES III) provocam inquietações investigativas, pois como é possível o surgimento de tão poucas reflexões sobre ensino de língua e sobre as atividades planejadas durante o estágio, se as alunas se encontram em final de curso?

Uma das respostas que parece surgir dos diários é que, nos estágios, o foco das alunas recai muito mais sobre imagens: as alunas estagiárias precisam parecer boas professoras e boas estagiárias (eu disse parecer e não efetivamente ser) – preocupação retórica, já que escrevem, como visto, para também atender exigências disciplinares. Se a preocupação é a de se mostrarem competentes, não se distanciarão do ethos prévio institucional balizado social e academicamente. Portanto, se na área da Língua Portuguesa são os Parâmetros Curriculares Nacionais o documento de referência – ao apresentarem o trabalho com textos como a tarefa precípua do professor na perspectiva da linguagem em uso, no eixo ação-reflexão-ação – as alunas professarão esses mesmos preceitos, essas mesmas convicções. Mesmo que, no fazer, outras imagens surjam, como visto na pesquisa: um dos exemplos desse movimento é quando surgem apontamentos sobre o processo avaliativo: as alunas expressam que a avaliação é um recurso de aprendizagem, porém, na prática docente, utilizaram-na como recurso coercitivo, em que a ameaça de tirar nota atrela-se ao comportamento (se bagunça, os alunos perdem nota) e à necessidade de fazer a atividade (vale nota). Outro exemplo pode ser

apresentado quando as alunas, embora manifestem a preocupação em serem companheiras, boas ouvintes, amigas dos alunos, se aproximaram do ethos autoritário – de cuja imagem procuraram, nos diários, manter distância.

Aliás, nas imagens surgidas nos diários, há de se destacar uma diferença interessante entre os diários escritos pelas alunas que já são professoras daquelas cuja experiência de estágio foi a primeira: a perspectiva de análise foi diferente nos dois grupos. Aquelas que trabalhavam no magistério viram-se como professoras, e, portanto, nos diários, apresentaram-se e fizeram suas análises muito mais no papel de docente do que no papel de alunas estagiárias. Tal postura revelou-se numa escrita muitas vezes mais assertiva, porém também muito mais preocupada em marcar o distanciamento dos seus pares (sobre os quais elas próprias apresentavam traços negativos – já marcados pelo ethos prévio). Ou seja, mais do que analisar a sua prática, as mesmas viam-se (de forma consciente ou não) inclinadas a distinguir-se das demais colegas, bem como afastar-se de imagens socialmente construídas que não lhe eram abonadoras. A busca pelo descolamento da imagem do professor que “nada faz”, que “virou peça de museu”, que aplica o mesmo planejamento durante vários e longos anos foi uma constante. Porém, quando puderam, também se colocaram como conhecedoras da realidade, o que autoriza o dizer. A atitude que vigora nos diários das alunas estagiárias já professoras é a de serem professoras e não alunas estagiárias (o que de fato são nessa instância). Assim, parecem ter menos a aprender: já sabem, já vivenciam.

A mesma atitude não ocorreu com as alunas estagiárias que não lecionavam: a posição de estagiárias permitiu a elas, muitas vezes, no discurso, dizer que estão aprendendo e que, portanto, podem errar. Para elas, embora tenha ocorrido o descolamento de determinados “modelos” de professores, a proposta de ver o estágio como um momento de reflexão, de erros e de acertos foi muito mais acentuada. Tanto que é possível identificar vários momentos em que ambas dizem que estão aprendendo, que não sabem se agiram da forma correta; mas sempre registram que estão aprendendo, deixando registrado, também, que estão fazendo o melhor que podem. Também elas procuram se descolar dos modelos existentes.

Assim, ambos os grupos se afastam do ethos prévio de desvalia, colocando-se em outra posição, mas as alunas que já lecionam falam, nos diários, não da posição de estagiárias, mas na posição de professoras.

Outro aspecto a ser destacado é que, das quatro alunas, apenas uma imprimiu tons mais contestatórios a sua fala, defendendo a idéia de que os ombros dos professores não suportam todas as críticas que a eles (e por extensão ao seu trabalho) são feitas. Fala da

posição de professora (que é) e não de aluna estagiária. Porém, mesmo afirmando que são necessárias políticas públicas mais eficientes, sempre manifesta um comportamento refratário às imagens socialmente construídas que são de desvalia.

Como até o momento apresentado, a leitura dos diários permite dizer que as alunas se aproximam de certos modelos de professor, que aparecem registrados no capítulo 05 desse trabalho. Mas o modelo ao qual elas foram submetidas enquanto alunas parece ter igual força: de onde surgiu o ethos autoritário, se não em modelos de professores pelos quais as alunas passaram? De onde surgiu o professor ralador, se não também desses modelos?

Enfim, se ao escrever deixamos marcas, pode-se afirmar que as alunas, na escrita diarista (e através da escrita diarista), procuraram apagar as marcas negativas - impressas e reforçadas pelas mais diferentes instâncias - que dizem respeito ao trabalho docente e que, de certa forma, constituem a imagem da categoria profissional professor. Portanto, ao descolar-se dos discursos de desvalia e negação, as estagiárias procuraram aproximação (identificação) com outra imagem - também presente no ethos prévio, mas nos discursos oficiais ou acadêmicos - a do professor competente, engajado, responsável por mudanças. De fato, esse ser só consegue tomar forma em virtude das inúmeras negações e contraposições feitas a imagens já existentes; e das inúmeras aproximações feitas a outras imagens (valorativas, e que circulam sobremaneira no meio acadêmico, nos discursos oficiais e nas leis). Portanto, as alunas formam uma imagem positiva de si pela aproximação ou pelo descolamento (e deslocamento) de outras imagens discursivas existentes; como se vê, são dois discursos, dois estereótipos que vão construindo a imagem do professor - um (o dos discursos acadêmicos e legais) que diz o que o professor deve ser (e amplamente empregado pelas estagiárias nas suas escritas), e outro de desvalia (que as alunas apresentam para dele se distanciarem). Interessante também marcar que, na análise dos diários, muitas vezes se percebe que o trabalho prescrito pelas alunas fica distante do trabalho efetivo ou realizado; caráter paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que as estagiárias dizem que o professor deve ser assim, ou que o trabalho deve ser de X forma, nas suas práticas outras costuras ocorrem. Nos fios discursivos da linguagem, as alunas tecem um tapete imagético muito interessante e, às vezes, bem diferente daquele em que efetivamente pisam.

Se a imagem que vigora é essa, e se o objeto de língua portuguesa surge de forma tangenciada (ou apenas como recurso retórico), necessário que as questões oriundas desses posicionamentos sejam objeto de reflexão. Assim, a defesa incontestada de que os cursos de licenciatura, já a partir do primeiro semestre (em suas disciplinas, ou em outras instâncias acadêmicas), promovam espaços de reflexão e de escrita, a fim de provocar o debate, o

embate, a formação, a transformação e também a constatação de quem é esse a quem chamam professor (enfim, de quem é ele, futuro ou já professor). Os diários, nessa perspectiva, surgem como uma interessante e potente alternativa metodológica, desde que não sejam abocanhados pelos formalismos acadêmicos e passem a ser mais um tipo de relatório, mais um tipo de texto que eu escrevo para me desobrigar (como expressei nos capítulos anteriores). Defendo o espaço dialógico que esses instrumentos encetam e a real possibilidade de se tornarem “faróis pedagógicos”, embora eles, nessa pesquisa, tenham se apresentado como instrumentos.

Faz-se necessário, para tal perspectiva pedagógica, outras formas de olhar. Um ditado popular diz que devemos aprender a olhar para o outro lado da rua quando em situações de conflito. Olhar para o outro lado da rua significa ser capaz de pensar um problema, uma questão, sobre outra ótica que não a vigente, significa deslocar-se. No livro “Ensaio sobre a cegueira” José Saramago, logo na epígrafe, faz um convite: “se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Acredito que uma mudança paradigmática nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, não só possa como deva se fazer presente e, avançando na proposta, sustento que os professores formadores de professores também podem educar-se para outras formas de educar. A provocação é a de efetivamente reparar na prática diária docente, não permitindo que essa prática (a nossa) diga apenas o que a gente já sabe.

Na defesa da mudança paradigmática, a escrita assume um lugar de destaque dentro dos cursos de formação docente e a produção da escrita diarista é significativa na formação de professores. Se a problemática que se impõe é a de como refletir sobre o que se faz, quando imersos no fazer, os diários (a escrita) é uma solução viável, como as próprias reflexões e análises dessa pesquisa apontam.

Como se viu na análise dos diários, as reflexões sobre o ensino de língua foram quase sempre tangenciadas, embora seja necessário destacar que o questionamento sobre se é ou não para ensinar gramática se fizeram presentes<sup>72</sup>. Tal comportamento gera desconforto, pois um curso de Licenciatura que visa à formação de professores que terão como objeto

---

<sup>72</sup>Essa questão sempre gerou algumas perturbações entre as alunas. Não se fez presente na escrita diarista (até porque nela, como já analisado, sempre houve -quando houve - a aproximação com uma imagem de professor de língua próxima àquela construída pelos documentos e discurso oficial), mas surgiu nos encontros presenciais. Em alguns momentos algumas alunas revelaram o seu desespero: se não se ensina gramática, o que se ensina? Esse comportamento pode ser explicado pelos modelos a que as alunas sempre tiveram acesso, aos modelos a que foram submetidas. Como se vê, o peso de imprintings e normalizações é forte e, por isso mesmo, deve ser objeto de atenção.

precípua de ensino a língua, poderia e deveria (e aqui entro eu com uma prescrição) ter abarcado tal questionamento de forma mais sistemática – e aí entram os diários como possíveis potencializadores dessa reflexão que, como sabemos, é uma constante entre os alunos de diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Nas entrelinhas já se pode cruzar alguns fios: se os modelos de ensino de língua aos quais os alunos (futuros professores) estiveram submetidos provavelmente sustentaram-se nos estudos da gramática normativa, de uma língua padrão/culta, que, como bem caracteriza Carlos Alberto Faraco (2008, p 61) é **curta**, já que funciona entre nós:

como um fator de discriminação social, cultural e econômica. No fundo, ela não perdeu ainda entre nós o seu defeito de origem – ou seja, continua recoberta por uma aura elitista que se materializa na norma culta, ou seja, na insistência em se interditar a ocorrência na escrita de fenômenos normais na fala culta. São picuinhas gramaticais, mas ainda funcionam com certa força no jogo simbólico que, pela desqualificação linguística, discrimina e exclui.

os cursos de licenciatura devem promover discussões sobre a questão. E não apenas discussões teóricas, linguísticas e sociológicas, mas também políticas. E os cursos de licenciatura não podem perder a oportunidade de refletir sobre as imagens construídas sobre esse professor de língua. Algumas imagens só poderão ser quebradas, se analisadas, se desconstruídas.

Nesse momento, é possível se perguntar em que medida um curso de formação (Licenciatura em Língua Portuguesa, no caso desse trabalho) pode auxiliar a quebra de paradigmas internos do sujeito, que traz e teve, como modelo de professor, vários que por ele passaram, imagens construídas, imagens pré-construídas que permanecem sendo apresentadas. Imagens que encontram eco nas práticas docentes e nos dizeres.

Responder a essa questão implica partir do princípio que o ethos, ou seja, a imagem que o locutor cria de si no discurso é eficaz, mas que igualmente eficazes são as construções sociais, são os modelos de professores pelos quais passamos. E a quebra de paradigmas internos passa pela oportunidade dioturna de fazer reflexões sobre o “ser professor”, sobre “constituição de identidades”.

É a possibilidade de pensar a formação inicial sobre outra égide que não a da racionalidade técnica, mas sim sobre a racionalidade prática, cujo conhecimento passa a ser validado como científico. Os alunos, futuros professores, deveriam (sim, um termo prescritivo) se ver como pesquisadores desde a sua entrada em um curso superior – essa imagem deveria ser construída ao longo dos cursos, pois se teria o espaço do possível, do realizável.

Schon (2000), um dos grandes precursores da linha da racionalidade prática, faz a defesa de que se pode (e se deve) pensar o fazer pedagógico sobre esses novos alicerces, já que se pressupõe e se exige, por parte do professor, uma reflexão sobre o seu fazer, ou seja, um distanciamento sobre o seu próprio objeto: o fazer docente. É dele a tríade: ação-reflexão-ação. Os estudos desse pesquisador são interessantes e significativos porque revelam uma concepção de formação extremamente reflexiva, que se multifaceta em outras três:

- a) Conhecimento na ação: é o saber teórico e técnico adquirido. Esse saber é manifestado pela aplicação (portanto prática) de um conhecimento. É o conhecido saber fazer.
- b) Reflexão-na-ação: refere-se, entre outros aspectos, às tentativas de o professor aproximar-se dos processos cognitivos dos alunos, das suas dúvidas cognitivas, sendo um mediador entre o conhecimento e o patamar em que o aluno se encontra. Poderíamos dizer que é o conhecido fazer em aula.
- c) Reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão sobre a ação: tem-se o distanciamento necessário para poder, efetivamente, sem mais estar tão envolvido emotivamente, refletir sobre a prática, valendo-se dos instrumentos conceituais; é o conhecido “agora que estou esfriando a cabeça...” e exige o uso da palavra, ou seja, exige o professor verbalize não só o que ocorreu e como ele agiu, mas também a sua reflexão sobre o agir.

Paulo Freire, em conversa com Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia*, sobre o ciclo do gnosiológico, assevera existirem dois momentos que se relacionam dialeticamente: um da produção de um novo conhecimento e o outro, o da percepção ou do conhecimento desse novo conhecimento.

Na balança da formação, em cada prato um valor: ou a balança pende para a teoria, ou pende para a prática. Dual é esse fazer: ora um, ora outro. Dual é ainda a forma como a ciência se apresenta. E o equilíbrio, onde se situa?

Bachelard (1991), ao pensar a filosofia no fazer científico e de antemão já revelando que isso é uma operação delicada, aponta o duplo movimento que anima o pensamento científico: alternância (obrigatória) do a priori e do a posteriori e ligação entre empirismo e o racionalismo. Como ele próprio revela, a polaridade epistemológica é a prova de que ambos se completam. “Pensar cientificamente é colocar-se no campo epistemológico

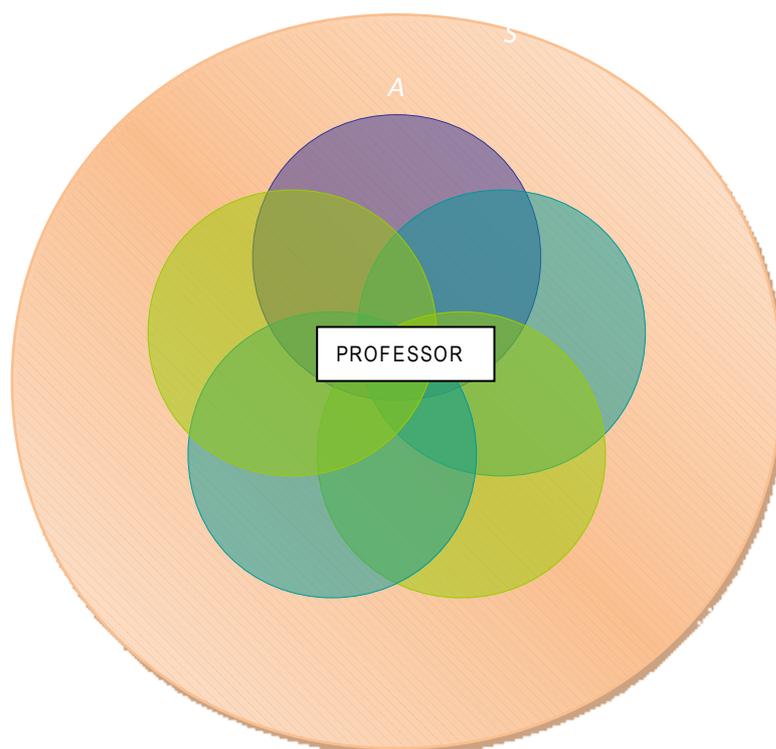
intermediário entre teoria e prática, entre matemática e experiência. Conhecer cientificamente uma lei natural é conhecê-la simultaneamente como fenômeno e como número.” (p.10).

Os conceitos presentes na “Filosofia do Não” de Gaston Bachelard se corporificam nas discussões feitas anteriormente sobre a formação dos professores, particularmente nos tangenciamentos que podem ser feitos entre teoria e prática na formação docente. Essa parece a melhor opção e o grande desafio: equilibrar formas de ser e de saber, pois existe um saber-saber (referente a um domínio específico de uma determinada área, ou seja, conhecimento teórico e disciplinar, geralmente outorgados por instituições de ensino responsáveis pela formação docente), há uma saber-fazer (domínio das atividades pedagógicas, conhecimento prático) e há também um conhecimento, apontado por Tardif (2002) como saber-ser (saber experiencial, que formam o conjunto de representações através das quais os professores compreendem e interpretam a sua própria docência – é o habitus profissional que pode acabar imprimindo um estilo ao professor).

É por essa intrincada rede de saberes que se constitui o professor; discursos de desvalia convivem com discursos de prestígio. Cadeia perniciosa que não permite ao profissional de educação fazer valer o seu saber, que é multifacetado e constituinte da sua própria identidade humana, pois, como apresenta Tardif (2002, p.56-57):

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. (...)Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.

Num organograma, o saber do professor poderia ser assim representado:



A parte externa, rósea, representa o discurso hegemônico da sociedade frente ao professor: um sujeito que não apresenta saberes suficientes para exercer a sua profissão (mesmo tendo se submetido aos cursos de formação, sejam eles de nível médio ou superior) e que, portanto, necessita que outros (mais autorizados) o ensine.

Ora, contraditório esse discurso, pois ao mesmo tempo em que há a legitimação de um tipo de saber apenas - o formal, o acadêmico (já que o professor precisa de outros que o formem, *precisa de licença para*), esse mesmo saber é desqualificado, uma vez que, como vimos, são constantes as falas de que os professores são os responsáveis pela baixa qualidade do ensino, pelos pífios resultados do Brasil nos exames<sup>73</sup> que avaliam a capacidade de leitura e de lógica matemática.

Nos círculos internos, os diferentes saberes que constituem o saber do professor, ou seja, um saber múltiplo, multifacetado, sobre o qual não se tem um controle total, já que se dá em diferentes instâncias, em diferentes momentos e as marcas que vai deixando no sujeito-professor, também são diferenciadas para cada um. A única certeza é que são marcas indelévels, que vão acompanhando o ser professor, de forma mais ou menos consciente, mas que vão o constituindo. Assim, temos nos círculos menores:

<sup>73</sup> Exames realizados internamente (Provinha Brasil, ENADE, ENEM) e outros que avaliam capacidade de leitura e matemáticas em diferentes países.

- a) a representação de um saber técnico, advindo dos estudos organizados por instituições de ensino superior ou cursos normais;
- b) a representação de um saber-fazer, proveniente da própria prática docente.
- c) a imagem coletiva que cada professor carrega da sua profissão;
- d) a representação de um saber-ser, que configura uma forma única de lidar com a profissão. São as chamadas “manhas” do professor;
- e) a representação que a própria escola faz do trabalho do professor;
- f) Os ethe forjados.

E, nos diversos círculos formados, nos imbrincamentos das diferentes camadas, muitas outras representações e saberes possivelmente se apresentam ou se apresentariam.

Entretanto, talvez o mais importante venha agora a ser registrado: sempre que se fala em formação (seja ela docente ou não), teria que se levar em consideração um aspecto que me parece essencial, seja para construir casas, seja para formar professores, seja para se manter relacionamentos ou matar formigas: a disponibilidade do próprio sujeito de se formar; a disponibilidade de não querer mais do mesmo, mas querer outra coisa; e, dentro dessas costurar, ser sempre o ser aluno mais atento.

(...) se é verdade que ninguém se forma unicamente pelos seus próprios meios, não é menos verdade que ninguém é formado por um dispositivo, por uma instituição, ou por quem quer que seja. Formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos. (Ferry, 1987, p.29, apud Nóvoa, 1988, p.12)

E mais uma vez a escrita surge como uma possibilidade efetiva de o aluno ir refletindo sobre o ser professor nos cursos destinados a sua formação. Novamente os diários apresentam-se, acenando para outras possibilidades de reflexão. Não é possível apenas que o aluno escreva sobre aquilo que os outros dizem. Não é possível que, em um curso de licenciatura, o aluno apresente as idéias de outros autores (resenhas são bem-vindas, mas não só), não é possível que se elabore artigos acadêmicos, mas não se fale de si, sobre si e sobre o ser professor, e sobre o ser professor de língua portuguesa. Segue a convicção que cursos que trabalham essencialmente com a formação de professores devem, ao longo da formação desse sujeito professor, ir permitindo espaços para a discussão das imagens que nos formam e que são por nós formadas. Trabalho prescrito e trabalho realizado deveriam ter fronteiras mais

próximas, limítrofes e não, como vimos anteriormente, apresentarem-se distantes. As próprias noções de dever, de ser necessário poderiam ser questionadas. Entre imagens, questionar imagens, formar outras. Vai, no bojo do trabalho, a convicção que, dentro dos cursos que trabalham com formação de professores, espaços para ousadias e rebeldias devam também ser criados e alimentados. Vai, no bojo do trabalho, a convicção de que os estágios se constituem **o espaço do visionário, do empoderamento**<sup>74</sup>, daquele que se reveste de poder para. É como se disséssemos para os alunos que eles têm um saber teórico, um saber técnico e que, por isso mesmo, podem fazer e ser. Enfim, diante do saber-saber e do saber-fazer, podem agora desenvolver o saber-ser, afastando-se das imagens de capataz e de piloto de livro didático, entre as outras tantas aqui expressas e que transitam livremente nas mais diferentes instâncias, inclusive nas falas das alunas estagiárias, como vimos.

E, se algumas perspectivas vão se delineando, trago mais uma, para os cursos que lidam com a formação de professores: apoiar-se na leveza, uma das qualidades defendidas pelo italiano Ítalo Calvino no seu livro “Seis propostas para o próximo milênio”. O autor apresentou-a, juntamente com a Rapidez, Exatidão, Visibilidade, Multiplicidade e Consistência como valores a serem preservados na Literatura e poderiam, por extensão (e empréstimo) estarem presentes nos cursos de licenciatura.

Se, na introdução de seu livro, Ítalo Calvino (1990, p.11) assegura que “o futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”, parafraseando-o, digo que há coisas que (só) um curso de formação pode nos dar, e que a escrita pode potencializar a nossa formação, desde que haja mudanças significativas na forma de ver os cursos que, em última instância, podem nos ensinar a ver.

Ao apresentar a oposição entre leveza e peso, dedicando seus estudos ao primeiro valor, Calvino assegura que a escolha deveu-se apenas por acreditar que ele tem mais a dizer sobre a leveza. E, através de algumas histórias (entre elas a de Perseu e Medusa, Metamorfoses, Decamerão, As mil e uma noites, e as de Cyrano de Bergerac), procura revelar como o peso, a inércia e a opacidade do mundo se aderem logo à escrita “quando não encontramos um meio de fugir delas.” (1990, p.16). E o meio por ele encontrado é o “mudar de ponto de observação [...] considerar o mundo sob uma outra ótica, sobre uma outra lógica [...]” (1990, p.19).

E qual seria a outra ótica, a outra lógica para pensarmos a formação do professor de português?

---

<sup>74</sup> Esse termo encontra-se nas páginas iniciais do livro “Medo e Ousadia”, em que são transcritas as falas de Paulo Freire e Ira Schor. Na tradução, empowirment, fica por empoderamento.

A outra lógica estaria atrelada à mestiçagem, aos discursos heterogêneos de formação linguística e de identidades. Portanto, fuga da lógica binária, de discursos hegemônicos. Fuga do peso que, na análise de Calvino sobre a obra “A insustentável leveza do ser” de Milan Kundera, transforma o mundo em pedra, pois “a intrincada rede de constrições públicas e privadas acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas.”(p.19).

A proposta de Ítalo Calvino é a de explorar (novos ou antigos) estilos e formas que possam mudar a imagem do mundo. Na sua definição, a leveza associa-se à precisão, à determinação e à consistência.

No licenciamento feito, associo a leveza de Calvino à capacidade de brincar do brasileiro. Como o povo, ao longo da história, conseguiu escapar de muitos formalismos e como fez ele, a despeito das amarras, para criar uma jinga própria, um jogo próprio. Talvez seja por isso que o futebol nos explique, o corpo vai falando pelos (e com) os pés. Somos formados desde pequenos para inventar e, por isso, o futebol brasileiro é particularmente criativo, produzindo jogadores capazes de fazer o impossível acontecer, propiciar a experiência da surpresa de que necessitamos para aplacar a nostalgia da infância, época em que todo dia nos deparávamos com alguma novidade absoluta. O estilo do nosso jogo é o de um povo que se entrega à imaginação porque vê nela uma saída (MILAN, 1998 )

Ora, todo menino e menina já devem ter jogado uma pelada: um pedaço de terra de chão batido, de forma irregular vira um “campinho”, a área de escape do edifício também. Nos espaços improváveis o fortalecimento da leveza. Brincamos com os pés, brincamos com a língua e nos fazemos rei. Como bem apresenta Milan (p.25): “*Nossa identidade não se molda através do Estado, da Igreja ou da Universidade. Os nossos heróis são os jogadores e os carnavalescos, os homens que desafiam em campo a própria lei da gravidade e os que vemos sambar numa corola iluminada de penas e de plumas (...)*”

Pois é a através dessa mesma leveza (expressa através de inúmeras formas) que o povo brasileiro deve ser apresentado à sua língua. É sobre essa leveza que os cursos que trabalham com formação de professores podem se alicerçar. Buscar aproximações entre a língua do povo e essa outra língua que é dada na escola constitui-se ao mesmo tempo, um desafio e um avanço. Desafio porque a língua do povo entra em um espaço tradicionalmente avesso ao brincar, avesso à leveza; avanço porque representa a concreta possibilidade de lançar, no espaço acadêmico, reflexões não apenas sobre a língua, mas sobre o povo. É uma grande forma de conhecer-se, de constituir-se, de fazer-se. Nos processos identitários, a busca por uma face que caracterize não apenas o povo brasileiro, mas igualmente uma classe que,

como vimos, carrega consigo muitas imagens, reforça muitas imagens... E, nos campinhos da vida, espaço para uma outra formação. É nessa postura, de trazer a língua do povo para o espaço acadêmico que se poderá responder (e convencer) aos alunos a sempre questão: é para ensinar gramática? Mas veja bem, não responder tão somente pelos aportes teóricos (até porque isso já é feito), mas responder pelo uso da linguagem, permitindo que os alunos brinquem com a língua da mesma forma que quando crianças (pelo menos) brincaram com os pés e com o corpo. Há de se descobrir, também pela escrita, a nossa identidade:

Basta olhar para as coisas que o povo aprendeu a fazer para perceber que não é genialidade que proporciona um exercício qualificado de qualquer habilidade. Se todos os meninos do povo brasileiro que há cem anos atrás começaram a se encantar com a brincadeira de dar pontapés em bolas de couro com a finalidade de fazer ela passar entre dois pedaços de pau fincados no chão tivessem ficado esperando por um atestado de genialidade para começar a fazer isso, nenhum dos gênios brasileiros que hoje se manifestam em todos os campos de futebol do mundo jamais se teria criado[...] Futebol e música, não sendo os únicos exemplos, são os mais adequados aqui porque são artes que o povo brasileiro construiu fazendo exatamente a mesma coisa de que acusam o povo brasileiro de ter feito com a língua portuguesa. Assim como deturpou a língua portuguesa, o povo brasileiro deturpou o futebol inglês e a música européia. [...] **Pois é: deturpar é o que melhor sabemos fazer (...)** (GUEDES, s/d)

O deturpar a língua, como se vê, representa, para nós, a criação de uma identidade. Se esses movimentos do brincar, do gingar e do deturpar não entrarem na análise da formação dos professores, ou seja, se não houver espaço para a também análise da nossa formação, talvez o peso da linguagem seja sempre o mais presente. E aí, os aprisionamentos cognitivos se justificam, e as eternas dúvidas sobre o que ensinar em língua portuguesa também.

Retomando alguns alinhavos feitos ao longo de todo o trabalho de pesquisa, entre trilhas a serem perseguidas, traço uma costura (nada linear) que pode servir de referência para aqueles que se dedicam ao ensino daqueles que serão professores. É, no meu olhar (aquele de quem atravessou a rua), imprescindível que os cursos de licenciatura (mas não só eles, já que a formação de professores também se realiza a nível médio) promovam espaços de discussão das imagens que rodeiam o professor. Mas discutir sobre essas imagens, embora permita alguns deslocamentos, ainda não é o suficiente. Essas imagens merecem ser analisadas no âmago da nossa própria identidade – e parece que ainda se anda longe dessa trilha, basta lembrar o quanto a teoria está dissociada da prática, o quanto se diz e o quanto se faz, o quanto questionamentos sobre a gramática ainda são pujantes. E, se assim se configuram, é porque a nossa identidade de povo brasileiro pouco entrou nas conversas institucionais dos cursos que formam professores. E, todos, sem exceção, têm na língua o seu objeto de ensino

(pode não ser o objetivo, mas objeto, sem dúvida o é) e a nossa constituição não se molda muito bem aos esquemas binários (tão caros, ainda, à academia):

Embora pertença ao chamado mundo ocidental, estando suas línguas nativas, português e espanhol, filiadas à herança indu-européia, as culturas do continente latino-americano apresentam certas peculiaridades, certos condimentos e talvez até bizarras, que não se deixam ajustar, sem dilaceramentos, aos esquemas dicotômicos. Afinal, a marginalidade também tem seus trunfos e o caldeirão de etnias e línguas, as suberabundâncias alógenas, os fantasmas da alteridade, devem ter chegado aqui a um ponto de fervura muito superior àquele que seria permitido pelos receituários da ordem, das hierarquias precisas, dos gestos homogeneizadores, das linearidades imprescindíveis ao progresso. Em termos de Brasil, isto aqui está parodisticamente tematizado no Manifesto Antropofágico, de Oswald de Andrade, entre outras coisas, na derrisão do tabu pelo totem, na insubordinação da alegria como prova nos nove. Enfim, há algo na sopa biótica das culturas no continente latino-americano, uma turbulência subterrânea, mesmo quando silenciosa, que tende, para o bem ou para o mal, a proscrever todas as formas de unicidade possíveis, a subverter todas as prescrições da seriedade bem comportada. (SANTAELLA, p.08,1995)

A proposta que fica é que uma discussão mais profunda seja realizada nos cursos de licenciatura que, entre tantas demandas (saber-saber; saber-fazer; saber-ser), necessitam também trabalhar com as imagens que são constantemente atualizadas pelas alunas e que, não raro, acabam sendo mais fortes do que a própria tradição acadêmica.

A introdução dos diários pode auxiliar nessa formação: embora a pesquisa tenha revelado que as alunas sentem-se mais confortáveis ao escrever sobre sua prática docente, parece-me igualmente válido introduzi-las nas nuances de um texto (diário de leituras) que permite tanto a reflexão e o estudo teórico de um texto, quanto aproximação com vivências. Inegável apenas uma nova perspectiva de olhar os cursos de formação e, em especial ao curso de licenciatura em Letras, a introdução de reflexões sobre a formação da identidade do povo brasileiro. É preciso que o professor se encontre e se reconheça na língua que ele tem para dizer quem é.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma Nova Escola. **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

- AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6ed. Petrópolis: RJ, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do Não**: Filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editora Presença, 1991. 5ed.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. IN: **Estética da criação verbal**. (introdução e tradução do russo Paulo Bezerra). 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale:Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. HOFFNAGEL, Judith Chambliss DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília,1997.
- BRITTO, Luiz Percival Lema. **A sombra do caos**: ensino de línguas X tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2003.
- BRIGGMANN, Arcanjo. Dispositivo escolar e ensino de língua portuguesa (tese de doutorado) POA: UFRGS, 2000.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 18.ed. São Paulo: Cultrix, 1997
- DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. IN: AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.29-44.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FAVARO, Thomaz. A melhor escola do mundo. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril, 20 de fevereiro de 2008.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. (tradução de Adriana Lopez). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** : uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2004.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor. (no prelo)

\_\_\_\_\_. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? SP: Parábola, 2006.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de língua no Brasil. FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo:ALAB;Campinas,SP: Pontes Editores, 2005. p.172-182.

HADDAD, Galit. Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 1ed.São Paulo:Contexto, 2008, p.145-162.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 5ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores.NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2.ed. Portugal: Porto, 2000. (Colecção Ciências da Educação).p. 35-61.

IOSCHPE, Gustavo. Educação de quem? Para quem? **VEJA**. São Paulo: Editora Abril, 16 de janeiro de 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 3ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas,1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

- LÉVY, Pierre. **As novas tecnologias da inteligência**.- o futuro do pensamento na era da informática. RJ: Editora 34, 1993.
- MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p. (Texto e linguagem)
- MACHADO, Anna Rachel. **Passos para a elaboração de diários de leituras**. (cópia de roteiro entregue na oficina realizada em Caxias do Sul, 2005)
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. MOTTA, Ana Raquel. SALGADO, Luciana (org). **Ethos Discursivo**. SP: Contexto, 2008. p. 11-32.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 2ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. SP: Editora Cortez, 1989.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gênero e questões identitárias. In: DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Vol. 23, n1,SP,2007. [www.scielo.br](http://www.scielo.br) [capturado em 25 de novembro de 2008]
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- MILAN. Betty. **O país da bola**. RJ: Record,1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS para formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MORIN, Edgar. O Método IV. As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina,1998.
- NÓVOA, António(org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação).
- OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. **Diários públicos, mundos privados**: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. Universidade Federal da Bahia (tese de mestrado) disponível em [www.bocc.ubi.pt/.../oliveira-rosa-meire-diarrios-publicos-mundos-privados](http://www.bocc.ubi.pt/.../oliveira-rosa-meire-diarrios-publicos-mundos-privados). Acesso em 03 de março de 2009.
- O PERFIL dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. SP: Moderna, 2004.
- PEREIRA, Camila. Sumidos da Sala de Aula. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril, 19 de dezembro de 2007.

PEREIRA, Camila. 100% Lá X 48% Aqui. **VEJA**. São Paulo: Editora Abril, 04 de junho de 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. (tradução Eunice Gruman). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERELMAN, Chaim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins fontes, 1996.

PORLÁN, Rafael, MATÍN, José. **El diário del profesor**: um recurso para la investigación em el aula. 8ed. Sevilla: Diada Editora S.L, 2000. Colección Investigación y Enseñanza.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1996

QUINO. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Revisando a produção de textos na escola. ROCHA, Gladys. VAL, Maria da Graça Costa. (org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2005.

ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes.(org). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SOUZA E SILVA. O ensino como trabalho. MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, Eduel, 2004, p.81-104.

ROSA, Guimarães. **Grandes Sertões**: Veredas. 19ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Miniaturas**: ensaios breves. SP: Hacker Editores: Cespuc, 1996. p.12.

SANTOS, Marcia Cappelano dos Santos. PEREIRA, Siloé. AZEVEDO, Tânia Maris de. **Projeto Pedagógico UCS Licenciatura**: formação comum. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.

SANTOS, Márcia Cappelano. PERAZZOLO, Olga. **UCS- Plano de Desenvolvimento Institucional -2002-2006**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

SANTOS, Márcia Cappelano dos. **Texto didático**: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. SIGNORINI, Inês. **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (p.53-69)

- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos. As ações do professor: a análise comparativa entre trabalho prescrito e trabalho realizado sobre o discurso argumentativo do editorial de jornal.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.91-113.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 15ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Instituto de documentação/ Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professor. LOPES, Ekiane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. (tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.