

**EXPECTATIVAS DE PRÁTICA DOCENTE
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO**

Isabel Cristina Rodrigues (UERJ / UFF)
isabel@dsea.uerj.br

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma análise exploratória de relatórios de *Estágio em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I* (código CAp 03-08875), doravante *Estágio I*, feitos por alunos do curso de letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no primeiro semestre de 2011. Caracterizamos a análise como exploratória, pois se trata de uma primeira abordagem que fazemos a esse campo, tendo por base um recorte de textos reduzido, com a finalidade de levantar aspectos preliminares que possam não só nortear pesquisas futuras, como também orientar nossa prática docente no referido estágio. Para esse levantamento, tomamos por base o debate de Rodrigues e Rocha (2010) sobre a construção de uma metodologia de análise de práticas linguageiras.

Dois elementos dos textos dos relatórios foram, inicialmente, alvos de nosso interesse: “1. a relação entre a proposta de ementa do Estágio I e a experiência vivida pelos alunos no campo de estágio” e “2. os pré-construídos dos alunos em relação à prática docente e ao ensino de língua”. Neste estudo, vamos traçar algumas considerações acerca apenas dos pré-construídos (PÊCHEUX, 1988). Mais do que os “conteúdos” dos textos dos alunos, buscamos neles seus processos discursivos, o que significa dizer que nos interessamos pelos sentidos que se produzem neles.

O ponto de partida do nosso estudo sobre o processo de formação de professores de línguas – que em última análise constitui nosso interesse de pesquisa – foram as reflexões de Daher e Sant’Anna (2009). Retomamos alguns tópicos desse texto das autoras nas próximas seções. Recorremos também, em nossas considerações finais, às articulações entre estágio e docência, presentes em Pimenta e Lima (2002).

2. Origens de uma disciplina de estágio

Antes de apresentarmos a análise dos relatórios, objetivo central deste artigo, propomos uma breve digressão cujo propósito é situar, mi-

nimamente, na história, o contexto em que os relatórios ganham materialidade.

2.1. Breve linha do tempo: formação de professores de línguas

Pode-se dizer que um dos principais segmentos do mercado de trabalho, se não o principal, que absorve os egressos dos cursos de letras é o magistério dos ensinos fundamental e médio. No entanto, conforme Daher e Sant’Anna (2009), a formação desses profissionais não fazia parte das discussões tradicionais das faculdades e institutos de letras. Uma das finalidades destes, quando se formalizaram em universidades no final da década de 1930, era a preparação para o magistério da educação básica. No entanto, durante décadas, passou-se aos cursos de educação e pedagogia essa responsabilidade, perpetuando-se, nos cursos de letras, certa vocação para o “beletrismo”. De acordo com as autoras: “A maior parte das disciplinas [do curso de letras] preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho” (p. 15).

A reforma universitária incorporada pela LDB de 1968 reforça essa divisão letras-educação. Nessa época, dissemina-se, inclusive, uma concepção técnica, e pretensamente neutra, que define um professor competente como aquele capaz de utilizar determinados métodos e instrumentos. Nas décadas de 1980 e 1990, em função de vários fatores de caráter histórico-social sobre os quais não nos deteremos neste artigo, o debate toma outros rumos, e um olhar político sobre a ação docente ganha espaço. Entretanto, nesse momento, as reflexões acerca do papel do docente valorizavam sobremaneira a ideia do professor reflexivo, aquele que se volta sobre sua prática para pesquisá-la. Em que pese o valor indiscutível que essa postura tem, escamoteou-se, em certo sentido, o caráter de construção coletiva do trabalho docente:

Como resultado presumível de um encaminhamento teórico que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelas causas e consequências de sucesso ou fracasso de seu aluno e seu próprio, esgarça-se ainda mais a ligação nem sempre clara entre prática e teoria. Isso porque, se, por um lado, o indivíduo é dado como responsável por tudo, por outro, desvalorizam-se as redes de ideias que sustentam ações e opções de cada um.

A crença de que “a teoria na prática é outra” formaliza-se na divisão de responsabilidades entre unidades acadêmicas independentes, no momento da formação do professor no meio universitário, e aqui estamos nos referindo

somente aos cursos de letras. A tradição atribuiu ao curso de letras o propósito de definir e ministrar os conteúdos das disciplinas das áreas de língua e literatura para o bacharelado – a teoria –, com pouca ou nenhuma relação com a sua futura profissão. Já à Faculdade de Educação, atribuiu-se a definição do perfil da licenciatura (formação pedagógica), que se compunha de um conjunto de disciplinas sobre as quais o instituto básico não costumava opinar (nem se pode afirmar que tivesse desejado fazê-lo...), voltadas para a prática docente, como se estas não tivessem relação com uma certa vinculação teórica. Ou seja, as duas formações, salvo algumas exceções, não eram claras quanto a seus objetivos e aos caminhos a serem percorridos para alcançá-los. (*Idem*, p. 19)

Só em 1996, com a nova LDB, determina-se uma nova organização para as licenciaturas do país, obrigando os institutos básicos a se envolver diretamente na formação docente. Duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE 1 e 2/2002) definem as diretrizes a serem seguidas pelas universidades. No que diz respeito especificamente à UERJ, definiu-se que não só a Faculdade de Educação e os institutos básicos, mas também o Instituto de Aplicação, assumiriam papel na formação do futuro professor.

2.2. Organização do estágio em língua portuguesa e literatura brasileira I

O Colégio de Aplicação da UERJ foi criado em 1957 para servir como campo de estágio e de experimentação de novas práticas pedagógicas. Em 2001, tornou-se instituto, mas sua abreviação permaneceu CAP-UERJ. Com a reforma das licenciaturas, passou a ser sua responsabilidade oferecer 210 das 420 horas obrigatórias de estágios supervisionados. Aos institutos básicos couberam 150 horas e à Faculdade de Educação, 60 horas do restante dessa carga.

O Estágio I, oferecido pelo CAP, é obrigatório no currículo do curso de letras para todos os estudantes de licenciatura nas habilitações português-literatura e português-línguas estrangeiras. Sua carga horária é de 30 horas, e, de acordo com a deliberação nº 021/2005/UERJ, os alunos devem cumprir 50% desse total em campo, observando aulas. Das 15 horas restantes, 9 são dedicadas à realização das atividades exigidas para avaliação e 6 a encontros de orientação com o professor do estágio. O escopo desse estágio está definido em sua ementa, campos 13 e 14:

13) Objetivos

Observar, na educação infantil e nas diferentes séries dos ensinos fundamental e médio, aulas e atividades diversas no ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira; elaborar relatório sobre as observações, analisando as

diferentes atividades quanto a conteúdos, metodologia, procedimentos, objetivos e avaliação.

14) Ementa

Enfoques no ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O ensino da gramática e suas relações com a leitura e a produção textual. Abordagem pedagógica de diferentes tipos de textos. Atividades pedagógicas no ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira.

Registre-se que o corpo docente de língua portuguesa e literatura brasileira do CAP definiu, em 2008, que, além do relatório de observação de estágio, também seriam exigidas dos alunos dessas turmas a elaboração de um plano de aula retrospectivo e a análise crítica de um material didático-pedagógico, ambos de aulas observadas. Neste estudo, está em foco apenas o relatório, exigido na ementa.

3. *Ouvindo o discurso produzido nos relatórios*

Com base em Rodrigues e Rocha (2010, p. 205), a metodologia norteadora de uma pesquisa assentada em bases de ordem discursiva encontra-se em estreita interlocução com o quadro teórico e com o tipo de práticas linguageiras que se deseja investigar. São elementos importantes nesse percurso:

- a relação entre a delimitação do *corpus* e saberes do pesquisador acerca do universo pesquisado;
- a eleição de marcas linguísticas como apoio à delimitação de um *corpus*;
- a especificação do quadro teórico adotado para o tratamento de enunciados de interesse;
- a problematização do quadro teórico adotado.

Não vamos aqui ainda constituir um *corpus* de análise, mas, considerando os aspectos enumerados acima, vamos começar a delimitar algumas fronteiras que venham ajudar a fazê-lo. Os relatórios que tínhamos, um total de 15, foram elaborados pelos 15 alunos matriculados na turma 4 de Estágio I, aberta em 2011.1. A avaliação desses relatórios foi feita com base nos seguintes itens divulgados aos alunos:

- o relatório poderia ser organizado de diferentes formas, desde que oferecesse um panorama crítico das observações feitas;

- dois tópicos especialmente seriam considerados, tendo em vista as discussões priorizadas pela turma durante o estágio: *relação professor-aluno e abordagem de ensino de língua portuguesa*;
- qualidade da redação;
- extensão de, no mínimo, 5 e, no máximo, 10 páginas.

Selecionamos, para esta análise-piloto, os 4 relatórios que obtiveram nota máxima; destes, ficamos com 2 que mostravam uma mesma opção clara de redação por seus autores: a elaboração do relato em primeira pessoa do singular. Nesses dois relatos, chamaram-nos atenção as valorações feitas, com sequências de caráter comparativo, dos tópicos em avaliação pelo professor. Por meio dessas valorações, procuramos observar alguns pré-construídos.

3.1. Apontamentos sobre pré-construídos e sequências valorativas

Para Pêcheux (1988, p. 171), “o *pré-construído*, tal como o redefinimos, remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e ‘àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’”.

Assim, em linhas gerais, irrompe como pré-construído em um discurso o que pode ser tomado como óbvio, como um pressuposto conhecido e aceito por todos, desconsiderando-se o funcionamento ideológico, este sim fornecendo “as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.” (*Idem*, p. 167). Em outros termos, o sujeito se esquece das determinações históricas, como se o conhecimento fosse universal, produzindo um efeito de indeterminação e apagamento de diferenças sociais e culturais, que acaba por naturalizar saberes.

Assim, neste trabalho, destacamos o que parece ser tomado como óbvio sobre o que seria a relação professor-aluno e a abordagem do ensino de língua portuguesa. Não iremos propor, entretanto, uma análise de formações ideológicas presentes no material analisado.

As sequências de caráter valorativo, como dissemos, parecem permitir a captação de pré-construídos no discurso dos relatórios. Cabe definir aqui o que estamos tomando como “sequências valorativas”. Em várias sequências dos relatórios, é possível observar a contraposição de pontos de vistas – ou de posicionamentos ideológicos em confronto –,

em que um é valorizado em detrimento de outro. Essas sequências se materializam em diferentes entradas linguísticas, destacando-se o uso de negações, de qualificações e de reformulações. Um aprofundamento da delimitação teórico-metodológica dessas marcas, que apontam para a heterogeneidade constitutiva dos discursos (MAINGUENEAU, 1989; AUTHIER-RÉVUZ, 1990), será feito em estudo posterior. Cabe ainda outra nota: em função dos limites desta abordagem preliminar, apresentaremos apenas alguns exemplos de sequências valorativas identificadas nos relatórios, procurando evidenciar os pré-construídos mais recorrentes. Não ignoramos, contudo, as valorações da própria pesquisadora na seleção desses exemplos.

3.2. Por um pacto de “escuta” e por uma práxis “surpreendente”

As sequências selecionadas relativas à relação professor-aluno envolvem toda valoração do tipo de interação verificado em aula.

Relação professor-aluno: exemplos de sequências valorativas

Marca de negação

- (1) o professor é organizador da discussão e *não* dono do saber.
- (2) Nesta aula me chamou a atenção o fato da professora *não* pedir silêncio.
- (3) Bastante solícita ela ouvia a todos e também *não* gritou pelo silêncio.
- (4) Ela *não* os obriga a prestar atenção
- (5) Eles estavam muito agitados quando o professor chegou, mas ele *não* os reprime

Marca de reformulação

- (6) A professora também tinha um bom relacionamento, *mas menos brincalhona*, não de todo séria, *mas talvez um pouco mais distante*.

Marca de reformulação

- (6) A professora também tinha um bom relacionamento, *mas menos brincalhona*, não de todo séria, *mas talvez um pouco mais distante*.

- (7) Ela tenta várias maneiras de fazê-los ficarem quietos. Todas falhas e em vão. Ela grita, bate palmas, bate na mesa, manda calar a boca, ameaça-os com a prova, ameaça-os de lançar o conteúdo como visto em aula, diz que não falará mais nada, que acabou a aula. *Tantos argumentos...* E nada! Eles continuam falando!

Observa-se, pelos polos de valores erigidos nas sequências selecionadas, um determinado perfil de professor “sempre-lá”, “já-esperado”: trata-se de um professor de preferência próximo e brincalhão e que partilha o conhecimento. Mas é, sobretudo, um professor que conquista, sem reprimir, nem gritar, sem nem mesmo pedir, seu direito à fala. E aqui, fica um incômodo, pois, na sequência (7), uma série de ações nada persuasivas para garantir o direito à fala é reformulada como “argumentos”. Parece ter faltado um dispositivo que permitisse, a partir das observações, formular quais, de fato, eram os “argumentos” empregados por aqueles que obtêm o “valorizado” silêncio.

Em relação ao segundo tópico, foram mais comuns sequências de caráter descritivo do que as valorativas; além disso, variados aspectos dos encaminhamentos do docente foram citados. Na pequena seleção que fizemos, destacam-se qualificações de uma práxis que surpreende.

*Abordagem de ensino de língua portuguesa:
exemplos de sequências valorativas*

Marca de negação

- (8) o trabalho do professor *não* pode se basear apenas em abstrações e aportes teóricos;
- (9) Os conceitos *não* são impostos, são construídos a partir de uma junção de conhecimentos,

Marca de qualificação

- (10) a professora seguia fazendo comparações entre as obras de forma *clara* e explicava toda uma análise do texto, que, *para mim, só passou a existir na faculdade*.
- (11) O método utilizado (no CAp, em geral, pois observei isso em várias aulas) foi *algo que me surpreendeu bastante*: a maneira como a professora chega a um conceito sempre a partir do conhecimento deles.
- (12) aquela matéria *complexa* que ela explicava *com muito conhecimento e maestria*:
- (13) A aula foi *um show!* Ela deu exemplos ao quadro e explicou tudo de forma *clara e detalhada*.
- (14) [os alunos] sejam *privilegiados* por receberem um preparo de qualidade *muito superior* ao oferecido pela maioria das instituições de ensino públicas do Estado do Rio de Janeiro.
- (15) uma construção mútua. Algo que pra mim foi *extremamente inovador e maravilhoso*.

As sequências enfatizam uma abordagem de ensino que parece, pode-se dizer, desconhecida para o estagiário. Não se trata apenas do diferente, interessante ou competente: há algo que torna aqueles que têm acesso a essa abordagem “privilegiados”. E chama atenção, em especial pela sequência (8), que se trata de uma abordagem que não dependeria exclusivamente do conhecimento teórico específico.

4. *Considerações finais*

De acordo com Pimenta e Lima (2002, p. 15), “o estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*”. Com base nessa concepção, pensamos, nesta seção final, em como as observações do Estágio I podem colaborar para a formulação, por parte do ainda estudante, de articulações entre teoria e prática. Aprender a profissão docente, e ensiná-la, no nosso caso, parece uma constante aproximação das possibilidades de fazer essa articulação.

Os debates, feitos pela turma, sobre as observações que viriam a ser objeto de relatório privilegiaram, desde o início, os dois tópicos mencionados – relação professor-aluno e abordagem do ensino. Nesses debates, procurou-se instrumentalizar os alunos (e também sensibilizá-los) para que reagissem ao óbvio, procurando desnaturalizar suas avaliações sobre as práticas observadas. Neste momento, as dificuldades de olhar o tipo de articulação que se faz entre teoria e prática – que teoria e que prática – evidenciavam-se com força.

O destaque para o que chamamos de “pacto da escuta” e de “práxis surpreendente” parecem remeter a sentidos em circulação sobre a expectativa da prática docente: é preciso ser um professor que saiba fazer o aluno escutá-lo e que também surpreenda o aluno com sua abordagem didática, pelo menos, para um certo grupo de estagiários. O quanto desse foco no professor individualmente reafirma a tradição de um profissional detentor das “belas-letras”, apartado de um cenário social mais amplo? O quanto desse pacto e dessa práxis é possível nos variados espaços escolares, e mesmo no CAP? Como se alcança isso, mesmo no CAP? São descrições que não prescindem de aporte teórico e que ainda ficaram por ser feitas, pelo menos no conjunto dos relatórios analisados. Cabe, claramente, uma indagação sobre as possibilidades de a disciplina favorecê-las na atual conjuntura.

Reafirmando que apenas esboçamos um interesse de pesquisa neste trabalho, mas que essas reflexões, desde já, podem nortear uma prática docente, finalizamos lembrando, mais uma vez com Pimenta e Lima (*Idem*, p. 120): “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos* 19. Campinas: Unicamp, jul./dez., 1990.

BAALBAKI, A. C. F. A revista *Ciência Hoje das Crianças* e o discurso de divulgação científica: entre o ludicismo e a necessidade. Niterói: UFF, 2010. 308 f. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2010.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1999.

DAHER, D. C.; SANT’ANNA, V. Do *otium cum dignitate* dos cursos de letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.) *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Claraluz, 2009.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências da análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, I. C.; ROCHA, D. Implicações de uma perspectiva discursiva para a construção de uma metodologia de análise das práticas linguageiras. *Gragoatá*, nº 29, Niterói: UFF, 2º semestre de 2010, Disponível em: www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata29web.pdf, p. 205-222.