

A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa

Emerson de Pietri

Resumo: Parece ser com base na tensão entre cultura acadêmica e cultura escolar que se tem apontado para uma suposta ambiguidade no caráter próprio ao estágio supervisionado: o licenciando deve aprender a ser profissional docente do modo como essa função se estabelece no contexto escolar, mas o deve fazer de maneira que aquilo que aprendeu no Curso de Graduação seja aplicado na realidade em que vivencia sua experiência enquanto professor em formação inicial. A ambiguidade se instaura: o estagiário deve aprender, sob a supervisão do docente da escola básica, o que caracteriza normalmente o trabalho em sala de aula de acordo com a ordem de uma dada disciplina, e, concomitantemente, sob a supervisão do docente da universidade, deve observar a escola como o lugar da necessidade de mudança. A tensão parece se produzir pelo fato de a relação com o espaço e o tempo do trabalho docente na formação inicial (e continuada) se fazerem como um processo de estranhamento, de alteridade, de não identificação em relação à formação no bacharelado e ao próprio contexto escolar em que o docente atuará como profissional. Propõe-se como alternativa não mais observar essa tensão como um problema, mas passar a considerá-la a característica central das disciplinas de formação docente (dentre elas, o estágio supervisionado), de modo que o estranhamento, a consideração da alteridade, sejam as forças mobilizadoras para a produção discursiva dos professores em formação, em seu processo de elaboração de representações do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente; estágio supervisionado; etnografia.

Abstract: A supposed ambiguity attributed to supervised internship seems to be based on the tension between academic culture and school culture: pre-service teachers must learn to teach according to the ways pedagogical work is developed in the school context, but he/she must do it following theoretical and methodological tendencies proposed by teacher's training programs at University. The ambiguity is so established: under basic school teacher's supervision, pre-service teacher must learn what usually characterizes teaching work in the classroom, according to the order of a given school subject; but, concurrently, under University professor's supervision, he/she should observe the school context as a place to be changed. The tension produced in these circumstances seems to derive from the process of estrangement, alterity, non-identification, either to school context, or to bachelor's degree course, due to the ways the pre-service or in-service Portuguese teacher's training are historically carried out in Brazil. Instead of considering this tension a problem, it could be seen as a main characteristic of teachers training courses. The consideration of otherness may be a mobilizing force for pre-service teacher's training, once alterity helps seeing reality from a more productive point of view.

Keywords: Teachers training; supervised internship; ethnography.

5.1 Introdução

As discussões propostas neste trabalho tematizam as relações entre a formação do professor de língua materna nos cursos de licenciatura, na universidade, e a vivência profissional, como docentes em formação, na escola básica. Mais especificamente, trata-se do estágio supervisionado, momento da formação docente em que o percurso entre o contexto acadêmico e o escolar se faz de modo mais efetivo.

É preciso considerar que, no caso da formação do professor de língua materna (que, no contexto brasileiro, aparece associada prevalentemente ao ensino da língua portuguesa, nas políticas oficiais e para o senso comum), o licenciando em Letras retorna, como professor em formação, a uma instituição em que permaneceu como aluno por pelo menos onze anos.

Esse fato relacionaria a experiência do estágio supervisionado não apenas a um processo de construção de conhecimentos, mas também, muito fortemente, a um processo de reconstrução de concepções, crenças e saberes anteriores (CARVALHO, 2001). A formação do professor se realizaria, assim, num trabalho em que conhecimentos especializados da formação profissional são aprendidos em meio a reconceitualizações, recategorizações, reinterpretções de saberes e crenças anteriores, produzidos pela experiência escolar do ex-aluno da escola básica.

Considerando-se esse estado de coisas, uma questão de partida se apresenta: que lugar pode ocupar o estágio supervisionado na formação docente, nos cursos de Licenciatura, de modo que se realize segundo uma perspectiva não etnocêntrica (em que o outro é observado segundo os princípios julgados bons, verdadeiros e justos, de acordo com o estabelecido pela cultura do observador), mas etnográfica (ANDRÉ, 1995), isto é, sensível às características próprias às condições e contextos em que se desenvolvem as práticas culturais observadas (neste caso, as escolares)?

É possível, nesse sentido, tomar a discussão de outro ponto-de-vista, de maneira que não se considere a existência de um sentido único, segundo o qual uma formação teórico-metodológica na academia se traduziria em práticas pedagógicas no contexto escolar.

Observar o estágio supervisionado segundo um viés etnográfico torna possível questionar a posição que tradicionalmente se atribuiu a ele no processo de formação docente, nos cursos de Licenciatura, isto é: como a contraparte prática do que se aprendeu na teoria; como um apêndice da licenciatura em um curso de bacharelado; ou um adendo de horas a uma disciplina de formação pedagógica.

Mais produtivo parece ser considerar o estágio supervisionado um lugar central para as relações que se estabelecem entre cultura acadêmica e cultura escolar, observadas as especificidades de cada uma. Como a cultura escolar não se conforma à cultura acadêmica, e vice-versa, constitui-se assim a tensão entre o que se espera seja a experimentação escolar dos saberes teórico-práticos adquiridos na graduação, e o desenvolvimento de ações próprias ao trabalho docente na cultura escolar.

A tensão se produz pelo fato de a relação com o espaço e o tempo do trabalho docente na formação inicial se fazer como um processo de estranhamento, de alteridade, de não identificação em relação ao contexto de atuação profissional e ao contexto de formação acadêmica.

A proposta que se defende no presente trabalho é a de não se observar essa tensão e estranhamento como um problema, mas considerá-los como a característica central das disciplinas de formação docente (dentre elas, o estágio supervisionado).

O aluno-estagiário se encontraria, assim, num lugar de estranhamento em relação às práticas escolares de ensino de língua e em relação às propostas acadêmicas de ensino de língua. É desse lugar que o aluno-estagiário parece simbolizar sua experiência no contexto escolar, pois suas observações sobre usos de linguagem que aí se produzem muitas vezes excedem a mera observação da língua como objeto de ensino e de aprendizagem, excedem o que é relativo ao teórico-metodológico.

Seguindo esse princípio, foram desenvolvidas atividades de estágio supervisionado em uma disciplina de formação de professores de língua portuguesa, num

curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista, com base em elementos de pesquisa qualitativa em Educação, com *caráter* etnográfico (ANDRÉ, 1995): os professores em formação foram orientados a realizarem suas atividades de estágio de modo a se posicionarem de uma perspectiva distinta daquela que, como ex-alunos da escola básica, tenderia a naturalizar suas compreensões e interpretações da realidade experienciada, bem como de modo a continuamente questionar as avaliações que poderiam ser feitas do contexto observado com o uso das possibilidades teóricas que a formação acadêmica lhes ofereceu:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Os professores em formação inicial foram a campo, em escolas de Ensino Médio, e, nelas, vivenciam 60 horas de atividades de observação e intervenção no contexto escolar. Os registros foram armazenados em diário de campo e arquivos de imagens, que são a base para a produção do relatório de estágio, que deve se apresentar com caráter descritivo e analítico. Considera-se, também, que o relatório de estágio se caracteriza pela heterogeneidade de gêneros de discursos e tipos de textos que podem aparecer em sua composição (SILVA, 2008).

De modo a observar as possibilidades de formação docente que podem decorrer da realização do estágio supervisionado como um lugar de estranhamento, de construção de espaços de produção de conhecimento, analisaram-se, nos 59 relatórios de estágios produzidos pelos professores em formação inicial, os registros sobre atividades realizadas em salas de aulas de língua portuguesa, de escolas públicas localizadas na periferia social e econômica da cidade de São Paulo. Foram selecionadas passagens em que o licenciando estabeleceu contrastes entre a cultura escolar e a cultura acadêmica, e entre a cultura escolar e a cultura do aluno, uma vez que, ao tematizar a relação do aluno com a escola, questões relacionadas a linguagem e prática pedagógica foram também discutidas pelo professor em formação inicial.

As passagens selecionadas foram então reunidas em três categorias, referenciadas nos contrastes acima mencionados (cultura escolar/cultura acadêmica; cultura escolar/cultura do aluno): norma linguística e interação em sala de aula; tradição e renovação na cultura escolar; as distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar.

Foram trazidas para o trabalho de análise os dados que se mostraram mais ilustrativos de cada categoria. Com isso, observaram-se os três principais aspectos do ensino de língua portuguesa que parecem mais chamar a atenção do professor em formação inicial: a língua como objeto e como instrumento de ensino e de aprendizagem; as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor; as relações estabelecidas entre a cultura do aluno e a cultura da escola.

5.2 A formação de professores de língua portuguesa na realidade linguística brasileira

A percepção da diferença, e as questões éticas que essa percepção implica, talvez seja a base mesma do processo de formação docente, o que, numa realidade socioeconômica como a brasileira, se coloca de modo decisivo, se se considera que a formação do professor de língua materna pode acentuar uma perspectiva de familiaridade, uma vez que prevalece social e historicamente a perspectiva de que, no contexto brasileiro, se ensina a língua portuguesa a falantes de língua portuguesa.

Essa aparente uniformidade linguística tem se materializado discursivamente, no país, de pelo menos duas maneiras: segundo uma perspectiva avaliada como tradicionalista, considera-se que os falantes brasileiros não sabem o português correto, associado a um padrão literário e acadêmico ou a uma certa norma avaliada como culta, e, portanto, devem aprender os bons usos da linguagem e eliminar seus vícios linguísticos.

Segundo uma perspectiva considerada moderna, a diversidade linguística e de usos de linguagem constituiria o objeto a ser aprendido na escola, considerando-se que há diferenças estilísticas associadas a variação e mudança linguística, a diferentes modalidades, a tipos de textos e/ou a gêneros de discursos, em seus temas e composições próprios às esferas de atividades em que se produzem e circulam; porém, as diferenças linguísticas se organizariam no interior de um *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2004), e a aprendizagem da língua portuguesa poderia se fazer, nessa unidade linguística, como um movimento progressivo (gradativamente, os sujeitos se apropriariam de novos usos de linguagem, chegando à aquisição do português padrão e da norma culta).

Mesmo a formação docente referenciada em perspectiva de renovação do ensino, no entanto, muitas vezes não se dissocia de um princípio normatizante,

uma vez que concepções de língua associadas à instrumentalidade para o pensamento e para a comunicação não são questionadas suficientemente de modo a garantir que propostas de ensino fundadas na diversidade linguística e na interação de fato se orientem por perspectivas sociais de linguagem (c.f.: PIETRI, 2016).

O ensino de língua materna na escola brasileira, assim, se encontra historicamente referenciado em práticas de correção, de aperfeiçoamento, de adequação a padrões de uso (contra o que as propostas de renovação continuamente se posicionam). Esse caráter normatizador tem sido favorecido pelas proposições oficiais para a educação linguística elaboradas desde a década de 1990 (BRASIL, 1998): nestas, também supõe-se a existência de um *continuum* entre as variedades linguísticas dos alunos e aquela(s) da escola, numa progressão que levaria do menos culto e mais distante do padrão, à norma culta e ao português padrão.

Porém, a realidade linguística brasileira parece não se apresentar propriamente como um *continuum*, mas segundo um processo de polarização, fundada na cisão entre o português brasileiro e o português popular brasileiro. Como aponta Lucchesi (2015), os modos de distribuição da língua portuguesa em território brasileiro se fizeram, historicamente, pela atuação dos sujeitos que foram submetidos à exploração de sua força de trabalho nos processos de escravização. Na extrema desigualdade econômica do país se observa a desigualdade da distribuição dos bens simbólicos: as classes mais pobres têm o português em suas variedades estigmatizadas, e não têm acesso garantido às formas valorizadas da língua em seu processo de escolarização, uma vez que a oferta de Educação é também cindida em sua distribuição, pois a qualidade da oferta é função da classe social a que se destina.

Uma formação docente que possa responder crítica e transformadoramente a essa realidade linguística, social, política e econômica, fundada na desigualdade, precisa se fazer de modo a não reproduzir as concepções de língua e de ensino pautadas nas ideias de continuidade e progressão. Quando se pautam por essas ideias, as práticas de formação docente podem assumir mais facilmente um caráter etnocêntrico, discriminatório e normatizador, caracterizando-se por negar a realidade escolar observada. No estágio supervisionado muitas vezes se encontram essas características, quando o licenciando, posicionado externamente ao contexto que toma por objeto, com as ferramentas críticas que a universidade lhe fornece, acusa as falhas que a escola apresenta por não responder às teorias acadêmicas que propõem mudanças no ensino.

A formação sensível à diferença promoveria, nas práticas de estágio para o ensino de língua materna, a percepção da diferença para com o *outro*, para com a *alteridade*, que pode se presentificar:

- na figura do *outro* professor;
- na relação com o *outro* formador;

- ou com o *outro* aluno;
- ou com a *outra* língua (ou variedade linguística/registo);
- ou com o *outro* saber;
- ou com a *outra* cultura (a cultura escolar; a cultura acadêmica; a cultura extraescolar).

Um princípio etnográfico a orientar as práticas de estágio supervisionado favorece o desenvolvimento da capacidade de observar a realidade a partir do ponto de vista do outro; favorece o trabalho de questionamento das condições em que se estabelecem concepções, crenças, atitudes, práticas e modos de interação, antes que avaliá-los segundo critérios que lhes são exteriores, o que institui a diferença hierárquica e a desvalorização da cultura tomada como objeto de avaliação.

Considerando-se que a cultura escolar é por si mesma resistente (o que pode ser tanto positivo quanto negativo), e que as tentativas de controle das práticas escolares se fazem cada vez mais fortemente por mecanismos externos (distribuição de material didático padronizado; parâmetros curriculares direcionadores de ações de formação docente continuada e de práticas escolares; avaliações externas; etc), torna-se mais importante formar um profissional que consiga estranhar a cultura escolar e os controles que ela exerce e que se exercem sobre ela, de modo que se possa formar professores que atuem para transformar as condições de ensino e de aprendizagem no interior da cultura escolar e a partir dela, e não que se conformem, que estejam aptos a se adequar para reproduzir as condições já existentes.

5.3 Análise dos dados

A seguir, serão observadas passagens de relatórios de estágio em que as relações entre cultura acadêmica e cultura escolar se estabelecem de modo a se evidenciarem suas especificidades. Do encontro de ambas, na formação do professor em formação inicial, conhecimentos se produzem, com base em subsídios de um e de outro contexto.

Nesse sentido, observa-se que a sala de aula não se reduz a um lugar de distribuição de conhecimentos produzidos em outra instância, didatizados para seu ensino escolar, ou, em outros termos, um espaço que se localizaria como destino de um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1990). Considera-se a sala de aula como um lugar em que circulam conhecimentos próprios ao contexto escolar, nas práticas desenvolvidas ali, informadas pelos conhecimentos dos que participam desse contexto. Considera-se, nesse sentido, que na escola não apenas se reproduzem e distribuem conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas que na escola produz-se uma cultura própria, com seus conhecimentos e saberes específicos (CHERVEL, 1991 [1985]).

Os dados serão analisados com base nas proposições realizadas por Geraldi (1991), a partir de Pêcheux (1990 [1969]), sobre os jogos de imagens que se estabelecem em processos discursivos. Pêcheux (1990 [1969]) aponta para as projeções que os sujeitos produzem, ao enunciar, de imagens sobre a posição que ocupa aquele que enuncia; a posição que ocupa aquele para quem se enuncia; sobre o que se enuncia. A proposta do autor francês foi esquematizada do seguinte modo:

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
A	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
B	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala?”

Fonte: Pêcheux (1990 [1969]).

Geraldi (1991, p. 69-72) desenvolve o quadro elaborado proposto por Pêcheux (1990 [1969]) para considerar os jogos de imagens que se estabelecem nos processos enunciativos em contexto pedagógico. Para tanto, constrói um quadro hipotético com as respostas que um aluno produziria quando submetido às condições de produção de um texto escrito na escola. No presente trabalho, o quadro é outra vez apropriado, seguindo-se a proposta de sua utilização estabelecida por Geraldi (1991), com o objetivo de observar como os professores em formação inicial projetam imagens do que seja o aluno da escola básica, o aluno do curso de graduação, na universidade, e o professor do ensino básico.

No diálogo que estabelecem com os sujeitos da aprendizagem e da docência, os professores em formação inicial, na experiência do estágio supervisionado, se deslocam de uma posição a outra (aluno/docente em formação inicial/professor da escola básica), em função das respostas que apresentam às questões colocadas no jogo de

imagens que se desenvolve no contexto em que se encontram: em face dos alunos da escola básica, que efeitos se produzem sobre a imagem que têm de si os licenciandos, quando observados como sujeitos que já ocupam o lugar de professor? Em resposta às demandas teórico-metodológicas postas pela formação acadêmica, como se posicionam em relação ao que foi observado e realizado no contexto escolar? Nos diálogos com o professor-supervisor, que projeções constroem do que seja o trabalho docente na cultura escolar, e de que modo respondem a esse profissional a partir do que o discurso de formação da universidade lhes oferece? Em relação aos objetos de ensino e de aprendizagem, como os constituem, segundo os considerem a partir da cultura acadêmica, ou das possibilidades do aluno da escola básica?

Assim, foi possível observar, nos dados analisados, os movimentos que os licenciandos realizaram em seu processo formativo, no diálogo com os sujeitos que compõem o contexto da escola básica. As respostas produzidas nas interações de que participaram permitiram mudanças de perspectivas, a consideração da realidade em acordo com o ponto de vista do outro, o que sustentou o trabalho de formação docente, a possibilidade de reposicionamento, num percurso em que os sujeitos se moveram desde o lugar do aluno, ao do licenciando, ao de professor do ensino básico – objetivo do trabalho de formação docente.

5.3.1 Norma linguística e interação em sala de aula

No dado a seguir, observa-se que os conhecimentos linguísticos sobre variação e mudança linguísticas, e, em relação a eles, as discussões sobre ensino de língua materna, normatização e preconceito linguístico, não são agenciados para atualizar as propostas de mudança no ensino de língua portuguesa com vistas a seu distanciamento das práticas consideradas tradicionais, discurso presente nos cursos de licenciatura em Letras nos quais se defende um ensino renovado. A atenção do licenciando se volta para a função que diferentes usos da língua desempenham na definição dos modos de interação em sala de aula, e para a circulação de conhecimentos linguísticos que são trazidos à aula pela professora, mas também pelos alunos:

As primeiras e a maior parte das aulas que acompanhei foram com Marisa, que é visivelmente muito querida pelos alunos, apesar do jeito meio “dura”. Ela faz uso do português culto e tenta manter os alunos em silêncio com seu jeito que se tenta brava, mas em que, no fundo, percebo grande carinho pelos alunos. Mas esse jeito não a impede de momentos de descontração, como quando um aluno tenta dizer que é muito bom e faz uso de uma gíria ligada à relação sexual, e ela, mostrando domínio da

língua, responde com uma brincadeira também com conotação sexual. Nesse momento aparentemente bobo, pude perceber que ela se colocou numa posição privilegiada em relação aos alunos, que se mostravam “es-pertinhos” da língua, pois esse tipo de brincadeira costuma ser feito entre eles e expõe o maior domínio de quem “dá o fora” no outro, ou seja, quem responde. (...) [A.M.]¹

Na passagem acima, a atenção da professora em formação inicial se volta para algo que a princípio não comporia a aula de língua portuguesa nela mesma, isto é, em seus temas e conteúdos, mas se trataria de um episódio informal que acontecera, de modo imprevisto, rompendo a sequência esperada de turnos a comporem a interação que seria típica daquele contexto. No entanto, o momento é caracterizado como apenas “aparentemente bobo” pela licencianda, uma vez que observa, nele, um conjunto de conhecimentos linguísticos sofisticados, que implicam inclusive um jogo de hierarquização no processo interativo, pautado no maior ou menor domínio de recursos de linguagem, que compõem as ações desenvolvidas naquela aula. É um acontecimento que escapa ao institucionalmente estabelecido (inclusive porque tensiona a assimetria na relação *professor-aluno*), às rotinas da tarefa escolar, mas, por isso mesmo, mereceu a atenção da professora em formação, pois evidenciou a circulação de saberes linguísticos e seu uso pelos sujeitos em interação.

Observa-se, também, que os conhecimentos linguísticos, para o professor em formação inicial, se apresentam reinterpretados em função das condições em que eles aparecem, isto é, em processos pedagógicos, que implicam, portanto, relações de poder e assimetria nos modos de interação delas decorrentes. No caso acima, essas relações foram observadas num jogo com a linguagem, que, mesmo num momento que escaparia ao previsto pelo didático, atualizou uma disputa pelo lugar de domínio da interação. A mesma licencianda observa as relações de poder sustentadas em práticas pedagógicas no trabalho de outra professora supervisora de seu estágio, na mesma escola. Destacou mais fortemente, nessa passagem, o uso da língua como instrumento de controle dos processos de interação em sala de aula:

A professora Márcia também manteve a norma culta da língua o que, aliado a um olhar sério e bravo e uma postura bastante distanciada e fria para com alunos (e essa postura se repetiu em parte comigo, pensando na relação que tive com as duas professoras), ela mantinha a ordem durante toda a aula. Apesar de seu comportamento distante durante a maior parte do tempo, houve nas aulas pós-reunião de pais, momentos

1 As passagens dos relatórios serão identificadas pelas iniciais de seus autores.

em que ela se aproximava dos alunos para expor a necessidade de seriedade por parte deles. [C.K.]

Observe-se, nas considerações realizadas no relatório, que a percepção sobre a norma culta escapa ao que recorrentemente a ela se refere nas discussões acadêmicas sobre o ensino de língua materna. O apontamento no relatório não se volta para a discussão de se a norma linguística é um instrumento de opressão à expressividade do aluno, mas para sua função instrumental de regulação das interações no contexto da sala de aula.

A língua não é observada assim apenas em sua condição de objeto de ensino e de aprendizagem, mas de organizadora dos processos interativos em contexto escolar. A norma é caracterizada como um instrumento de poder, mas, no caso em discussão, esse instrumento é utilizado para a regulação da relação professor-aluno, relação que é algo que compõe as preocupações do professor em formação inicial:

O português formal é visto pelos alunos como algo distante e, utilizando-se dessa variante da língua, as professoras acabam se distanciando deles – que é o método usado por Márcia durante toda a aula, dispositivo que ela usa até para auxiliá-la a manter a ordem na sala; enquanto, para Marisa, apesar de ter o português formal no que se refere à matéria, o registro informal é sempre utilizado nos momentos de descontração, o que promove até certo carinho entre ela e os alunos. [C.K.]

Evidencia-se, para a licencianda, que, na cultura escolar, não se trata apenas das questões de aprendizagem que seriam produzidas pelas distâncias entre a língua ou variedade linguística do aluno, e a língua ou a norma linguística da escola. As relações de poder se apresentam de modo fundamental nas observações sobre os usos escolares da linguagem.

No jogo com a alteridade, constitutivo do trabalho docente, e no estabelecimento de hierarquias com base em usos de linguagem, são observados conflitos relacionados a questões de gênero:

A postura excêntrica do docente desde o início me chamou a atenção. A sua linguagem oral é próxima à dos adolescentes; no entanto, adota um tom agressivo para demonstrar sua autoridade, marcar a hierarquia professor/aluno. Essa maneira de agir agrada a alguns meninos, que os vêem como o professor parceiro, “mano”, “gente fina” e não um “tiozinho” como os outros; porém, assusta a maioria das meninas, pelo seu modo rude, imperativo e por tamanha quantidade de palavras emitidos

por minuto e piadas, muitas vezes, discriminatórias. Já no momento de explicar o conteúdo de aula, sua linguagem de ensino é culta e muito bem articulada, elaborada. [R.J.]

Nesse caso, o professor utiliza recursos de linguagem que seriam característicos da faixa etária dos alunos, mas acrescenta a esses usos um tom de agressividade, de modo a marcar um lugar de poder. Com isso, observa-se a aproximação de alguns dos alunos, meninos, que se identificam com a postura do docente, e o afastamento de outros, principalmente as meninas, que se sentem intimidadas. Quando se trata de desenvolver atividades didáticas, o registro utilizado pelo docente se identifica com a norma culta, definindo seu lugar de professor. A gestão dos processos interativos pelo docente, com os recursos de linguagem que utiliza para estabelecer diferentes tipos de interação professor-alunos, foi o que se mostrou relevante para ser registrado e elaborado pela professora em formação inicial.

Nos casos analisados acima, a língua é caracterizada pelos licenciandos como um instrumento de ordenação das relações sociais e das relações pedagógicas. No lugar de estagiários, a percepção do contexto escolar se faz, portanto, numa posição localizada *entre* o acadêmico e o escolar, utilizando-se de recursos oferecidos por uma e por outra dessas formações para construir modos de compreensão do que é o trabalho docente em sua complexidade.

5.3.2 Tradição e renovação na cultura escolar

Nos discursos para a renovação do ensino de língua materna (PIETRI, 2003), as proposições dos estudos da linguagem são a referência para as propostas de transformação das práticas pedagógicas e dos temas e objetos constitutivos da disciplina de língua portuguesa no país. A referência primeira, portanto, são os conhecimentos sobre linguagem produzidos nas pesquisas acadêmicas, os quais, levados à cultura escolar, promoveriam mudanças nesta.

No excerto a seguir (um pouco mais extenso), o que falta à cultura escolar tradicional é percebido em função do que a academia informa sobre o que é uma aula de gramática renovada; porém, a renovação é observada em elementos da própria cultura escolar, o que leva à referência a produções acadêmicas que poderiam ser relacionadas a essa cultura escolar (e não o contrário, isto é: a cultura acadêmica determinando as referências para se considerar a cultura escolar):

Nem sempre, é claro, as coisas fluem assim tão bem. Estamos falando de seres humanos e, portanto, há dias em que o conteúdo gramatical foi dado no tradicional esquema exercícios na lousa – vinte minutos – visto no

caderno – correção conjunta... Mesmo assim, em um dos 3^{os} anos, acostumados que estão professor e alunos com uma elaboração mais complexa e profunda do conteúdo, esse próprio esquema acabou sendo questionado diante das diferentes opções de encaixamento de frases com pronome relativo. O que muda em cada alternativa? Quais são possíveis ou não? Quais as implicações de cada opção em termos dos contextos de comunicação – ou seja, da língua em uso? (...)

Um exemplo:

Estes são os biólogos. Os remédios foram analisados pelos biólogos.

Três opções de encaixamento das frases com pronomes relativos surgiram na sala:

Estes são os biólogos que analisaram os remédios.

Estes são os remédios que foram analisados pelos biólogos.

Estes são os biólogos pelos quais os remédios foram analisados.

Impossível não se lembrar de Franchi (1991): “Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja... Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas diversas opções”. [E.L.]

Na passagem acima, é possível observar um processo de deslocamento de posição do licenciando no trabalho mesmo de elaboração escrita de sua experiência no estágio supervisionado. O professor-supervisor apresentado no relatório é descrito como alguém com uma formação de excelência nos estudos da linguagem, formação realizada parte no país, parte no exterior. É um professor que leciona há 26 anos no ensino público estadual paulista, e há 13 anos na escola em que o estágio supervisionado foi realizado. Destacam-se, assim, no documento, as qualidades que teria esse professor, as quais se refletiriam em sua prática de sala de aula, que responderia às propostas de mudanças no ensino referenciadas nos estudos da linguagem.

O que o licenciando apresenta em seu relatório, na passagem aqui reproduzida, é, entretanto, um momento em que o professor-supervisor teria realizado atividades didáticas que se caracterizariam como tradicionais, porque associadas a sequências didáticas típicas da cultura escolar (apresentação dos exercícios – realização dos exercícios – correção dos exercícios), sobre temas gramaticais próprios à disciplina de língua portuguesa como estabilizada historicamente. Essa atividade romperia com as práticas mais correntes desenvolvidas pelo docente em suas aulas.

Porém, ainda que uma atividade de caráter escolar tradicional, sua realização se faz, numa das turmas, com base em discussões em torno dos sentidos resultantes de construções sintáticas alternativas. Essa realização traz à memória do licenciando um elemento da cultura acadêmica, as proposições do artigo “Criatividade e

Gramática” (FRANCHI, 1991), lido durante o curso de formação docente realizado na universidade. Assim, é a cultura escolar que se posiciona no lugar de agente do processo, à qual se faz corresponder uma proposição da cultura acadêmica.

O professor em formação inicial se posiciona, nesse caso, entre uma e outra cultura, e estabelece relações entre elas, produzindo um terceiro elemento, não definido por uma e por outra formação, mas na relação de alteridade, de distanciamento entre uma e outra, possível de ser constituída em função do distanciamento em que, no estágio supervisionado, pode se posicionar o licenciando.

Processo semelhante se observa na passagem abaixo, em que uma atividade própria à cultura escolar é destacada pela licencianda em razão de associar o trabalho gramatical a usos de linguagem associados a produção e interpretação de textos, num trabalho que se aproximaria das propostas de renovação pedagógica elaboradas em pesquisa acadêmicas:

Como expressão desse estudo conjunto das áreas da língua portuguesa percebe-se que um forte trabalho com a leitura e interpretação de textos emerge durante as aulas de gramática, na análise da pontuação, ainda que de forma secundária, e também ligada à oralidade e às formas de enunciação e entoação narrativas, de modo a criar uma inter-relação curricular bastante interessante. De fato, poucas foram as aulas voltadas apenas ao domínio de um aspecto isolado da Língua Portuguesa: utilizando das diversas possibilidades de leitura de sentenças ambíguas e analisando-se especialmente suas muitas combinações entoativas de leitura, as aulas de pontuação ofereciam recursos bastante produtivos, ainda que auxiliares, ao estudo do texto e sua interpretação e compreensão. [A. T.]

De acordo com a compreensão da licencianda sobre o evento observado no estágio supervisionado, a leitura e a interpretação de textos emergem do trabalho com a gramática. Essa compreensão parece se produzir no encontro entre a atividade didática realizada na escola, com as concepções sobre ensino de língua portuguesa fundamentado na produção de textos, concepções que compõem a formação inicial docente da estagiária. Assim, ainda que a atividade didática não se referencie em propostas acadêmicas para o ensino de língua portuguesa, suas características são relacionadas a estas, pela licencianda, que observa o contexto de ensino e constrói sentidos para ele. Esses sentidos se referenciam nos conhecimentos que a formação acadêmica lhe forneceu, mas sua materialização se faz em elementos que são próprios da cultura escolar.

O ensino de gramática é, desse modo, ressignificado, pois considerado a partir de posição que não se encontra fixa em uma ou em outra das culturas em relação, a escolar e a acadêmica.

5.4.3 As distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar

Além dos apontamentos a questões de usos de linguagem e interação em sala de aula, ou a práticas de ensino em sua relação com a tradição escolar e as propostas de mudança, outro elemento que é tematizado pelos licenciandos, nos relatórios de estágio, são as relações entre a cultura escolar e a cultura do aluno.

Essas relações podem ser observadas de acordo com o que os estudos acadêmicos sobre processos de escolarização já evidenciaram há bastante tempo, como se pode observar na passagem abaixo, em que a licencianda aponta para um momento de conflito entre o aluno e o material de ensino utilizado numa aula ministrada pela professora em formação inicial:

Talvez, o que eu percebi ao longo dos meus estágios, não é só a canalização da atenção, que é mais presente nas horas de descontração do que de aula, mas também uma pré-disposição do aluno em pensar que o que se coloca na escola não é para ele (um aluno no semestre passado, apontando para uma música, revoltou-se comigo falando que aquilo era “linguagem de rico”, que ele não tinha que aprender aquilo, que não era para ele). [C. K.]

A relevância desse dado talvez esteja na evidência que se apresentou para a licencianda quanto às distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar, cultura de que ela, licencianda, se observou como representante: o aluno lhe indica a produção de alteridade que está em jogo na interação – ele é o aluno; ela, a professora, a representante da voz institucional. A fala do estudante produz assim um lugar de estranhamento, que materializa para a professora em formação inicial a distância entre o que ela considerou um objeto de ensino válido, e o que esse objeto simbolizou para o estudante quanto às desigualdades sociais e econômicas que fundamentam as diferenças culturais entre aluno e escola.

Esse fato, registrado em sua memória, excede para as situações em que parece prevalecer uma certa normalidade: mesmo nos casos em que o conflito não apareça de modo explícito, como apareceu na voz desse aluno, a adesão a eventos que fujam ao pedagógico, ao didático, ao escolar, nas atividades em sala de aula, mostra que a recusa do aluno em relação ao que a escola lhe oferece pode estar se fazendo de modo silencioso, mas está se fazendo.

Esse distanciamento pode se fazer, inclusive, em relação ao que a formação acadêmica produziu de saberes que se tornam inacessíveis ao aluno do ensino básico:

Nesse momento, percebi o quanto é importante didatizar alguns conceitos que, para nós, estudantes, de Letras, já se tornaram corriqueiros. A organização

formal de um poema parece nos saltar à vista enquanto, para um aluno do Ensino Médio, elementos como aliteração, ritmo, formato e agrupamento das estrofes, bem como a relação entre forma e conceito, não são óbvios. Então, a estratégia que eu e meu colega usamos para trabalhar com o poema de Vinícius, foi reler partes do poema, tentando fazer com que o aluno fizesse inferências acerca desses aspectos formais e estilísticos. [C. G.]

Ainda que recentemente apropriados pelos licenciandos, em sua formação acadêmica, a posição que ocupam quando familiarizados com os conhecimentos aprendidos requer a avaliação do lugar ocupado pelos sujeitos na relação pedagógica. A experiência do professor em formação inicial, no contexto escolar, lhe evidencia as distâncias entre uma cultura e outra (a escolar e a acadêmica), mostrando a necessidade de trabalhar sobre os temas e objetos de ensino de modo a tornar-lhes acessíveis aos conhecimentos prévios disponíveis aos alunos da escola básica.

Nesse processo, o licenciando se movimenta em relação às posições em que se encontra de modo ainda indefinido (não apenas estudante / não ainda professor): a referência apresentada pelo aluno da escola básica (que posiciona o licenciando na função de professor), possibilita que se elabore a diferença entre o sujeito da aprendizagem na educação básica e o da educação superior. O professor em formação inicial precisa, assim, construir uma imagem do aluno do ensino básico que se descole a imagem de si mesmo como aluno do ensino superior, de modo a poder reconhecer quais os conhecimentos prévios de um e de outro. Com esse reposicionamento do sujeito, outra diferença também se estabelece, uma vez que a familiaridade com a cultura escolar que possui o ex-aluno da escola básica é atravessada pela formação que o curso de graduação forneceu. Das diferenças em relação ao sujeito da aprendizagem da escola básica, e ao sujeito da aprendizagem do ensino superior, o sujeito docente se constitui. A realização do estágio supervisionado como um processo de produção de uma alteridade, de um estranhamento em relação ao outro, favorece esse trabalho.

5.4 Considerações finais

Ao desenvolver as atividades de estágio supervisionado segundo uma perspectiva etnográfica, o licenciando produz distanciamentos em relação às posições docentes, aos temas, aos objetos, aos mecanismos de controle do discurso que se estabelecem em contexto escolar. Com isso, observa as condições em que se produz o ensino e a aprendizagem da língua, o que inclui não apenas os elementos teóricos e metodológicos que compõem esse trabalho, mas também componentes do contexto que se fundamentam em valorações, moralidades, princípios éticos etc.

Nesse sentido, a cisão teoria-prática, atribuída à sequência bacharelado-licenciatura, perde seu sentido, uma vez que não se trata de aplicar conhecimentos de linguística ou de literatura, com o intermédio das didáticas, à docência de língua portuguesa. Trata-se, de fato, de um campo em que as práticas sociais e as atividades de linguagem que constituem o processo de ensino de língua na escola compõem contextos específicos (com suas práticas sociais e linguísticas específicas), que podem ser tomados como objeto de conhecimento, com o que se constitui uma área específica do saber (a do “ensino de línguas”).

As disciplinas de Metodologia/Didática de Línguas e o Estágio Supervisionado, em sua complexidade, se inseririam (ou poderiam ser percebidas) no interior de um campo disciplinar específico, com o que se poderia solucionar os problemas decorrentes dessa visão dicotômica, cindida, que tradicionalmente compõe as considerações sobre o que seja formar o professor do ensino básico.

O estágio supervisionado pode, assim, ser considerado disciplina no sentido discursivo do termo (com temas, objetos, instrumentos, conceitos etc) e não como lugar da prática de um indivíduo com vistas à produtividade no trabalho. Não se trata, portanto, da formação de um indivíduo competente para a didatização de conhecimentos produzidos nas ciências de referência, mas de sujeitos que se constituem num campo específico do saber e produzem conhecimentos próprios a esse campo, os quais não se identificam com a cultura escolar, ou com a cultura acadêmica, mas se encontram num espaço de alteridade que se estabelece entre uma e outra dessas duas culturas.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- CARVALHO, A. M. P. de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985 (2. ed. 1991).

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, p. 7-39, 1991.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990 [1969].

PIETRI, E. *A Constituição do Discurso da Mudança do Ensino de Língua Materna no Brasil*. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

PIETRI, E. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. 1a ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, W. R. & MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 47(1): 131-149, Jan./Jun. 2008.