

O ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIMENSÕES DA LINGUAGEM ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCATION AT THE UNIVERSITY: DIMENSIONS OF THE WRITTEN LANGUAGE ON THE BEGINNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF TEACHERS FOR COMPREHENSIVE SCHOOL

Ana Lúcia Guedes Pinto¹

RESUMO: Este trabalho aborda o tema do ensino na educação superior. Tem como escopo as produções escritas dos estudantes sobre suas experiências no campo de estágio nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da formação inicial de professores. Tomando como base teórica a perspectiva histórico-cultural e as ciências da linguagem, procuro problematizar, através dos textos escritos pelos alunos de graduação, os sentidos por eles atribuídos à docência. O estudo parte da condição concreta de minha inserção como professora do curso de Pedagogia em uma universidade do estado de São Paulo, levando em conta as disciplinas do eixo teórico-prático do currículo por mim lecionadas no período de 2000 a 2009. Entendendo que a materialidade linguística carrega marcas da intencionalidade argumentativa de seus autores, esta pesquisa busca dar visibilidade aos diversos movimentos de aproximação e de compreensão dos estudantes, tanto em relação aos sujeitos (alunos e professores) com quem compartilham suas experiências de estágio, quanto ao que têm elaborado sobre o que vem a ser tornar-se professor da escola básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; práticas de escrita e formação; linguagem e formação.

ABSTRACT: The present study is a result of a research which discusses the education issue at the University level having as a theoretical background the Cultural History and the Sciences of Language. The educational process is understood here as a social and cultural practice built throughout the human history. Considering my professional condition as a teacher at the Pedagogy Course at Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – I suggest here analyze some texts written by students – future teachers – about their experiences as trainee at the comprehensive school, considering the objectiveness of the language in this process. The analyzed texts embrace the period of 2000 to 2009. I have chosen to discuss aspects that bring the main concerns about the work of a docent, having in mind the complexity of the relationships produced among the subjects involved in a daily school practice.

KEYWORDS: Teachers' education; written practices and education; language and education.

¹ Professora Livre-Docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: alguedes@mpc.com.br

APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA: CONTEXTO DO ESTUDO

O problema desta pesquisa se construiu a partir de minha prática pedagógica como professora do curso de Pedagogia. Tal problemática foi elaborada à medida que constatava, ao longo da experiência profissional que se acumulava, que os alunos chegavam muitas vezes às aulas teórico-práticas (como nas disciplinas de Didática, de Metodologia do Ensino, de Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Estágio Supervisionado) com uma visão pré-construída da instituição escolar. Isso se tornava mais evidente nas discussões orais sobre os textos obrigatórios de leitura e se materializava nos relatórios e nos ensaios/sínteses escritos textos sobre suas experiências de idas às escolas de ensino fundamentalⁱ. Durante o desenvolvimento dessas aulas que lecionava, passei a observar mudanças no posicionamento dos estudantes tanto na fala quanto na escrita em relação à compreensão da escola e ao modo de olhar para os sujeitos que nela atuam cotidianamente. A perspectiva dos estudos da linguagem passou, então, a assumir uma função importante no âmbito da pesquisa uma vez que me proporcionou abordar os mecanismos enunciativos presentes nos discursos com os quais me deparava. Na enunciação que se realiza entre os sujeitos há várias marcas dos processos imediatos vivenciados e também dos movimentos sociais mais amplos em que estes – os sujeitos - estão inscritos na história (BAKHTIN, 1992). Assumindo, assim, essa premissa bakhtiniana, entendo que o processo vivido por aquele que escreve a respeito de seu próprio trabalho inscreve-se e deixa marcas nessa produção escrita.

Outro ponto importante para a contextualização das condições de produção dos textos que os alunos produziam se volta à proposta de trabalho que desenvolvia em conjunto com os estudantes estagiáriosⁱⁱ. No projeto de formação assumido junto aos graduandos defendo uma forma de aproximação e de compreensão da escola que toma como referência suas práticas escolares cotidianas levando em conta a perspectiva dos sujeitos que nela se encontram. Também faz parte do pressuposto desse trabalho a construção de modos variados de inserção desses estudantes nas dinâmicas escolares tomando-se como base as demandas expostas por sua comunidade e pelo seu entorno.

A proposta contida nessas disciplinas teórico-práticas se ancora, portanto, na crença de que é por meio do mergulho/inserção dos estagiários nas escolas de educação básica, junto ao cotidiano de seus profissionais e de seus alunos, que os estudantes elaboram condições de delas se aproximarem e, a partir desse contexto, construir sentidos para a profissão docente.

O trabalho de pesquisa desenvolvido se refere ao período de 2000 a 2009ⁱⁱⁱ durante o qual recolhi textos de meus alunos e neles encontrei rico material de análise sobre questões relacionadas ao processo de formação do professor^{iv}. Pretendo discorrer neste texto a respeito de um, entre tantos outros aspectos, da problematização do processo de constituição do professor tomando como referência as produções escritas dos estudantes nas disciplinas por mim ministradas^v. Por essa razão, é importante ter em conta que os excertos de textos que aqui serão focados e analisados expressam apenas uma parte dos resultados de um projeto maior de pesquisa, que está descrito e discutido no texto da tese de minha livre-docência.

Tendo em vista o papel da linguagem na constituição dos sujeitos (BAKHTIN, 1992), principalmente o da escrita, um de meus objetivos principais neste artigo se concentra em compreender alguns dos sentidos de apreensão do processo vivido no estágio, em que os estudantes se deparam com o que vem a ser *tornar-se professor* e dos aspectos constituidores do trabalho docente, expressos por eles por escrito.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Charlot (2002, p. 89), ao ser chamado para proferir uma palestra na Universidade de São Paulo (USP) sobre formação de professores, esclareceu a plateia assim que iniciou sua fala: “O centro das minhas pesquisas não é a formação de professores, é a questão da relação com o saber, da relação com a escola – questão relacionada com a formação de professores”. Parafraseando Charlot (2002), o que pretendo aqui destacar é que este trabalho se localiza entre as fronteiras que cercam o tema da formação de professores, principalmente a formação inicial, que se incumbe de preparar o estudante para exercer futuramente a profissão. Volto-me ao ensino que se realiza nesse segmento específico de educação formal superior. Não tenho como escopo deter-me às questões gerais de políticas públicas de formação de professores nem às questões de conceitualização e de definições da profissão docente. Como diz Charlot (2002), tratarei de algo que se relaciona à formação de professores e que ocupa um papel importante dentro desse campo de investigação, a saber, a produção escrita dos estudantes no contexto de ensino da educação superior. Portanto, não farei um levantamento sobre o estado da arte da formação de professores. Por outro lado, procurarei ter em vista uma contextualização do trabalho e de apontar as variadas marcas advindas das políticas, dos constrangimentos característicos do sistema sócio-político em que o curso de Pedagogia se insere e que estão presentes de alguma maneira na formação de professores.

A questão à qual me debruço se volta ao ensino no contexto da educação superior, tomando como ponto de partida minha prática pedagógica como professora no curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. Ensino aqui é entendido como uma prática sócio-cultural tipicamente humana que tem se constituído historicamente no interior das instituições de educação formal, sejam elas escolares ou acadêmicas, tomando como base a corrente histórico-cultural, na qual os estudiosos Vygotsky e Bakhtin são considerados um de seus fundadores, como aponta Banks (2006).

Clot (2006, p. 29), ao trazer os conceitos teóricos elaborados por Vygotsky para focalizar as especificidades do trabalho do professor, se posiciona: “penso que o ofício de professor consista em organizar atividades para que os aprendizes descubram suas necessidades”. Ou seja, o professor para o autor é aquele profissional que tem condições de analisar o contexto do trabalho pedagógico que realiza e escolher as atividades que considera as mais adequadas a favorecer o desenvolvimento de seus alunos. Nessa mesma direção, Oliveira (2001) afirma que o professor tem como objetivo interferir no desenvolvimento do aluno, provocando situações que não ocorreriam espontaneamente. Isto é, sinaliza, utilizando-se do referencial de Vygotsky, que na escola o profissional que trabalha diretamente com os estudantes tem um papel privilegiado em relação à mediação dos conhecimentos ao interferir nos processos de re-elaboração e reconstrução dos significados aos quais têm acesso através de seu grupo cultural. Como o professor representa a figura social que fornece o acesso aos conhecimentos acumulados pela espécie humana, ele ocupa uma função importante na tarefa de divulgação e de apropriação da cultura.

Na educação superior a problematização do ensino do ponto de vista daqueles que assumem a tarefa da formação é rarefeita. Lüdke e Boing (2007), em artigo que realizam uma revisão das publicações sobre o trabalho docente nos cem números que integraram a revista *Educação e Sociedade*, chamam atenção, inicialmente, sobre a juventude que reveste o próprio termo *trabalho docente*, que remonta ao início da década de noventa do século XX. Esclarecem os autores que, embora a terminologia seja de uso recente, as preocupações que envolvem o que se considera como relacionado ao trabalho docente são antigas e sempre estiveram presentes nas reflexões sobre a profissão. Destacam que se trata de um território polêmico, no qual existem várias perspectivas para sua problematização. Em relação às discussões em torno do conceito de *ensino* ou de *ensinar* e sua estreita (ou não) vinculação à especificidade do trabalho docente, enfatizam que esse é um ponto sensível do tema em foco. Sinalizam também que tal conceito passou por diversas transformações,

acompanhando, lado a lado, as inúmeras mudanças que têm acometido a profissão do magistério ao longo de sua história.

Lüdke e Boing (2007) finalizam seu texto dizendo que, apesar da complexidade, das ambivalências e das contradições que constituem o trabalho docente, quase todas as abordagens ao tema esbarram na questão do que vem a ser específico, identitário, ao magistério frente às demais ocupações. Essa busca por aquilo que condensaria a essência da profissão permanece e, provavelmente, não se chegará a um consenso, pois se constitui em um trabalho que, por definição, permite articulações com aspectos distintos da docência. O ensino, sem dúvida, está entre uma de suas características definidoras, apesar de não ser tomado por unanimidade como sendo seu núcleo duro.

Outro conceito que tem permeado a área de formação de professores a partir dos anos 1990 e que tem ocupado as discussões sobre o trabalho docente se refere à ideia do *professor-reflexivo* e *professor-pesquisador* propagada nos discursos de pesquisadores e políticos brasileiros. Tal conceito, conforme Pimenta (2002) assinala, teve forte entrada no Brasil no início dos anos 1990. Seu formulador, o estadunidense Donald Schön, baseado nas teorias do psicólogo John Dewey, propôs uma maneira de trabalhar a formação de professores que se baseasse nos saberes de sua prática, nos saberes de sua ação. Fundou-se, assim, uma *epistemologia da prática* em que assistimos a uma super valorização da prática profissional para a construção de conhecimento sobre a docência. A autora destaca que um dos impactos da perspectiva do professor reflexivo se detecta com a revitalização do espaço da formação em serviço e da formação contínua, procurando articular as seguintes instâncias formadoras: a universidade e a escola.

Pimenta (2002) reconhece que um desdobramento positivo dessa proposta se volta à valorização do professor como protagonista de mudanças e de inovações em seu trabalho. O professor ganha destaque no cenário da pesquisa e passa a ser considerado um profissional que, a partir da reflexão sobre sua prática, terá condições de transformá-la. No entanto, Pimenta (2002) apresenta alguns pontos críticos: ressalta o excesso de ênfase colocado às práticas, muitas vezes expondo-as de modo que pareçam estéreis; alerta para o individualismo que inspira a assunção dessa teoria pelos profissionais professores e também a quase ausência de critérios externos que balizem de fato uma análise crítica da ação pedagógica.

A autora chama atenção para o risco de esse conceito professor-reflexivo reduzir-se a um simples termo, esvaziado de potencial para o enfrentamento das questões da docência. Preocupa-se com a exacerbação de uma epistemologia da prática que possa

legitimar a transformação dos saberes docentes em meras operacionalizações, de forma a se simplificar e a se desqualificar as especificidades do trabalho do professor e a complexidade de sua atuação profissional. Acredita que essa postura acaba legitimando também a sua substituição – dos saberes - pelo termo *competências*. O discurso das competências está anunciando, salienta Pimenta (2002), uma retomada dos pressupostos tecnicistas da educação, um novo período de (neo)tecnicismo. O emprego das competências no lugar dos saberes da ação pedagógica desloca o professor para um local de vulnerabilidade do seu trabalho, pois propicia tomá-las – as competências - como referência para a avaliação de sua prática de ensino. Dessa forma, aperfeiçoa-se o controle da sociedade capitalista sobre os processos do trabalho que no caso se volta à docência.

Freitas (2004), analisando por outro viés essa mesma questão, alerta para o fato de que a tendência observada atualmente de se tomar a concepção de competência para a avaliação do trabalho educativo na escola básica e para o trabalho do professor está ligada a um movimento mais amplo, que extrapola a seara educacional. Explica que os órgãos externos financiadores da educação, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, têm exigido cada vez mais para os programas na área da educação um alinhamento do sistema nacional de ensino às avaliações em larga escala exigidas como indicadores para concessão de verbas internacionais. Essas avaliações em grande parte estão pautadas pela concepção de competências e, assim, assistimos a um processo de atrelamento à lógica da competitividade e de adequação à sociedade neoliberal do capitalismo global contemporâneo, como alega a autora.

ENSINO: DEFINIDOR DO TRABALHO DOCENTE

Tendo em vista, portanto, o panorama apresentado em que observamos a dificuldade em torno da definição do que seja o núcleo do trabalho docente assim como temos assistido a predominância de certas tendências teóricas no modo de se tomar a formação e a atuação dos professores, este trabalho procura reforçar a perspectiva que defende que uma das especificidades do trabalho docente se caracteriza pela função de ensino exercida pelo professor na realização de seu fazer profissional. E essa função, apesar de apresentar nuances na maneira de ser realizada em cada nível da educação formal – considerando-se desde o segmento da educação infantil até a educação superior – tem como ponto comum o ensinar. O professor, então, é entendido como aquele profissional que se encarrega de organizar suas aulas, de planejar seus cursos, suas disciplinas, de escolher as atividades, os materiais, o ambiente em que vai trabalhar com os alunos, os textos, etc., que irá utilizar junto a seus

estudantes com o objetivo de ensinar determinados conteúdos, possibilitando dessa forma a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Por essa perspectiva, a atuação do professor caracteriza-se por ser planejada, deliberada e intencional (CLOT, 2006).

Retomando o foco deste texto, no âmbito da educação superior, assumindo o ensino dentro da perspectiva histórico-social, procurarei situar brevemente como tenho desenvolvido minhas atividades como professora na formação inicial no contexto do curso de Pedagogia (diurno e noturno). Justamente pelo fato de as disciplinas com as quais me responsabilizo se localizarem dentro da grade curricular no eixo teórico-prático da formação, meu compromisso com os estudantes é o de fornecer condições teórico-práticas para que possam assumir o cargo de docentes e se reconheçam como futuros profissionais ou como profissionais em exercício (para aqueles que já atuam no magistério) minimamente preparados para exercer a profissão. Acredito que essa tarefa da formação delegada principalmente às disciplinas de tal eixo apresenta inúmeros desafios para os que se encarregam de ministrá-las, pois as cobranças e as expectativas em relação a que, por meio delas, venham a “aprender a ensinar, a aprender a como dar aulas, a aprender a ser professor” são grandes, tanto pelo lado dos estudantes quanto pelo lado da sociedade em geral. E esse aspecto das cobranças se relaciona à questão da qualidade da formação que tem sido oferecida aos futuros profissionais ou aos profissionais em exercício^{vi}.

Na área de educação um dos debates históricos que tem ocorrido se refere ao tipo de formação que os futuros professores devem cursar no nível de graduação. Isso por que, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional em 1996, não era exigido (muito menos oferecido pelo Estado como opção para a formação mínima) dos professores a titulação de ensino superior. Em 1996 é aprovada no texto da lei a exigência da formação em nível superior para todos os professores da escola básica. Entretanto, como a realidade do corpo docente brasileiro não condizia com o estabelecido pelas diretrizes, diversas foram as medidas tomadas para contornar a situação para que o objetivo de formação mínima fosse cumprido conforme passou a ser estipulado. Foi denominado como Década da Educação o período para o ajustamento das condições concretas de titulação dos professores à nova configuração traçada. Porém, ainda assim, essa questão não foi resolvida a contento.

Saviani (2009), em um artigo no qual faz uma retrospectiva histórica a respeito do assunto, voltando-se desde a época da aprovação do dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras implementada com a independência do país, até a promulgação da LDB em 1996, quando são instituídos os Cursos Normais Superiores e os Institutos Superiores de

Educação, faz uma análise das políticas públicas brasileiras quanto à formação de professores. Várias foram as fases, aponta ele, pelas quais passaram as políticas de formação. Tais fases são marcadas por mudanças na forma de organização e de regulamentação da instrução pública e da formação de professores. Segundo o autor, elas apresentam descontinuidade no processo de implementação de uma política de formação apesar de, ao mesmo tempo, não terem provocado rupturas.

Em seguida da retrospectiva histórica, Saviani (2009) delimita o debate da formação de professores em dois pólos distintos, em que são tomados dois modelos de formação. Um primeiro que privilegia a formação através do acesso a conhecimentos culturais-cognitivos, com um viés de se proporcionar uma cultura geral e também conteudista em que os professores em formação entram em contato com uma perspectiva ampla na qual se deixa relegado para um segundo plano a experiência e o aprendizado dos procedimentos didáticos de ensino. Esse viés está relacionado à formação tradicionalmente fornecida pelas universidades. O outro polo de formação se diferencia por privilegiar o lado didático-pedagógico. Nesse modelo se privilegia o aspecto dos procedimentos didáticos para o ensino dos conteúdos, prevalecendo o conhecimento acerca do que se refere ao preparo didático-pedagógico para o exercício da profissão.

Saviani (2009) afirma que enfrentamos, portanto, um dilema no que concerne à formação de professores que é derivado desse conflito entre os dois modelos anteriormente apresentados. Resume o autor: “O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos - os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos - devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?” (SAVIANI, 2009, p. 10). Tal articulação tem se constituído como o desafio a ser enfrentado pelos cursos de formação de professores. Segundo encaminha o autor, a raiz desse problema pode estar na dissociação de algo que é originalmente indissociável na docência: forma e conteúdo. Para Saviani (2009), a saída para este dilema está na recuperação da indissociabilidade apontada como característica fundante do ato docente.

A maneira como tenho procurado trabalhar com meus alunos no curso de Pedagogia toma essa mesma premissa – indissociabilidade entre forma e conteúdo no ensino – como base para a proposta do desenvolvimento de minhas aulas.

Retomando o objetivo da pesquisa apresentado no início deste texto, focalizo as produções escritas dos estudantes solicitadas por mim durante cada semestre letivo de aulas. Sobre o modo de aproximação dessas escritas, destaco seu aspecto simbólico no

sentido de que se constituem como uma das formas de expressão da linguagem humana. Banks (2006, p. 15), ao referir-se ao referencial histórico-cultural, afirma:

Um desses pressupostos essenciais do referencial histórico-cultural é, sem dúvida, a natureza semiótica da mente e da relação mediada por signos que o homem estabelece com o mundo – objetos e outros homens –, característica que distingue o ser humano dos animais.

Como ressalta a autora, a relação entre os homens é mediada por signos. Uma das decorrências desse pressuposto se volta à questão de como são atribuídos os sentidos para esses signos. A língua escrita, nessa perspectiva, caracteriza-se por ocupar a função de um desses mediadores na relação homem-mundo e na relação do homem com seus pares. Significa entendê-lo – o homem - como um sujeito sócio-histórico. Focar a produção escrita como objeto de estudo exige um permanente exercício de compreensão sobre a ótica do outro, exigindo contextualizações constantes daquilo que se focaliza.

Bakhtin (1997a), ao se reportar aos gêneros do discurso, sinaliza o quanto os enunciados^{vii} são carregados de ideologia e de visões de mundo. Ressalta também o caráter relacional do discurso, mostrando que os enunciados sempre são dirigidos a alguém, a um determinado destinatário, e estão inseridos dentro da cadeia da comunicação verbal. Dito de outra forma, ao nos dirigirmos a alguém de forma oral ou escrita, aquilo que proferirmos estará marcado tanto pelo contexto imediato, estando enraizado nas condições concretas de sua produção, quanto por um contexto mais amplo, que se refere ao movimento sócio-histórico humano em que está inserido.

Finalizando, portanto, esta seção, a análise da produção escrita dos estudantes levará em conta os pressupostos assumidos referentes à corrente histórico-cultural, os quais procurei aqui expor sucintamente.

A ESCRITA COMO FONTE DE INDÍCIOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Matencio (2006), militante da pesquisa sobre formação de professores tendo em vista o arcabouço teórico das ciências da linguagem, defende a importância de buscar a compreensão da formação identitária do professor por meio do exame de sua inserção em processos de práticas acadêmicas de leitura e de escrita. A autora, através da análise de textos de estudantes do curso de Letras, acredita que a pesquisa possa trazer subsídios para a reconfiguração das práticas formativas vivenciadas na universidade, de forma que possam dialogar com os graduandos e atender as demandas atuais da formação profissional do

professor. Matencio (2006, p. 98) enumera várias contribuições das atividades de produção de textos na universidade e afirma:

[retextualizar]^{viii} implica, ainda, apropriação e sistematização de conhecimentos da área de atuação do professor em formação. Assim, a atividade põe à mostra a relação do sujeito com a língua(gem). Por essa razão, oferece – a professores formadores e aos próprios estudantes – pistas didáticas essenciais para compreender o processo de construção da identidade do profissional em formação.

A autora, por esse viés, fortalece a escolha teórico-metodológica de se tomar a produção escrita de estudantes universitários para problematizar o processo de formação profissional praticado no ensino superior. Matencio (2006) esclarece que a retextualização favorece o contato do estudante com o fazer científico de sua área específica de conhecimento e também com os gêneros discursivos que circulam nessa esfera social – a universidade - e que colocam em funcionamento certo domínio discursivo. Ao longo, portanto, do exercício constante da atividade de escrita e de re-escrita no âmbito acadêmico, o aluno apreende modos de dizer e por esse percurso vai se apropriando de um saber-fazer e de um saber-dizer, sublinha a autora.

Procuro, assim, nos textos de meus alunos, pistas desse processo formativo. Algumas dessas pistas, segundo aponta Matencio (2006), estão presentes nos mecanismos enunciativos dos textos dos estudantes. Focalizar os modos de dizer pode se constituir em uma alternativa procedente para a análise de sua atividade de escrita.

Antes de iniciar qualquer problematização, considero relevante retomar algumas premissas deste trabalho, que estão referenciadas nos estudos de Bakhtin (1997a, 1997b, 2002) sobre a linguagem. O autor, ao referir-se ao discurso, seja quando elabora apreciações sobre a obra de Dostoievski destacando seu caráter polifônico e o modo como orquestra as vozes de seus heróis (1997b), seja analisando os enunciados proferidos pelos sujeitos no encadeamento da comunicação verbal, no seio da vida cotidiana ou ainda nos enredos literários (1997a), seja comentando a composição do romance (2002), Bakhtin assinala a diversidade de vozes que o compõem.

Uma das características de qualquer enunciado, garante o autor, se relaciona ao fato de ser ele impregnado de palavras alheias, pois constitui-se sempre de modo responsivo ao outro, ao que foi dito antes por outrem. Caracteriza-se pela alternância de vozes, pelo contexto em que é proferido (seja oral ou escrito).

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. [...] A segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu

enunciado. [...] um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1997a, p. 308, grifos do autor).

O autor enfatiza que o enunciado contém uma expressividade do locutor, imiscuindo-se de uma entonação expressiva que carrega emoção, juízo de valor, que estão presentes no processo vivo de uso da língua, do seu emprego pelos sujeitos no transcurso da história. Por essa perspectiva, Bakhtin (1997a) ressalta que a palavra ganha vida a partir do enunciado, pois ele é dito por alguém que se dirige a outro alguém – que pode referir-se a uma pessoa específica ou não, a uma instituição social, a uma crença, etc.. A palavra, sozinha na oração, é estéril de significação. No contexto do enunciado, ela se caracteriza pela bivocalidade, ou seja, pelo fato de proceder de um sujeito datado, inserido no movimento da história e que age através das palavras sempre responsivamente (BAKHTIN, 1997a).

Ao referir-se ao romance polifônico de Dostoiévski, Bakhtin (1997b) ressalta seu traço plenivalente, em que prevalece a coexistência de vozes que se confrontam em um desenrolar dinâmico e coeso da criação artística. O autor chama atenção para a multiplicidade de mundos trazidos em seus romances e a permanência de uma interação de variados pontos de vistas oriundos de diversas naturezas que coexistem e que se integram em sua obra: “Esse dom especial de ouvir e entender todas as vozes de uma vez e simultaneamente, que só pode encontrar paralelo em Dante, foi o que permitiu a Dostoiévski criar o romance polifônico” (BAKHTIN, 1997b, p. 31). Isto é, no romance de Dostoiévski a confrontação sucessiva de vozes que se interpenetram constitui, para o autor, a excepcionalidade de sua criação literária.

Voltando, então, às ideias apresentadas por Bakhtin em várias de suas produções acadêmicas de cunho crítico literário e de análises realizadas sobre as teorias linguísticas de sua época, ressalta-se o conceito de polifonia e de dialogismo por ele desenvolvidos. No primeiro ressalta-se a diversidade de vozes que compõem os discursos, no segundo o caráter da permanente interlocução entre os sujeitos como constituinte de cada voz.

Tendo em vista essas considerações, procuro, ao analisar os trechos dos textos dos alunos, tomá-los como discursos eminentemente dialógicos, que se constituem no movimento da história de modo responsivo a outros discursos e que são marcados, portanto, por diversas vozes sociais. Assim, devem ser compreendidos nessa tensão de composição de mais de um discurso em seu interior.

Na análise proposta ganham dimensão o papel dos marcadores discursivos como componentes importantes da orientação argumentativa dos textos. Matencio (2001) salienta diversos aspectos que fazem deles - os marcadores discursivos – elementos

fundamentais para se entender, no caso específico do estudo que a autora empreendeu, as interações didáticas. Matencio (2001) chama atenção para o fato de que eles se constituem como unidades independentes da estrutura sintática oracional, não atuando, portanto, no plano do conteúdo das interações. Os marcadores atuam no plano da organização textual, seja na projeção das relações interpessoais seja no âmbito da articulação do próprio texto. Tendo em vista essas considerações por ela levantadas, Matencio (2001) afirma que eles operam no nível enunciativo e, portanto, fornecem-nos pistas sobre o movimento interlocutivo entre os sujeitos.

A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES JUNTO AOS SUJEITOS DA ESCOLA E APRENDIZADOS SOBRE A DOCÊNCIA

Conforme mencionado, a escrita, como linguagem, expressa sentidos de quem escreve. Nessa perspectiva, por meio de sua análise podemos nos aproximar da construção de sentidos que os autores de textos, que no nosso caso se referem a textos produzidos por estudantes acadêmicos, expressam em relação ao que narram.

Em seus textos nos aproximamos de como vão atribuindo sentidos ao processo que vivem no estágio junto aos sujeitos da escola. Relatam suas impressões e, a partir de sua narrativa temos condições de inferir como acreditam que têm agido e se posicionado frente aos desafios nas salas de aula e também como olham para seus companheiros da escola.

Junto ao não-lugar^{ix} vivenciado por eles na experiência de estagiar na escola, também vão produzindo acontecimentos e se movimentando no ambiente da sala de aula. Embora se sintam muitas vezes inseguros e até desconfortáveis para agir em algumas ocasiões, não deixam de se envolver no processo de mergulho no cotidiano escolar.

Seguem excertos que nos possibilitam acompanhar seus processos de inserção na escola e seus desdobramentos nas relações estabelecidas em seu cotidiano.

Definiria meu papel de observadora em sala com aquele velho jargão ‘foi uma experiência e tanto’. Não pensei que esse mínimo contato com a sala de aula mexeria tanto comigo. Passei por experiências incríveis e quero relatá-las. Resumidamente, descreverei as atividades que foram designadas a mim pela professora e, em seguida, contarei algumas das minhas reflexões.

A professora pediu que eu sentasse na última carteira em um dos cantos da sala. Confesso que pouco fiquei por lá, apenas nos momentos de novas explicações e na realização de provas. Em todas as minhas visitas, dei visto nas tarefas de casa no caderno de todos os alunos, de carteira em carteira, de um por um. Também acompanhava as atividades que eram desenvolvidas pela turma. A professora dizia à classe que se tivessem dúvidas poderiam

chamar a ela ou a mim. Então nós ficávamos caminhando pela sala atendendo aos alunos. (Didática, 2005)^x

Este foi um episódio interessante [*refere-se a um fato ocorrido em sala de aula sobre a produção dos alunos*], pois a minha posição de não-professora, ajudava-me a enxergar as coisas com outro olhar naquela sala, ou seja, não sabia quais alunos eram ou não do reforço e, assim, não compartilhava dos rótulos distribuídos pela professora. Imaginei que o ocorrido pudesse deslocar a professora e talvez fazê-la enxergar as crianças do reforço e não-do-reforço, de uma outra forma.

De qualquer maneira, fiquei muito satisfeita, pois percebi que havia ajudado de maneira especial naquele dia. Tínhamos sido parceiras, eu e a professora I., para atingirmos um único fim, o de dar conta das atividades do dia. Notei que algo havia sido construído, e isso não era resultado apenas daquele dia, mas de todas as outras aulas, nas quais mostrei-me solícita, mesmo que para a limpeza do armário. (Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2006).

Durante meu estágio no C., eu e a professora A., tivemos a idéia de montarmos com as crianças um dicionário, com o objetivo de aumentar o vocabulário das mesmas e praticar a leitura e a escrita, pois, de acordo com Sírio Possenti, não é necessário trabalhar unicamente com produção de texto para se praticar a escrita, ‘parte do princípio de que a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita’. Na capa do dicionário colamos o alfabeto em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e em cada página colamos as letras de acordo com a seqüência do alfabeto em Português. (Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2007)

Nos extratos transcritos, ao observarmos suas formas de referência^{xi}, podemos acompanhar, tendo em vista o modo de remissão textual anafórica^{xii}, um movimento de aproximação e de cumplicidade dos estudantes com os sujeitos da escola, principalmente em relação às professoras de classe. Em alguns dos enunciados, na retomada de referentes, esta é feita em primeira pessoa do plural, incluindo na narração, tanto a si mesmos como também aqueles a quem se referem que, no caso específico, se volta à figura da professora. Esse recurso textual nos dá pistas de um dos sentidos atribuídos pelos estagiários à relação construída na escola com a professora. Por meio de suas narrativas, criam um cenário em que se sentem incluídos nas práticas pedagógicas de que participam ao mesmo tempo em que incluem a professora nas ações que relatam: “A professora dizia à classe que se tivessem dúvidas poderiam chamar a ela ou a mim. Então *nós ficávamos* caminhando pela sala atendendo aos alunos” e “durante meu estágio no C., eu e a professora A., *tivemos* a ideia de montarmos com as crianças um dicionário” (destaques meus - pertencentes ao primeiro e último fragmentos respectivamente).

Tal como mencionado, o uso da referência auxilia a construção da textualidade e se traduz como um recurso linguístico importante na elaboração argumentativa

do interlocutor, pois angaria argumentos para uma determinada conclusão. Conforme ressalta Koch (2005), a remissão anafórica tem o caráter de recategorizar os referentes, realinhando-os no texto e levando assim à uma certa linha argumentativa tomada pelo autor.

Em um enunciado pertencente ao segundo fragmento, a referenciação se dá pela forma catafórica, isto é, de maneira que o autor antecipa e qualifica primeiro aquilo a que vai se referir em seguida: “Tínhamos sido *parceiras*, eu e a professora I., para atingirmos um único fim, o de dar conta das atividades do dia”(grifo meu). No enunciado, o uso da referenciação catafórica, através das escolhas lexicais para adjetivar os sujeitos que são mencionados (a professora e o próprio estagiário), ativa no interlocutor elementos do conhecimento culturalmente partilhado que categorizam a professora de uma forma positiva e cúmplice do autor do texto.

Assim, tanto por meio da leitura dos episódios que são contados e descritos nos fragmentos selecionados quanto por meio de uma análise da materialidade linguística manifesta nos enunciados, captamos indícios de que os estagiários, ao longo de sua experiência junto às práticas escolares, realizam movimentos significativos junto aos sujeitos nas relações que estabelecem na escola. Também identificamos nos relatos que, ao experimentarem-se na docência, junto ao professor de classe em que estagiam, elaboram variados sentidos sobre o que vem a ser professor, seja através dos aprendizados na imersão do cotidiano da escola, seja analisando seu próprio percurso no estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando o ensino na educação superior como uma prática sócio-cultural no contexto da história humana e assumindo minha condição de professora, procurei dar destaque à importância de se levar adiante um projeto de formação de professor que tem como um de seus pressupostos a indissociabilidade entre forma e conteúdo, como antes apontado por Saviani (2009). Indissociabilidade esta que entende que os procedimentos didático-pedagógicos se articulam necessariamente aos conhecimentos culturais mais amplos com os quais um professor irá trabalhar e que se materializa nas relações de ensino protagonizadas por professores e alunos imersos na complexidade das práticas escolares. Assim, por meio do mergulho no seu cotidiano, temos condição de delas nos apropriar e, dessa maneira, produzir um conhecimento específico sobre seus aspectos constitutivos, sobre suas características, suas possibilidades e suas limitações. As narrativas dos estudantes apresentam cenários variados das salas de aula assim como traçam enredos de histórias que configuram aspectos do trabalho

docente. Ao relatarem suas imersões no cotidiano escolar, tornam visível suas percepções sobre sua vivência na condição de estagiário.

Outro ponto importante a ser destacado se refere à dimensão que as ciências da linguagem trouxeram para a proposta do trabalho. A perspectiva dos estudos de Bakhtin sobre a dinâmica discursiva, sobre a constituição dos enunciados e o processo dialógico que permeia a língua tomando-a como uma prática social que se realiza por meio de sujeitos situados na história, forneceu as bases para a aproximação das produções escritas dos estudantes. Os excertos de textos foram analisados a partir dessa premissa: de que as manifestações lingüísticas são formas de atuação no mundo social. Como tais, expressam alguns dos sentidos construídos pelos estudantes sobre o que vem a ser professor na escola hoje.

Com este trabalho, consigo visualizar com mais nitidez as articulações possíveis entre os campos da linguagem e da formação de professores tendo em vista a busca da consolidação de um projeto que acredita nas potencialidades para a profissão do magistério, oferecidas por meio da interlocução construída entre estudantes e docentes no contexto de determinadas disciplinas em um curso de formação inicial.

Notas

ⁱ Fazia parte destas disciplinas a ida dos estudantes às escolas de ensino fundamental para o acompanhamento do trabalho pedagógico no segmento dos anos iniciais.

ⁱⁱ Apesar de nas disciplinas de Didática e de Metodologia de Ensino o trabalho em campo nas escolas não se caracterizar oficialmente como de estágio, denomino como estágio todas as atividades relacionadas à vivência na escola básica solicitada pelas disciplinas que tenho lecionado e que requerem a ida e a frequência ao cotidiano escolar.

ⁱⁱⁱ Para este texto foi necessário fazer recortes sobre a pesquisa. Os trechos de textos aqui analisados não contemplam a abrangência do período todo do estudo. Escolhi excertos dos anos de 2005, 2006 e 2007.

^{iv} Todos os textos analisados no estudo foram cedidos voluntariamente pelos estudantes para a pesquisa.

^v Junto ao material escrito produzido pelos estudantes, fazem parte do material empírico da pesquisa os programas de curso que tenho utilizado nas disciplinas e também meus cadernos de anotação de meu trabalho como professora atuando na graduação em Pedagogia.

^{vi} Ao me referir a *futuros professores*, estou incluindo nesse referente os profissionais em exercício e que frequentam a graduação em Pedagogia a fim de se titularem e regulamentarem sua situação de trabalho.

^{vii} Nesse mesmo texto, ao se contrapor a uma perspectiva de compreensão da língua como sistema autônomo e hermético, Bakhtin (1997a) define enunciado como unidade da comunicação verbal, em oposição à oração como unidade da língua. O autor se posiciona contra o formalismo e à abstração assumidos por um entendimento de língua despregado de seu uso e isolado da história.

^{viii} Matencio (2006) focaliza como corpus de análise nesse texto a atividade de retextualização dos estudantes de Letras. O conceito de retextualização, em linhas gerais, segundo explica a autora, se refere à produção de um novo texto tendo como referência um ou mais textos-base.

^{ix} Augé (1994) e Certeau (1994) trabalham com a ideia do não-lugar dos sujeitos ordinários no contexto da sociedade capitalista ocidental. O não-lugar se caracteriza pela transitoriedade permanente em que os sujeitos se encontram, pela provisoriedade das relações humanas colocadas pela sociedade do consumo. Os estudantes, na condição de estagiários, vivenciam também esse não-lugar frente às relações sociais nas escolas.

^x Ao final de cada citação dos textos dos estudantes, entre parêntesis, está identificado primeiramente o nome da disciplina em que foi solicitada a produção escrita e em seguida o ano em que ocorreu.

^{xi} Segundo Koch (1998), a referenciação é um dos mecanismos de coesão textual, através do qual se possibilita ao leitor a interpretação dos sentidos. Usando de remissões, de referências intra-textuais ou mesmo extra-textuais, o autor consegue garantir o encadeamento de sua argumentação.

^{xii} A respeito da definição de anáfora, siga Marcuschi (2005, p. 54-55) que afirma que “o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial”.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BANKS, L. Apresentação. *Pro-posições*. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 17, n. 2(50), mai./ago., 2006.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conteúdo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CLOT, Y. Vigotski: para além da psicologia cognitiva. *Pro-posições*. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 17, n. 2(50), mai./ago., 2006.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. ANPed. n. 18. Campinas: Autores Associados, set./out./nov./dez., 2001.

FREITAS, H. C. L. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1998c.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, UNICAMP, v. 28, n. 100 (Especial), out., 2007.

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

_____. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conteúdo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 40, jan./fev./mar./abr., 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.