ESCRITURA E INVESTIGACIÓN EN ASIGNATURAS DE PRÁCTICA DOCENTE DE LA CARRERA DE LETRAS EN BRASIL

ESCRITA E PESQUISA EM DISCIPLINAS DE PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

Thomas Massao FAIRCHILD (Universidade Federal do Pará – Brasil)
tmfairch@yahoo.com.br

Resumo:A formação do licenciado em Letras, sendo uma formação de nível superior, deve dar-lhe não apenas acesso aos produtos da pesquisa em sua área, mas condições para participar dos *processosde produção do conhecimento* que sustenta sua atuação profissional. Defendo que a participação nesses processos depende da possibilidade de que o professor em formação faça pesquisa desde o início de seu percurso acadêmico. Enfocarei especificamente a pesquisa sobre as práticas de ensino, embora conceba que outros objetos também devam ser pesquisados pelo professor. Dentro desse recorte, discutirei a relação entre escrever sobre as práticas de ensino e produzir conhecimento sobre essas práticas. Tomarei como dados excertos de relatórios e ensaios escritos por estudantes de Letras brasileiros, entre os anos de 2013 e 2014, utilizando-os para ilustrar problemáticas advindas de três perguntas investigativas: a) de que forma essa escrita se constitui enquanto *registro* de uma prática de ensino?; b) que *operaçõesinterpretativas* são realizadas sobre esses registros ao se escrever?;e c) que *conclusões, análises ou postulados* a respeito do ensino são veiculados como resultado dessa escrita? Articulo essas três perguntas procurando responder, de forma mais ampla, a uma pergunta geral: *produz-se conhecimento nas licenciaturas?* Esta discussão insere-se no âmbito do projeto de pesquisa "A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento", em execução por sete universidades lationamericanas. Espera-se, com isso, ampliar o conhecimento de que se dispõe sobre as práticas de escrita na formação de professores em países da América Latina, bem como fomentar uma discussão que não se atenha às formalidades do texto ou à problemática do "domínio de gêneros acadêmicos", mas avance na compreensão da relação entre a escrita, a pesquisa e a produção de conhecimento.

Palavras-chave: Escrita. Pesquisa. Produção de Conhecimento. Formação de Professores.

Resumen: La formación del licenciado en Letras, siendo una formación de nivel superior, ha de darle no solo acceso a los productos de la investigación en su área, sino condiciones para que participe de los procesos de producción del conocimiento que sostiene su actuación profesional. Se defensa que la participación en dichos procesos depende de la posibilidad de que el profesor en formación haga investigación desde el inicio de su trayectoria académica. Se enfoca específicamente la investigación de las prácticas de enseñanza, aunque se entienda que otros objetos también deben ser investigados por el profesor. Dentro de ese recorte, se discute la relación entre escribir sobre las prácticas de enseñanza y producir conocimiento sobre esas prácticas. Se toman como datos exceptos de informes y ensayos escritos por estudiantes de Letras brasileños, entre los años de 2013 y 2014, utilizándolos para ilustrar cuestiones advenidas de tres interrogantes: a) ¿cómo la escritura se constituye en cuanto *registro* de una práctica de enseñanza?; b) ¿qué *operaciones interpretativas* se realizan sobre dichos registros al escribírselos?; c) ¿qué conclusiones, análisis o postulados respecto a la enseñanza se vehiculan como resultado de dicha escritura? Se articulan esas tres interrogantes para contestar, de manera más amplia, a una pregunta general: *¿se produce conocimiento en las licenciaturas?* El debate se inserta en el ámbito del proyecto de investigación "La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, Costa Rica y Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento", en ejecución por siete universidades latinoamericanas. Se espera, con ello, ampliar el conocimiento disponible sobre las prácticas de escritura en la formación de profesores en Latinoamérica, asimismo fomentar una discusión que no se limite a las

formalidades del texto o a la problemática del "dominio de géneros académicos", sino avance hacia la comprensión de la relación entre escritura, investigación y producción de conocimiento.

Palabras-clave: Escritura. Investigación. Producción de Conocimiento. Formación de Profesores.

Introdução

Escreve-se menos do que se lê. Historicamente, a escrita é uma atividade menos difundida do que a leitura, e certamente menos investida de lustro no imaginário atual. Se o "analfabetismo" assombrou o Brasil durante boa parte do século XX, a virada do milênio viu a problemática do acesso à cidadania deslocar-se para a capacidade de *ler e compreender* textos escritos – não necessariamente saber como produzi-los. A própria palavra "leitura" é tema de campanhas sem nenhum paralelo no que diz respeito à escrita. Ler é uma fonte de prazer, segundo nos dizem – mas não há quem diga o mesmo sobre escrever.

Essa relativa invisibilidade da escrita sustenta uma assimetria que ainda precisa ser mais bem compreendida – o leitor universal, pretendido por muitos setores da sociedade, é também um consumidor universal do qual depende o trabalho de uma classe bem mais restrita de "escritores". Nesse contexto, o professor ocupa uma posição peculiar: ao mesmo tempo em que é o profissional encarregado de iniciar os jovens nas práticas de escrita, é visto essencialmente como um leitor e não como produtor de textos – sequer dos que usa em suas aulas. Assim, o professor é mais facilmente pensado como leitor (ou usuário) de livros escolares do que como alguém qualificado a escrever material semelhante; é pensado como alguém que deve estar "atualizado" em relação aos conhecimentos de sua área, mas não como alguém que participa da produção desse conhecimento.Mesmo sua constituição como leitor pressupõe uma leitura passiva daquilo que se lhe destina, em parte porque não pressupõe como contrapartida a possibilidade de o professor pôr em circulação uma escrita que responda ou funcione como alternativa à que já existe. A esse respeito, Barzotto afirma:

> (...) uma vez que a escolarização não proporcionou condições de uso da escrita para todos, inclusive àqueles que se tornaram professores, não parece simples exercer o direito de oposição lançando mão da palavra escrita. (...) Além do processo de escolarização, também o exercício da profissão não lhe reserva espaço para a escrita em todas as manifestações que os embates cotidianos exigem.
>
> Tendo negado o direito de escrever, ainda que, embora eventualmente, o professor possa ser consultado, possa ser chamado a opinar, são outros os redatores oficiais que imprimem suas convicções no papel. Então, acreditar que é suficiente solicitar a participação do professor e esperar que um espaço para a escrita do professor seja concedido é não entender a luta pelo poder que se dá pelo uso da palavra escrita (...). (BARZOTTO, 2011, p. 14)

Sem negar a importância de que o professor leia, considero que é melhor que o professor esteja também do lado daqueles que escrevem – isto é, daqueles que colocam em movimento, para si mesmos e para outros, dizeres que constituem formas de

compreender os fenômenos pertinentes a sua profissão. Entende-se por isso que o professor é responsável por produzir não apenas sua própria aula, mas também um conhecimento sobre a aula que não pode ter validade unicamente pessoal, para seu aperfeiçoamento, mas que precisa adquirir valor de troca, de forma que possa tornar-se importante também para outros.

A produção desse tipo de conhecimento passa por processos de escrita que não são ignorados nas licenciaturas. Além de textos acadêmicos de cunho propedêutico (resumos, fichamentos, monografias etc.), as atividades ligadas ao preparo para a docência exigem do professor em formação o cumprimento de duas outras tarefas: a) *participar de práticas de ensino sob a orientação de profissionais mais experientes*; e b) *escrever a respeito dessas práticas*. A tendência que tem se configurado, entretanto, é a de se tratar essas tarefas como realidades distintas, ainda que simultâneas. Assim, ora se discutem os atos do estagiário em sala de aula, ora se discute a qualidade de seu texto ou, o que tem se tornado mais comum, em que medida seu texto cumpre um conjunto de normas técnicas e estilísticas designadas como "acadêmicas". Estes dois tipos de análise podem estar presentes em um mesmo trabalho, o que não garante que estejam articuladas.

Procurareime endereçar a esse problema e mostrar que a escrita de professores em formação permite discutir mais do que o seu domínio sobre um conjunto de procedimentos de textualização, desde que ela contenha dados aproveitáveis sobre a aula. Trata-se, portanto, de incluir o ato de escrita como parte da prática de ensino vivenciada pelo licenciando. Ao fazer isso, estouassumindo um princípio que, no Brasil, vem sendo defendido pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL) desde sua fundação, em 2001, e anteriormente, desde a primeira realização do Fórum Acadêmico de Letras, em 1990. Esse princípio é o de que *a pesquisa faz parte da formação em nível de graduação*, e aqui o tomo em um aspecto mais concreto: o de que *a pesquisa é uma atividade que tem lugar nas próprias disciplinas do currículo de um curso*, de modo que participa da formação de todos os alunos, e não apenas dos que tenham a oportunidade de trabalhar em laboratórios, grupos de estudo e projetos de pesquisa.

A questão que orienta minha aproximação aos textos escritos pelos professores pode ser formulada de maneira sucinta: *produz-se conhecimento nas licenciaturas?*Essa pergunta assenta-se em algumas premissas que apresento como ponto de partida para o que se segue:

1. A produção de conhecimento é uma função precípua da universidade como um todo, e não justifica que alguns setores, áreas ou grupos fiquem encarregados de produzir, enquanto outros ficam encarregados de consumir o produto do trabalho dos primeiros por meio da leitura, compreensão e aplicação. Essa premissa nos leva a problematizar *o papel assumido na universidade por aqueles atores que se situam na "periferia"* – sejam instituições universitárias situadas fora dos centros de excelência, sejam cursos com tradição recente na pesquisa – como as licenciaturas, de maneira geral.

2. O compromisso fundamental da formação de professores não é com a transmissão de um legado de saberes constituídos, mas com a formação de profissionais cujo trabalho possa somar-se a esse legado. O professor formado por uma universidade qualifica-se para *participar dos processos produtivos da área profissional em que se formou*, incluindo-se a produção de propostas de ensino e a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Sua formação deve ser suficiente para que seu trabalho não dependa exclusivamente da circulação dos produtos de pesquisas realizadas em instâncias das quais o professor não participa diretamente (como governos, mercado editorial e mesmo alguns setores da universidade).
3. Decorre daí que o ato de escrever sobre as práticas de ensino, na formação do professor, não tem uma finalidade meramente documental, nem constitui uma atividade "exterior" às práticas de ensino propriamente ditas, *mas é parte desse mesmo processo*. A escrita consiste inicialmente numa forma de produção de dados cuja função não é apenas a de serem mostrados, mas que devem permitir, pela continuação do mesmo processo de escrita, situar problemas de pesquisa e esclarecer aspectos não evidentes das situações de ensino e aprendizagem.
4. Por outro lado, *nem toda escrita produz conhecimento*, isto é, o fato de que se produzam diários de campo, relatórios e documentos afins não garante que aqueles que os escrevem estejam participando de atividades de pesquisa, nem que seus enunciados tenham potencial de se somar a um corpo de dizeres anterior (para confirmar, generalizar, refutar, polemizar etc.). Esclarecer *em que condições esse processo "falha"* – que concepções, procedimentos ou circunstâncias conduzem a escrita dos alunos de licenciatura em outra direção que não a da produção de conhecimento – e *em que condições esse processo é bem sucedido*é uma das preocupações que assumo aqui.

Os dados que apresento consistem em excertos de textos escritos por estudantes de Letras em disciplinas de prática de ensino. A problemática que levanto a partir deles se insere em um projeto de pesquisa mais amplo, que já se encontra em desenvolvimento[1]. Nesse projeto, objetiva-se traçar um panorama das práticas de escrita em cursos de formação de professores de diferentes áreas, em sete universidades de três países da América Latina. A escrita produzida pelos professores em formação vem sendo investigada a partir de três questões que se articulam: a) de que forma essa escrita se constitui enquanto *registro* de uma prática de ensino?; b) que *operaçõesinterpretativas*são realizadas sobre esses registros ao se escrever?;e c) que *conclusões, análises ou postulados* a respeito do ensino são veiculados como resultado dessa escrita?Estruturarei o texto de acordo com a ordem dessas perguntas e, para cada uma delas, levantarei questões surgidas do confronto com os escritos dos licenciandos, descrevendo problemas recorrentes, mas também exemplificando o que considero um

[1] A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento.

trabalho que aponta para a pesquisa. Antes de passar às análises, tratarei brevemente da universidade e do curso em que atuo, no qual os dados foram produzidos.

1. Disciplinas de prática no curso de Letras da Universidade Federal do Pará – Brasil

O curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará tem uma carga horária de 3.192 horas. De acordo com o projeto pedagógico, o currículo do curso articula-se em três eixos – "reflexão sobre a linguagem", "uso da linguagem" e "prática profissional". No eixo da "reflexão sobre a linguagem" se situam as disciplinas teóricas, concentradas nas áreas de Linguística e Literatura. O eixo do "uso da linguagem" consiste em um conjunto de disciplinas que podem ser consideradas de suplência, e que são comuns nos currículos de licenciaturas do Brasil – trata-se de cursos voltados ao ensino da leitura e da escrita, especialmente dos ditos "textos acadêmicos". Finalmente, o eixo da "prática profissional" é composto por 8 disciplinas voltadas para a formação docente: *Oficina de Avaliação, Oficina de Ensino de Literatura, Oficina de Didatização de Gêneros Textuais, Recursos Tecnológicos no Ensino de Português, Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa I, Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa II, Estágio no Ensino Fundamental* e *Estágio no Ensino Médio*.

Estas disciplinas surgem a partir da metade do curso e, embora sejam consideradas parte do mesmo eixo, podem ser divididas em dois conjuntos: as quatro primeiras pressupõem o estudo de assuntos específicos sobre o ensino, e não incluem atividades práticas obrigatórias; as quatro últimas não têm assuntos específicos designados nas ementas, mas concentram-se nas atividades práticas, que são obrigatórias. De acordo com a legislação, as quatro primeiras estão incluídas na carga horária de "prática como componente curricular", enquanto as quatro últimas correspondem a carga horária de "estágio curricular obrigatório"[2].

A discussão da natureza da carga horária é de alguma importância porque ela tem tido reflexos na forma como essas atividades são previstas e realizadas dentro da instituição. Uma resolução interna[3], que dispõe sobre o regime e horários de trabalho dos docentes da instituição,prevêtrês situações possíveis:

> **§ 2º** Em razão da natureza diversa dos Estágios caberá à Unidade Acadêmica e à Escola deAplicação definir a distribuição da carga horária docente e o número de estudantes atendidos, detudo informando-se à PROPLAN e observado o que segue:
> I – computar a totalidade de carga horária como aula efetiva de ensino quando o Estágio fordesenvolvido como disciplina, caso em que, deve ser considerado o tempo de preparaçãocorrespondente;
> II – computar até metade da carga horária do Estágio como aula efetiva de ensino,considerando-se o tempo de preparação correspondente e o restante da carga horária comoorientação nos casos em que o Estágio se constituir de orientação/disciplina;

[2] A legislação brasileira prevê que os cursos de licenciatura tenham, obrigatoriamente, um mínimo de 400 horas do que se denomina "prática" e 400 horas do que se denomina "estágio". Pode-se observar que o eixo designado como "prática profissional" no projeto pedagógico do curso não é coextensivo às atividades consideradas como sendo de "prática", do ponto de vista legal. O documento que institui a carga horária mínima obrigatória para os cursos de licenciatura é aResolução CNE/CP nº 02/2002.

[3]Resolução nº 4.074/CONSEPE, de 29/10/2010, em seu décimo artigo.

> III – computar a totalidade da carga horária do Estágio como orientação quando seconfigurar como tal.

Há, portanto, uma dualidade na percepção das atividades de estágio como algo que se pode realizar como "disciplina" ou como "orientação", além da possibilidade de se ter uma situação intermediária, não muito bem definida. O que o texto da resolução faz é normatizar situações que já existem na instituição e, em termos práticos, o que ela põe em jogo é a razão entre o número de estagiários e o número de professores disponíveis para supervisionar suas atividades. Ao fazer isso, no entanto, o documento levanta a questão do que se pressupõe sobre a natureza das atividades de estágio quando se adota uma ou outra dessas soluções administrativas.

O curso de licenciatura em Letras, de toda forma, enquadra-se na primeira situação – os estágios são ministrados como "disciplinas" de 102 horas (3 horas semanais), o que significa que se costuma trabalhar com grupos grandes, de 25 a 30 alunos, mas também que se assumem menos disciplinas quando se tem uma turma de estágio. Os excertosque discutirei a seguirprovêm de relatórios ou ensaios produzidos por alunos ao final das aulas de Estágio no Ensino Fundamental e Estágio no Ensino Médio.Foram escritos em diferentes ocasiões, entre 2013 e 2014, mas a partir de um mesmo plano geral de trabalho: ao longo do semestre, os alunos tiveram que cumprir 25 ou 30 horas de observação e 15 ou 20 horas de regência;foram orientados a elaborar um problema de pesquisa, descrever os passos que executariam para obter dados pertinentes, fazer um levantamento de 10 a 15 itens bibliográficos relacionados ao problema e entregar, pelo menos uma vez antes do fim do semestre, o relato escrito de uma aula para revisão e orientação.

Dois tipos de textos foram exigidos dos alunos nas disciplinas – relatórios de estágio e "ensaios críticos". Os relatórios de estágio deveriam ter umcaráter mais extensivo, contendo a descriçãode todas as aulas observação e regência, além trazer anexadas cópias dos materiais utilizados.Em geral, os relatórios giram em torno de 30 a 50 páginas de extensão, sem os anexos. Os ensaios, por sua vez,eram textos de cunho mais reflexivo, no qual os alunos deveriam expor os resultados da investigação desenvolvida ao longo do estágio. Apresentam entre 10 e 15 páginas de extensão. Os alunos tiveram que entregar ambos os documentos, mas não farei uma distinção da natureza das fontes pelo fato de que aquilo que procuro – registros das aulas, operações interpretativas e conclusões sobre o ensino – pode ser encontrado, na maior parte das vezes, em ambos. Passarei a apresentar os dados guiando-me pelas três perguntas específicas que se articulam no projeto englobante.

2. De que forma a escrita se constitui enquanto registro de uma aula?

O propósito de um relato escritodas experiências de estágio não é simplesmente o de ser mostrado, à maneira de um comprovante, mas o de dar início a um trabalho de pesquisa. Nesse sentido, a descrição de uma aula precisa ser suficiente para que, a partir

dela, seja possível recuperar o que se passou em sala *enquanto dado de linguagem*[4]. Não há um critério fixo para isso – a depender do interesse que se tenha, pode se tornar necessário fazer uma transcrição detalhada das falas de professor e alunos, registrando alongamentos, truncamentos, sobreposições; ou se pode dispensar esse cuidado, mas registrar por fotografia ou fotocópia as páginas dos cadernos dos alunos, preservando sua caligrafia e outros recursos gráficos utilizados, e assim por diante. Seja como for, é relativamente fácil reconhecer que em uma escrita como a seguinte testemunhamos uma descrição insuficiente:

> Comecei a aula dando boa tarde e disse que eu daria continuidade à aula.Recapitulei todo o texto de Walcir Monteiro e os alunos pareciam que haviam compreendido bem. Então parti para a resolução das questões. Perguntei se haviam feito e eles me disseram que não, então dei um tempo para eles fazerem, mas antes fiz mais uma leitura do texto.No final da aula alguns alunos não conseguiam fazer, então dei uma atenção especial para eles, mas como eu precisava ir para a outra turma pedi que eles trouxessem o exercício em casa para corrigir.

Pode-se saber qual é o texto discutido em aula porque seu título é mencionado anteriormente, e é possível saber quais foram as questões passadas aos alunos porque elas estão anexadas ao relatório. No entanto, é impossível saber que ações correspondem ao que está descrito por termos como "recapitulei", "parti para a resolução das questões", "fiz mais uma leitura" e, principalmente, "alguns alunos não souberam fazer" e "dei mais atenção a eles". Uma descrição mais concreta dos atos que aparecem apenas referidos por essas expressões seria necessária para que se pudesse analisar essa aula, independentemente da perspectiva que se adotasse. Apresentado dessa maneira, não se pode, por exemplo, compreender o que causou a dificuldade dos alunos, ou em que medida o auxílio da estagiária mudou essa situação – é notável que a própria estagiária não demonstre maior preocupação em saber a esse respeito.

Outro problema comum que caracteriza uma descrição insuficiente é o registro que se atém a aspectos secundários da aula, muitas vezes dando-lhes uma ênfase negativa, e não conseguecapturar o seu conteúdo – registram-se conversas paralelas, piadas e gracinhas, mas não se toma nota das explicações, orientações e comandos do professor. Outras vezes,buscando ater-se à concretude dos dados, o relatório torna-se uma transcrição da matéria passada na lousa, tornando-se muito parecido com o que se esperaria dos anexos e não do relato da aula em si.Ambos os problemas costumam surgir em resposta à exigência de registros detalhados, e podem resultar da inexperiência dos alunos com a produção de diários de campo. De maneira geral a maior parte dos estagiáriosconsegue solucionar esse tipo de impasse – desde que, durante a disciplina, recolham-se seus registros diversas vezes ao longo da disciplina e sobre eles sejam dadas orientações de escrita específicas.

Um segundo aspecto importanteno registro de uma aula é que, por meio dele, seja possível recuperar não apenas o teor da aula, mas a forma como ela foi percebida por aquele que a registrou. Trata-se de construir um olhar sobre o objeto, mas também

[4] Retomo algumas posições elaboradas em Fairchild (2007), acrescentando-lhes dados que me parecem ilustrar percursos mais bem-sucedidos de escrita e de pesquisa.

um olhar sobre o próprio olhar. Esse aspecto é talvez mais importante do que o anterior, porque diz respeito a um descentramento necessário para que se construa uma posição de pesquisador frente ao dado – sobretudo, para que se possa, pelo processo de escrita sobre as práticas, avançar além das percepções que se teve dessas práticas no momento em que elas foram vividas.Observe-se, por exemplo, o excerto abaixo:

> Durante o período de estágio no ensino fundamental, um fato que me chamou a atenção foi a utilização de textos pela professora para fazer análise linguística, ou seja, a professora utilizava textos que tinham um certo cunho moral para determinados valores com a intenção de leitura, interpretação e análise linguística como sintática, morfossintática. Não estou criticando o trabalho da professora, bastante pensativa quanto à falta de leitura e análise crítica dos textos.

É razoável dizer que se trata de um trecho confuso, em que há diferentes posicionamentos sendo manifestados pela estagiária. Até certo ponto, tem-se uma crítica a um procedimento adotado pela professora, embora essa crítica oscile entre o fato de se fazer análise linguística e a impressão de que os textos escolhidos seriam moralistas. Que o autor relacione esses textos com "intenção de leitura, interpretação", no entanto, pode deixar-nos em dúvida se a menção à "moral" é mesmo uma crítica. Isso é reforçado pela frase final do excerto, em que a crítica é (de)negada e se faz um elogio, ou ao menos uma modalização das afirmações anteriores. Um trecho como este, com efeito, testemunha mais uma tentativa de tomar posição do que de registrar dados. Ele não parece bem-sucedido em avançar para além de certa indecisão que marcou a própria experiência em sala, mas o fato de que exista um registro dessa indecisão permitiria que a escrita continuasse se desenvolvendo a partir desse ponto, pelo menos para que o autor do relatório explicitasse melhor sua apreciação sobre o que observou. Esta é outra evidência de que o processo de escrita sobre as práticas pode alcançar resultados melhores quanto mais for desenvolvido durante as práticas, e não após.

Um aspecto fundamental a considerar, portanto, é que o ato de registrar uma aula não é posterior à percepção dessa aula – observar, posicionar-se e escrever constituem um mesmo processo. Em algumas situações, não se descreverá apenas o que se vê e se escuta, mas se procurará ver e escutar o que interessa registrar. Este princípio poderia ter vindo ao auxílio do autor do excerto anterior, se ele tivesse percebido sua indecisão a tempo de buscar registros melhores, que o ajudassem a opinar com mais segurança. Em outras palavras, um bom registro implica que o pesquisador, por vezes, provoque o surgimento de informações que normalmente não estariam expostas à sua percepção. Em alguns casos, o simples achado dessas informações é, em si mesmo, de grande valor heurístico. Tome-se, por exemplo, o relatório de uma estagiária que se interessou pela presença de um aluno diagnosticado com autismo em uma turma de 7º ano. Suas primeiras observações mostram um problema instaurado:

> "Não tenho aqui, esse negócio que ela deu", [disse Y.] referindo ao texto. Vendo isso, [a professora] gritou "ajuda o Y. a procurar o texto! Colei em algum lugar do caderno dele". Nesse momento, percebi a dificuldade do garoto para acompanhar a aula e assimilar o conteúdo, e também da professora para ministrar a aula e desdobrar atenção para alcançá-lo e fazê-lo compreender o assunto. Acabei não encontrando o texto, então [a professora] foi até ele e copiou todo o conteúdo da lousa em seu caderno.

O relato acima registra uma fala da professora de tal maneira que retém a informação de que ela colou um texto no caderno do aluno Y. Logo a seguir, suas notas registram que a professora copiou o assunto da aula para Y. em seu caderno. A recorrência dessa postura leva a estagiária à conclusão de que a professora não está de fato ensinando esse aluno; a partir daí, ela passa a buscar informações concretas sobre as habilidades de Y., que recolhe por meio de conversas com ele durante a aula (tempo em que, segundo seus relatos, ele geralmente ficava ocioso).

> "Y., você consegue ler essa historinha do livro para mim?" [Ele respondeu:] Eu consigo!Ele respondeu que conseguiria ler a escrita, mas acabou interpretando as ações. Ou seja, fez uma leitura de imagens. Não soube ler o diálogo da tirinha, mas descreveu toda a ação. Ele [disse]: "o menino está fazendo uma casinha de passarinho, mas não está sabendo fazer e a menina está conversando com ele..."Depois, insisti para ele soletrar as letras da palavra casa, apontando palavra que estava no livro, e ele respondeu todas corretamente [C-A-S-A].Percebi que ele conhecia as letras, mas não conseguiu ler de fato (...).

O trecho acima é um dentre muitos em que a aluna registra informações sobre Y. que são pertinentes do ponto de vista de um professor de língua materna. Pode-se depreender dos dados acima, por exemplo, que Y. não foi alfabetizado, mas demonstra um grau de desenvolvimento da linguagem bastante elevado – consegue reconstituir uma narrativa a partir de imagens, por exemplo. Não se trata de uma análise – a redação da estudante apenas registra as informações; mas o fato de ter chegado a essas informações já é, em si mesmo, um avanço em relação à posição da professora, que parece trabalhar às cegas em relação a esse aluno.

3. Que operações interpretativas são realizadas sobre os registros da aula ao se escrever?

Além de registrar uma aula, a escrita do professor em formação envolve a retomada desses registros enquanto dados e a realização de certas operações sobre eles. Essas operações podem ser desenvolvidas de forma mais sistemática, por exemplo, se forem solicitadas como tarefa por um supervisor de estágio, ou podem se realizar de maneira anedótica, surgindo imbricadas no próprio ato de registrar a aula. Neste item discutiremos algumas dessas operações encontradas em relatórios de nossos alunos e as consequências que se pode tirar delas.

Uma primeira operação pode ser designada como o ato de opinar sobre determinado fato. No excerto abaixo, a guisa de exemplo, um estagiário comenta a escolha de um texto que tratava da culinária de países africanos para ser estudado em sala.

> O estudo da cultura africana justificava-se, de acordo com o que estava exposto em um material distribuído pela professora, que se intitulava "Consciência Culinária/ Nojo Através do Globo" (...), pelo seguinte objetivo: "*conhecer mais acerca da culinária africana, aprendendo a respeitar costumes e compreendendo diferenças étnicas e culturais*". Neste material havia dois textos que se relacionavam, pois ambos tratavam de culinária. O primeiro tratava de uma comida

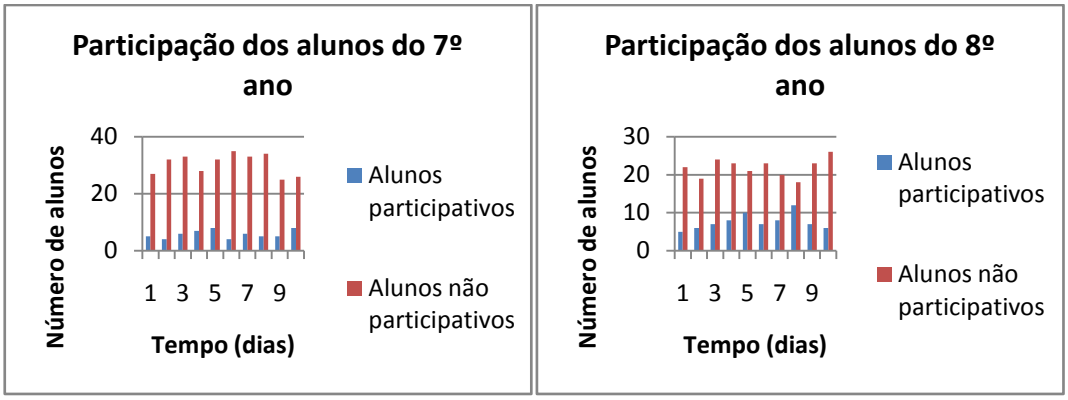
> típica apreciada no Zimbábue, que para o paladar estrangeiro certamente causaria estranheza, e o segundo texto abordava a contribuição, a influência de outras culturas, principalmente a africana, na culinária brasileira. (...) A consciência da influência cultural africana deveria, a meu ver, ser apresentada de forma a se coordenar às das influências indígenas e europeias, sem privilegiar nenhuma, e privilegiando todas, ensinando assim a compreender o Brasil sob a ideia, e característica singular, da miscigenação, na qual se fundamenta a nossa identidade cultural. (...)

O trecho acima consiste em um "posicionamento crítico" assumido pelo estagiário diante de um aspecto das aulas. Tem-se aí algo a mais do que uma simples descrição do que se passou durante o estágio. Não se trata de uma análise sistemática das aulas – os achados não resultam da realização de um método previamente elaborado ou do recurso a um aparato teórico específico, mas advêm de uma reatividade do estagiário e parecem depender, em grande medida, de um agenciamento de sua experiência anterior. Há que se considerar que se trata de uma forma aceitável de lidar com dados – a escrita assume um tom ensaístico, um pouco à maneira de uma crítica literária. O que nos parece decisivo é se o comentário se desenvolve a partir de um dado concreto, que permita ao leitor avaliar a opinião emitida por quem escreve (como é o caso acima), ou se o texto apresenta apenas uma afirmação arbitrária, da qual não se mostram evidências que permitam pôr em discussão a posição de quem opina.

Outra operação sobre dados é aquela que poderíamos chamar de análise, embora nem sempre encontremos análises de natureza teórica. Tomemos o exemplo de uma estagiária que relata um procedimento recorrente: em vez de tirar dúvidas e fazer a correção dos exercícios passados na lousa coletivamente, o professor solicitava que os alunos fossem até sua mesa um por um. A estagiária comenta que a princípio a rotina lhe pareceu estimular a autonomia dos alunos, mas com o tempo teve a impressão de que parte da turma acabava não participando plenamente das aulas porque não se dispunha a ir até o professor. A partir daí, a aluna toma algumas providências para discutir o problema com maior detalhe. Aprimeira delas é contar quantos alunos chegavam a ter seus exercícios corrigidos em cada aula, em comparação com os alunos que permaneciam em suas carteiras, e lançar os resultados em gráficos.

> O histograma elaborado levou em consideração os alunos participativos e os alunos não participativos de turmas do 7º e 8º ano. A turma do 7º ano com aproximadamente 40 alunos e a do 8º com 35 alunos. O total de alunos é aproximado, pois em nenhum dos dias de observação houve o número exato, muitos alunos iam embora antes da aula iniciar. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráficos 1 e 2: Histogramas da participação dos alunos durante as aulas em função do tempo em dias



O segundo procedimento da estagiária é comparar as notas finais obtidas por alunos considerados "participativos" e alunos considerados "não participativos" para verificar se as primeiras seriam mais altas. Segundo o relatório, em uma das turmas a previsão se verificou, mas na outra não – houve alunos "não participativos" com notas melhores que a de alguns dos "participativos". A estagiária atribuiu isso ao fato de os alunos copiarem as atividades uns dos outros, de modo que mesmo os que não as faziam em aula acabavam conseguindo o visto correspondente.

O tratamento dado ao problema pela estagiária foi bastante intuitivo, mas parece-nos plausível considerar que se trata de uma análise. Na composição dos gráficos e na comparação das notas,há um efetivo manuseio dos dados que rompe com a percepção "gestáltica" do problema e cria um compromisso diferente com o que, de outra forma, poderia ter se restringido a um comentário *en passant*. Neste caso, o trabalho da estagiária chega a modificar sua ideia inicial sobre o desempenho dos alunos e a leva a buscar uma explicação para isso. Ainda que não estejamos diante de uma incursão teórica, parece que algumas das bases para que isso possa se desenvolva estão sendo alicerçadas.

4. Que conclusões, análises ou postulados a respeito da aula são veiculados como resultado da escrita?

Espera-se, em todo caso, que além de manusear seus dados, um estagiário consiga tirar suas próprias conclusões a respeito deles.Sua formação estará muito ligada à natureza dessas conclusões, tanto quanto à forma como chegou a elas. O principal problema que levanto neste item, portanto, diz respeito a como as conclusões a que um estagiário chega se relacionam com os dados registrados e com as operações interpretativas que realizou sobre eles.

Tratarei de dois casos.Eles ilustram maneiras diferentes de se chegar a uma afirmação parecida – em ambos, trata-se de uma crítica ao certos aspectos do trabalho do professor. Procurarei mostrar que o problema da produção de conhecimento não se circunscreve à possibilidade de se fazer essa crítica, mas a um percurso que articula as operações de escrita das quais nos itens anteriores.

O primeiro caso é o de uma aluna que se propõe a discutir"se a prática de leitura utilizada pela professora visa a formação de um leitor crítico". Em seu ensaio, a estagiáriaseleciona duas atividades de leitura observadas no estágio e apresenta alguns

dados concretos a respeito delas. Em relação à primeira atividade, o ensaio contém transcrições do texto utilizado pela professora, intitulado "A árvore que pensava", e dos exercícios realizados pelos alunos;há também um breve relato do desenvolvimento da aula, do qual transcrevo um trecho:

> A atividade proposta pela professora foi a seguinte: "leia o texto e a seguir identifique as etapas da narrativa". A professora leu o texto explicando o que era para os alunos fazerem, falou que os alunos deveriam tirar do texto a introdução, o desenvolvimento, o clímax, e o desfecho, explicou de novo esses elementos para os alunos para que eles lessem no texto, marcassem e separassem. A outra tarefa consistiu no seguinte – "releia o texto e faça o que se pede: houve uma árvore que pensava e pensava muito. Um dia... – continue a história, criando um novo enredo obedecendo todas as etapas de uma narrativa".
>
> Durante a aula a professora fez uma rápida leitura do texto e pediu para os alunos lerem, a professora não conversou a respeito do texto com os alunos, esse texto não foi retirado do livro didático, e está disponível na internet como um conto. Em nenhum momento a professora fez uma leitura mais profunda do texto, não fez nenhuma análise sobre as ideias do autor, não realizou uma intertextualidade com outros textos de outros autores para os alunos criarem uma visão mais ampla do assunto, a professora não discutiu com os alunos o tema do texto, os assuntos e os valores abordados pelo autor.

A partir de considerações como essas, a autora do ensaio conclui que "a prática de leitura utilizada pela professora não ajuda a instruir a formação do leitor crítico, porque nessa prática realiza-se apenas uma leitura superficial do texto, e não atende as necessidades de aprendizagem do aluno". Essa conclusão parece condizente com o que a aluna relata – até onde se vê, o trabalho centra-se nos elementos estruturais da narrativa e realmente não avança muito em relação ao conteúdo do texto em si. Isso, no entanto, não é dito explicitamente pela estagiária – seus comentários, no segundo parágrafo, elencam apenas uma série de ações que a professora não realizou. É preciso reconhecer que, nessa passagem, a estagiária está retomando uma lista de hipóteses que foi orientada a elaborar a partir de sua pergunta de pesquisa. Mas é igualmente importante observar que as hipóteses foram tomadas uma a uma, como uma espécie de lista de verificação, sem que o dado "positivo" recolhido nas observações – o trabalho centrado numa análise estrutural da narrativa – fosse retomado de qualquer forma.

Com base nessa conclusão de que o ensino de leitura "não ajuda a instruir a formação do leitor crítico", a estagiária faz uma proposta sobre como o texto "A árvore que pensava" poderia ter sido trabalhado de maneira mais produtiva:

> (...) os alunos deveriam refletir sobre o desmatamento em sua região, se existe ou não, se existe porque? [*sic*] Em que regiões existem desmatamentos? Por que o desmatamento é uma prática ilegal? A professora poderia trabalhar uma pesquisa com alunos sobre o desmatamento aqui no Pará, sobre os problemas causados pelo desmatamento ou pelo menos conversar com os alunos sobre esses assuntos (...).

Neste ponto, o ensaio introduz uma proposta para o ensino – trata-se de uma passagem importante. De um lado, é interessanteque surja uma leitura da própria estagiária – o tema do desmatamento é uma novidade introduzida por ela. Mas é prudente observar do que se trata o texto sobre o qual ela propõe essa discussão: uma

parábola sobre uma árvore que procura entender porque sempre é podada e, quando decide enfim parar de crescer, acaba sendo arrancada e substituída por outra.

Há, então, algumas coisas a se observar. Primeiro, os procedimentos que a professora foi criticada por não ter realizado não foram realizados, tampouco, por quem a criticou. Como se vê no excerto acima, a proposta de ensino da estagiária é apresentada como uma "sugestão" e não corresponde ao que ela realizou no estágio de regência. Segundo, a leitura do texto que a estagiária aponta como sendo "mais crítica" não chega a ser colocada à prova – ao que tudo indica, a estagiária não chegou a fazer sua sugestão nem à professora, nem aos alunos, reservando-a unicamente ao supervisor de estágio. Se tivesse agido de outra maneira,é provável que em algum momentoprecisasse sustentar sua leitura do texto com evidências de que o tema do desmatamento esteja mesmo presente na argumentação do autor – e não as encontraria.

Terceiro, e mais importante –a estagiária segue uma espécie de roteiro implícito em que se autoriza a pontuar os problemas da prática da professora, elencando uma série de procedimentos que ela "não faz" e, a seguir, dizendo o que ela deveria ter feito. Esse roteiro simula um percurso de pesquisa, no qual supostamente se localiza um problema e se propõe uma solução. Neste caso, é bastante provável que tudo resulte do fato de a estagiária acreditar que isso era o que se esperava– há que se reconhecer que esse modelo de conduta é largamente adotado em trabalhos acadêmicos de todo escalão, muitas vezes com fragilidades semelhantes às que aponto aqui.

De qualquer maneira, as conclusões à que a estagiária chega com base em sua vivência em sala de aula adquirem uma cadência tautológica – desde o início, a professora foi observada através da expectativa de que ensinasse de certa maneira, sendo que ensinar dessa maneira é o que se apresentou como conclusão. No limite, esse percurso dispensa a própria prática, uma vez que o ponto de chegada já estava definido de antemão, e permaneceu inabalado pelas evidências recolhidas no decorrer do estágio. Mais do que isso, todo o esforço empreendido – houve de fato uma longa estadia na escola – acaba levando a estagiária a posicionar-se, no fim do processo, de tal maneira queestaria vulnerável ao mesmo tipo de crítica que fez à professora – o que coloca em xeque o valor formativo dessa experiência.

Consideremos agora um segundo trabalho, que tem em comum com o anterior o fato de envolver uma crítica ao ensino de leitura. Neste caso, o objetivo da professora observada era que os alunos produzissem crônicas e, para tanto, ela desenvolveu algumas atividades baseadas na leitura de textos desse tipo. A estagiária observa que as atividades seguem o modelo de "perguntas de interpretação", mas concentram-se em aspectos formais do texto ou em questões gramaticais. Ao assumir a regência, com ajuda de uma colega,a aluna propõe-se a elaborar uma atividade com o mesmo formato, mas de maneira que as perguntas efetivamente levem a uma leitura do texto. O exercício é apresentado à professora, que faz algumas reformulações e em seguida permite que o realizem com a turma. Ao escrever seu ensaio sobre a experiência, a estagiária discute o processo de elaboração, aplicação e avaliação do exercício. Para isso, seleciona três das oito questões criadas e as apresenta colocando, lado a lado, a redação original e a redação final.

Questão 2 – primeira versão 2. O que o autor quer dizer no 1º parágrafo ao afirmar que se torna um simples espectador e perde a noção do essencial?
Questão 2 – segunda versão 2. Releia o final do 1º parágrafo, em seguida, explique o trecho: '*Lanço então um último olhar para fora de mim, onde estão os assuntos que merecem uma crônica*.'

> Na primeira versão, a proposta era que os alunos lessem o trecho 'Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial' (A última crônica, 1º §, ANEXO 1) e interpretassem o que seria 'essencial', relacionando ao que estudaram anteriormente em sala sobre as crônicas.
>
> Na segunda versão (VER ANEXO 3), os alunos poderiam buscar no próprio parágrafo uma resposta e parafrasear, pois em certo momento o cronista afirma 'Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico' (A última crônica, 1º §, ANEXO 1), justamente o olhar para fora de si mencionado na questão.

Uma primeira diferença em relação ao trabalho anterior é que o debatese pauta em dados mais precisos – há uma remissão a partes específicas da crônica, transcritas para justificar a posição da estagiária. A análise em si baseia-se mais numa leitura minuciosa do texto e das perguntas do que em uma teoria explícita da leitura, e nesse sentido não é mais teórica que o procedimento visto no ensaio anterior, mas há que se observar que a qualidade da leitura da estagiária é melhor – suas considerações sobre a questão encontram sustento em partes do texto que ela mesma consegue apontar.

O ensaio apresenta, ainda, a análise de quatro respostas diferentes dadas por alunos a uma das questões do exercício – "*Releia o 3º parágrafo, em seguida explique por que 'A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali'*". As respostas dos alunos são transcritas no corpo do texto e comentadas. De acordo com a autora, uma delas consiste numa paráfrase muito próxima de um trecho da crônica; outra faz menção a um trecho da crônica que não é aquele a que a pergunta se referia; outra resposta traz uma informação externa ao texto; a última resposta, por fim, é considerada "a que mais se aproxima do objetivo da questão". Ao discutir as respostas dos alunos, portanto, a estagiária segue um procedimento semelhante, comparando diferentes leituras com o texto original e com sua própria interpretação.

É interessante notar que, ao fim desse processo, a aluna chega à seguinte conclusão:

> Retomando a pergunta desta pesquisa, '*o que é ler um texto?*', é preciso lembrar que ler é mais do que codificar as palavras no papel, é principalmente compreender o que se lê, fazer relações com o conhecimento que já se possui, é abranger as interpretações. Nesse sentido, a escola tem tido papel crucial no não cumprimento dessa tarefa, estimulando os alunos a achar que leem e entendem um texto quando na verdade apenas reproduzem a 'interpretação' do professor, por meio das respostas a perguntas prontas.

De forma semelhante ao trabalho discutido mais acima, a aluna parece responder sua pergunta de investigação mais a partir de alguns princípios tomados como premissas do que a partir de uma retomada textual dos dados. Apesar disso, algumas características do trabalho permitem diferenciar a crítica feita pela estagiária do caso que vimos anteriormente. Primeiro, a estagiária assumiu, em 50 horas de prática, a responsabilidade de fazer aquilo que, segundo sua percepção, não foi realizado a contento pela professora, de modo que a crítica não permaneceu em um plano puramente retórico. Segundo, a estagiária empenhou sua própria leitura do texto na elaboração de uma proposta de ensino, mas também a submeteu a uma dupla prova – pela professora, que revisou o exercício, e pelos alunos, que o realizaram. Diferentemente do caso anterior, o fato de a estagiária ter sua própria leitura da crônica foi tomado como dado de análise, e não apresentado como solução.

Terceiro, enfim – o percurso de crítica e proposição foi realizado integralmente pela estagiária.Vale dizer, a autora efetivamente assumiu, em seu estágio de regência, o papel de realizar sua proposta de ensino e discutir em seu ensaio os resultados obtidos. Nesse sentido, o percurso de pesquisa não foi simulado – as críticas iniciais não se reproduziram de forma "debreada" da experiência em sala, mas, pelo contrário, serviram como ponto de partida para uma experiência que, por sua vez, gerou novos dados. Ainda que se chegue a um diagnóstico que pode parecer semelhante – em ambos os casos, apontam-se problemas que, a propósito,não seriam novidade desde o início –, o valor formativo desta segunda experiência me parece muito maior.

Considerações finais

Com problematizações desse tipo espero ter justificado minha pergunta inicial – *produz-se conhecimento na licenciatura?*Primeiramente, espero ter podido evidenciar que o debate sobre a escrita na formação de professores pode ganhar se avançar para além do que definiríamos como um plano linguístico-textual, e mesmo para além do que se tem chamado de plano "discursivo" em algumas perspectivas. O problema que discuto aqui não é uma questão de como o relatório se define enquanto "gênero acadêmico" ou de como os alunos se apropriam desse "gênero", sobretudo quando se pensa no gênero como uma constância, um retorno. Em alguns casos – especialmente no item 4, em que comparei dois textos de forma mais explícita – procurei mostrar que textos com o mesmo esquema formal, textos que cumprem o mesmo tipo de exigência (apresentar descrições da aula, realizar análises, tirar delas conclusões...), podem chegar a resultados diferentes.

Espero também ter mostrado o alcance da afirmação de que escrever sobre as práticas e participar das práticas perfazem um mesmo processo. Os excertos que analisei buscam problematizar, sempre, a relação entre três instâncias – aquilo que se registrou por escrito, o próprio registro escrito e a posição assumida por aquele que o registrou. Essa posição analítica tem, ao menos, a vantagem de nos desvencilhar do círculo de dúvidas sobre a veracidade dos relatos dos estudantes – de uma parte, o fato relatado em si não é tão importante quanto a maneira como ele foi relatado; de outra, diante do grau de exigência que se tem feito sobre esses registros, o simples feito de conseguir forjá-los

sem ter ido à escola já seria, em si mesmo, prova de uma experiência razoável com a sala de aula. O verdadeiro inimigo não é a fraude, mas a banalidade. Pior do que apresentar documentos falsos sobre algo que não se fez é fazer todo o exigido, e ainda assim não se conseguir avançar além do que já se sabia desde antes.

Finalmente, é minha intenção com este texto abrir interlocuções e quem sabe encorajar outros pesquisadores a uma empreitada semelhante. Não se têm dados ou análises abrangentes sobre as práticas de formação de professores nos diferentes contextos em que ela se dá no Brasil, e evidentemente temos ainda menos conhecimento sobre como isso se dá em nossos países vizinhos. Sabe-se que há diferenças curriculares bastante grandes entre os cursos de Letras; sabe-se também que a formação é conduzida em condições muito diversas. De modo geral, têm-se muitas intuições produzidas por uma experiência no cotidiano do Ensino Superior que ainda precisam ser desbastadas pela pesquisa, objetivadas, registradas, transformadas em dados, submetidas a um rigor que nos permita, finalmente, falar em público sobre o que a universidade faz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARZOTTO, V. H. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.) *Linguagem e(m) interação – línguas, literatura e educação*. Cáceres: UNEMAT, 2001, p. 11-16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

FAIRCHILD, T. M. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In: KRAUSE-LEMKE, C.; SOCHODOLAK, H.; CORSO, J. C.; SCHNECKENBERG, M.; SIMIONATO, M.; CHICOSKI, R..(Orgs.). *Cultura, linguagem e educação: relações de poder*. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, v. p. 227-249.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 4.074, de 29 de outubro de 2010. Disponível em http://www.ufpa.br/cppd/Resol_4074_10.pdf, consulta em 04/08/14.