

Relatórios de estágio supervisionado enquanto possibilidade de recordar trajetórias do profissional docente

Míriam Martinez Guerra
Universidade Federal do Tocantins
mmgranja@gmail.com
Wagner Rodrigues Silva
Universidade Federal do Tocantins
wagnerodrigues@hotmail.com

RESUMO: O tempo de estágio propicia ao graduando um primeiro contato com a realidade da profissão docente. A escrita sobre as experiências tidas durante o estágio é relevante para a formação inicial do professor, por ser uma forma de reflexão sobre a prática. O relatório de estágio constitui-se numa escrita de graduandas-mestras posicionando-se perante um determinado tempo e realidade escolar. É um documento que permite arquivar memórias de pessoas que experienciaram um pouco do trabalho docente. É fruto das observações e regências do estágio supervisionado e, por isto, torna-se uma produção escrita relevante para pesquisa. Ao trazer à tona fatos ocorridos e registrados nos relatórios de estágio, recordamos acontecimentos que contribuíram para a construção da história de letramento e formação docente. As primeiras experiências com o trabalho docente registradas nos relatórios são memórias que representam marcas do percurso de formação inicial. Esta proposta de trabalho objetiva: delinear parte da história de vida profissional de duas professoras por meio de seus relatórios de estágio supervisionado, voltados ao ensino de línguas; buscar nessas escritas discursos sobre suas experiências iniciais na docência, assim como as relações de poder que vão sendo estabelecidas em meio ao discurso das professoras. Como base na discussão teórica e metodológica utilizadas para análise do *corpus* selecionado, focaremos autores da análise do discurso da linha francesa e outros pertinentes da área da linguagem. A escrita do relatório se constitui num relevante instrumento que permite à aluna-mestra refletir sobre a relação teoria e prática. Por meio da materialidade da escrita dos relatos, podemos evidenciar alguns impasses em relação ao que e como ensinar durante o estágio e algumas relações de forças no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores de línguas; memória; discurso

Primeiras linhas

A palavra *reflexão* tem se tornado repetitiva em meio aos discursos acadêmicos sobre a vida docente. Muito tem se falado sobre os modos de fazer do professor e ainda tem-se muito a falar sobre as práticas que envolvem o fazer docente, o assunto não se esgota facilmente. Outras (novas) reflexões surgem decorrentes de muitas vozes já ditas.

Nesse tecer de fios constroem-se imagens do professor e considerações sobre as possíveis funções cabíveis a esse profissional. Em meio a uma colcha de retalhos coletivamente constituída, é criada uma identidade do que vem a ser professor. Molda-se uma identidade que é coletiva e é singular ao mesmo tempo, pois mostra histórias vivenciadas por um docente em sua trajetória profissional, mas que não se distancia muito de outras tantas experiências vividas por outros docentes, daí a noção de coletivo.

Nesse (re)dizer acerca da docência, parece-nos que o relatório de estágio supervisionado é um relevante instrumento que permite ao aluno-mestre *refletir* sobre a relação teoria e prática.

Por meio da materialidade da escrita dos relatos uma imagem de professor é construída pelo que se viu na experiência com a prática e pelo que se tem como imagem de professor já internalizada. Imagens essas construídas em meio às relações de forças e posicionamento ideológico próprios das vozes das alunas-mestras. Uma versão do que acreditam ser a docência, e, ao mesmo tempo, uma escrita de seu próprio percurso profissional.

Nesta escrita visaremos delinear parte da história de vida profissional de duas professoras por meio de seus relatórios ¹ de estágio supervisionado voltados ao ensino de línguas. Buscaremos nesses relatos discursos sobre suas experiências iniciais na docência, assim como as relações de poder que vão sendo estabelecidas em meio ao discurso das alunas-mestras.

¹ Tais relatórios constituem-se em relatos das alunas-mestras ao longo das disciplinas de estágio supervisionado, durante os quatro anos de graduação na UFT/Araguaína. Os relatórios estão arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), um centro de documentação situado no Campus Universitário de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins.

Nossa base teórica e metodologia utilizada para análise do *corpus* selecionado focou autores da área da linguagem (GUEDES-PINTO, 2000; 2008; ROMERO, 2010; SIGNORINI 2006; dentre outros) e da análise do discurso (ORLANDI, 2001).

Buscaremos primeiramente entender o conceito de análise do discurso e alguns outros pontos relevantes que envolvem o *discurso*. Em seguida falaremos sobre a noção de memória e do lembrar. Terminaremos com a análise dos dados, recortes dos relatórios das alunas-mestras².

1 – Discurso - por uma definição do conceito e outros pontos:

A análise do discurso é entendida aqui como tentativa de compreensão do homem e de sua história. Uma área da Ciência que não trata da língua como sistema ou gramática, mas sim do discurso (ORLANDI, 2001, p. 17). No viés etimológico, para a autora, discurso pode ser remetido a diferentes palavras: curso, percurso, movimento. O discurso é a palavra em movimento. A análise do discurso é a tentativa de compreensão do homem e de sua história.

A análise do discurso objetiva compreender³ como os “objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2001, p. 26). A interpretação não é um marco final. Não se atribui um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Há, nessa área do conhecimento, segundo a autora, método e construção de um dispositivo teórico.

A língua, para a análise do discurso, tem sua ordem própria e é relativamente autônoma. A história tem o seu real afetado pelo simbólico, “os fatos reclamam sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 20). O sujeito de linguagem é descentrado, uma vez que é afetado pelo real da língua e pelo real da história. Ele não tem controle sobre o modo como elas o afetam. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

² Este artigo contribui para os projetos de pesquisa “Formação Inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1) e “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq 501123/2009-1). Tais projetos são desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa *Práticas de escrita em estágios supervisionados – PLES*.

³ Para Orlandi (2001, p. 26) “compreender” é saber como um objeto simbólico, seja um enunciado, texto, pintura ou música, produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Haja vista que quando se interpreta já se está preso num sentido.

Enquanto objeto da análise, o discurso “é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendo-se como a língua produz sentidos por / para os sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 17). O discurso procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade (ORLANDI, 2001).

O discurso não é mera transmissão de informações, como traz o conhecido esquema constituído por: emissor, receptor, código, referente, mensagem. O discurso é efeito de sentidos entre locutores. Trata-se de um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2001, p. 21).

No processo de a linguagem servir para comunicar e para não comunicar, para o autor, os sentidos estão aquém e além das palavras (ORLANDI, 2001, p. 42). Não estão calcados nas palavras ou nos textos, mas sim na relação com o exterior e nas condições em que são produzidos. E nem dependem das intenções dos sujeitos (ORLANDI, 2001, p. 30).

O sentido é afetado pela língua, pela história e pelo sujeito. Não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia,

“os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender.” (ORLANDI, 2001, p. 30).

Discurso como nova prática de leitura

Conceber o discurso como modo de ler compreende filiar-se a uma nova noção de leitura. A leitura enquanto área do conhecimento situada entre a Linguística, a Filosofia e as Ciências Sociais não se mostra transparente, mas sim permeada pela discursividade. A noção de leitura é então colocada em suspenso (ORLANDI, 2001).

A análise do discurso é quem produz essas novas práticas de leitura, uma vez que visa à compreensão de *como* um objeto simbólico produz sentidos. Como tal objeto está investido de significância para e pelos sujeitos (ORLANDI, 2001, p. 27).

Essa nova prática de leitura é discursiva e consiste em considerar

o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2001, p. 34).

Dentro dessa concepção de leitura, Halliday (*apud* ORLANDI, 2001, p. 18) afirma que o texto é tido como unidade fundamental na análise da linguagem. Está longe de ser um amontoado de frases. E nele não existe uma verdade a ser considerada como parte oculta. No texto, leva-se em consideração a linguagem em uso, uma passagem de qualquer comprimento que forma um todo unificado.

Por meio do texto constroem-se sentidos. Sentidos que se inscrevem na história e que fazem da linguagem linguagem (ORLANDI, 2001). Esse movimento de construção de sentidos, que vai além e aquém das palavras do texto, dá a condição de incompletude na linguagem.

Relações de forças e discurso

A linguagem, enquanto instância maior que abarca o discurso, assenta-se numa relação tensa, entre o dizível ou processos parafrásicos (ou ainda a memória) e a ruptura de processos de significação ou processos polissêmicos. Os sujeitos e os sentidos fazem seus percursos (movimentam-se) em meio a esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o já-dito e o a se dizer, entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2001).

Tal jogo na linguagem evidencia o confronto entre o simbólico e o político. O político advém das marcas lingüísticas onde a ideologia está materializada, nas palavras ditas pelos sujeitos. É no discurso que se dá o trabalho da língua e da ideologia, para Orlandi (2001).

O dizer é sempre marcado ideologicamente, segundo a autora. Todo dizer relaciona-se com outros dizeres já realizados ou imaginados e todo discurso é visto como processo discursivo mais amplo, quase que um contínuo no qual não há ponto final.

O sujeito fala de um “lugar” que é constituído na sociedade e é marcado pelas relações hierarquizadas. É no contexto comunicativo que as relações de forças surgem, sustentadas pelo poder que determinado lugar dá ao sujeito que diz, que tem a palavra. Nesse contexto, a palavra do professor “vale” mais que a do aluno, uma vez que o lugar que o professor ocupa na sala de aula é um lugar de maior poder que o do aluno, exemplifica Orlandi (2001). Tal qual as situações

em que as alunas-mestras se vêem no momento de estágio supervisionado, por exemplo, quanto à escolha dos objetos de ensino, como veremos na análise *a posteriori*.

O autor denomina essa relação de forças como um jogo de imagens sociais. Um jogo em que os sujeitos buscam ajustar seu dizer a seus objetivos. Buscam trabalhar esse jogo de imagens. “Melhor jogador é aquele que antecipa o maior número de jogadas, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens” (ORLANDI, 2001, p. 41).

Na constituição do dizer, a imagem é altamente significativa, a análise do discurso não menospreza a força da imagem. O imaginário é eficaz e é parte do funcionamento da linguagem, ele se firma pelos modos como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas pelas relações de poder, próprias da constituição de sociedade em que estamos inseridos. Aí a afirmação do autor de que a imagem que temos do professor não caiu do céu, mas se constituiu no confronto entre o simbólico e o político.

Há que se ressaltar a distinção entre o *lugar* do sujeito e sua *posição*, uma vez que não são os sujeitos físicos e nem seus lugares empíricos que funcionam no discurso. Esse mecanismo de funcionamento do discurso acontece nas formações imaginárias, ou seja, nas imagens resultantes de projeções que, em situações empíricas que constituem o lugar de quem fala, fazem com os sujeitos passem para as posições dos sujeitos no discurso.

Esse movimento do sujeito que passa da situação empírica para a posição de quem tem a palavra (para a posição discursiva) ocorre independente da língua materna. Em toda a língua há regras de projeção que permitem tal movimento na linguagem, segundo Orlandi (2001). As posições de onde os sujeitos falam são significativas pelas relações criadas no contexto sócio-histórico e em relação à memória, ou seja, em relação ao saber discursivo, ao que já foi dito por outrem.

Breve noção de formação discursiva

Para Orlandi (2001), formação discursiva é aquilo que pode e deve ser dito, segundo uma determinada formação ideológica. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas.

No processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas os sentidos não existem em si mesmo. São determinadas pelas posições ideológicas, posições que determinam os sentidos delas. As palavras não carregam um sentido nelas mesmas, são as formações discursivas que inscrevem seus sentidos.

O traço ideológico do que dizemos, portanto, está na *discursividade*, ou seja, na forma como a ideologia produz seus efeitos. O ato de dizer implica necessariamente uma condição de produção de discurso e interdiscurso que relaciona o sujeito, a situação e a memória.

2 – Sobre a Memória e o Rememorar:

Se olharmos para o conceito de memória num sentido diacrônico, perceberemos que a memória tem sido historicamente construída por meio de diversas vozes. Na Grécia do período clássico, a palavra memória remetia a memória divinizada (a deusa *Mnemosyne*) e ao ato de reter, memorizar (a *Mimesis*) (SMOLKA, 2000 *apud* ROMERO, 2010). Já naquela época havia a idéia de memória como repetição, o inerente esquecimento e o suporte da palavra na linguagem, afirma Romero (2010).

Em outros tempos, outros estudiosos trazem a noção de memória por meio da dimensão psicológica e social (Freud, Luria, Halbwachs, Pollak, Vygotsky, dentre outros). Dentre os autores, Vygotsky contribui com a visão social de memória. Entendia que a memória se realiza por meio da palavra, enquanto signo linguístico, e por meio da linguagem, enquanto signo maior (ROMERO, 2010).

Do ponto de vista social, a memória não representa registros passivamente arquivados no cérebro para reprodução. Ela vincula-se ao meio social e depende do contexto e do processo dialético que estabelece com as experiências passadas e os objetivos do presente. Segundo Romero (2010), é isto que lhe confere um caráter *transformacional*.

A palavra é o instrumento que media a memória e corrobora para sua transformação. É no uso da palavra, na interação e participação dos sujeitos em práticas sociais que a memória é modificada. A memória pode desempenhar o papel de agente de mudanças, rompendo com o presente, segundo Certeau (1996). Tais mudanças, para o autor, se realizam por meio da escolha de táticas e estratégias que possibilitam ao sujeito intervir no mundo em que vive.

No viés sociológico, a memória é moldada de acordo com o grupo e maneiras sociais de ser e fazer onde o indivíduo está inserido. No entanto, esse processo de modificação da memória é paradoxal, uma vez que pode ser constituída de forma pública, em meio ao grupo social, e também pela singularidade do indivíduo (ROMERO, 2010).

Halbwachs (1968 *apud* POLLAK, 1989) irá dizer sobre a seletividade da memória. Para o autor por meio de um processo de “negociação” as memórias individuais e coletivas são conciliadas. Há nesse processo pontos de concordância “para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum” (HALBWACHS, 1968, p.12 *apud* POLLAK, 1989).

A memória não é sonho e sim trabalho, segundo Bosi (1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008). E, neste sentido, a memória é trazida para o tempo presente dentro de um processo de reconstrução de fatos desenvolvido pelo indivíduo. Mas não é um retrato fiel do passado, é uma reconstrução tendo em vista o tempo atual. Ao projetar o presente, a memória altera-o de alguma maneira, em algum sentido.

Memória e discurso

Por meio da palavra e da linguagem, a “memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso” (SMOLKA, 2000, p. 185 *apud* ROMERO, 2010, p. 154). A memória humana, num viés vigotskiano, modifica-se por meio das relações do indivíduo com os signos ou outros instrumentos. A memória é algo que faz parte da produção do discurso. Tem o papel de “acionar”, dando início a um movimento produtivo de sentidos e de discursos (ORLANDI, 2001).

Na relação que estabelece com o discurso, a memória tem características próprias. É tida como aquilo que fala antes e em outro lugar, independentemente. É tratada como interdiscurso. É a memória discursiva, o saber discursivo, que possibilita o dizer e retorna como o já-dito, para Orlandi (2001). O enunciado é o meio pelo qual as experiências vivenciadas são reavivadas, rememoradas.

É esse saber discursivo (essa memória) que sustenta o dizer em inúmeras formulações já feitas e esquecidas. Constroem-se, com isto, uma história de sentidos. Essa memória, esquecida e

que não temos controle sobre, que dá base e sentido ao que dizemos e faz parecer que sabemos do que estamos falando. Forma-se a ilusão de que somos a origem do que dizemos (ORLANDI, 2001).

O processo de apagamento (“desmemoriação”) ou esquecimento⁴ dos sentidos é necessário para que ocorra o movimento entre identidade e sentidos. Sentidos que são projetados em outros possíveis, construindo novas possibilidades de os sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2001, p. 54).

Vale ressaltar que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e da produção de sentidos.

Os **sujeitos** ‘esquecem’ que já foi dito para ao se identificarem com o que dizem se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem **sentido**, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que **sentidos e sujeitos estão sempre em movimento**, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2001, p. 36).

A memória tem um papel relevante por dar início a um jogo que põem sujeitos e sentidos em movimento de produção de discursos e da própria constituição de si enquanto sujeito que diz.

Memória e construção de identidade profissional

A noção de memória considerada numa dimensão social alicerça as autobiografias⁵. Essa memória apresenta características marcadamente dinâmicas, sujeitas a interpretações e sentidos dados por circunstâncias vivenciadas no presente pelo indivíduo (ROMERO, 2010).

Esse sujeito, inacabado e em constante transformação, traz pela memória fatos verídicos ou não ao que a realidade apresenta/ou. Para Romero (2010), a fidelidade dos fatos trazidos pela memória é irrelevante, mesmo porque é questionável. É a versão de alguém.

Essas versões podem dizer sobre a história de vida e denotar a identidade social. Ainda que revelem fatos ocorridos com outrem, nas versões relatadas aparecerá o caráter singular. “As

⁴ Orlandi (2001, p. 35) concebe duas formas de esquecimento: 1) o esquecimento enunciativo - a sintaxe, o modo de dizer é significativo. Escolhemos uma maneira de dizer e, com isto, formam-se famílias parafrásicas indicando que o dizer poderia ser outro; 2) o esquecimento ideológico – da instância do inconsciente, resultante do modo como somos afetados pela ideologia.

⁵ Entendemos os relatórios de estágio como autobiografias. As alunas-mestres produzem escritas sobre suas experiências no âmbito escolar como registros em diários que compõem uma escrita de si.

histórias relatadas, mesmo que parecidas, possuem suas particularidades, sua própria identidade, neste sentido, cada narrativa é única”. (GUEDES-PINTO, 2000, p.100).

Ao tomar a palavra o sujeito diz o que é parte de sua memória. E, nesse processo, alguns dizeres estarão alojados na memória e outros dizeres virão do presente momento. Todo dizer se encontra na confluência de dois eixos, o da atualidade – a formulação – e o da memória – a constituição (GUEDES-PINTO, 2000).

Rememorar

A palavra *rememorar* pode nos remeter ao ato de parar para pensar, refletir e, de algum modo, reavivar o que já não é mais. Trazer à tona recortes do passado, experiências vividas. No entanto, podemos nos questionar sobre a relevância de rememorar. “Que sentido há em rememorar?” (THOMPSON, 1992).

Recordar a própria vida é fundamental para nosso *sentimento de identidade*. Refletir sobre as próprias lembranças pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança. (THOMPSON, 1992, p. 208).

Nesse processo, rememorar não significa trazer ao presente os acontecimentos vividos exatamente tal como se sucederam, mas reconstituí-los através da nossa vivência atual Guedes-Pinto (2008, p. 101). O que pode propiciar uma relação dialógica entre o passado e o presente.

Rememorar pode trazer ao indivíduo a compreensão dos próprios processos de constituição de sua história de vida, de sua identidade pessoal e profissional (GUEDES-PINTO, 2008, p.101).

Nesse sentido, o relatório enquanto escrita/narrativa de si guarda registros de experiências vividas passíveis de serem rememoradas por um leitor. Ao tomar o relatório como objeto de estudo, rememoraremos a trajetória de alguém.

As memórias relembradas abarcam a história pessoal/profissional do indivíduo que narra, trazem aspectos dos contextos sócio-culturais que tal indivíduo vivenciou. Para Guedes-Pinto (2008), a narrativa representa o tomar a palavra para si, a fim de dizer verbalmente sobre seu mundo.

Ao dizer sobre si marcas singulares aparecerão, causando efeitos de sentido produzidos pelo discurso do narrador. Narrar vincula-se a uma *arte do dizer* e ao estilo das táticas utilizadas por quem tem a palavra (CERTEAU, 1996, p. 154).

O relatório, enquanto narrativa de si, constitui-se um gênero *catalisador*⁶, relevante espaço para atribuição de novos significados e articulações partindo da vivência passada. “Espaço de subjetivação e experimentação de interesse para a formação do professor” (SIGNORINI, 2006, p. 69).

Compreender o relato escrito enquanto produto final do tempo de estágio é conceber as primeiras experiências com o trabalho docente registradas nos relatórios como memórias, marcas que representam o percurso de formação inicial do aluno-mestre e autor de seu relato.

Ao trazer à tona fatos ocorridos e registrados nos relatórios de estágio, *rememoramos* acontecimentos que contribuíram para a construção da história de letramento e formação docente. Em meio a um processo contínuo de construção das identidades profissionais das alunas-mestras, esse exercício de rememorar compreende dar espaço para reflexão sobre uma época de formação inicial.

Análise

Os relatórios de estágio, narrativas autobiográficas produzidas pelas alunas-mestras sobre suas primeiras experiências como docentes, constituem-se um pouco da realidade dos fatos ocorridos no âmbito escolar e suas emoções em relação às experiências vivenciadas.

Ao tomarmos como dados deste estudo recortes das falas das alunas-mestras, iniciamos um processo de rememorar experiências relacionadas à profissão docente em estágio inicial. Em meio a essa proposta de rememorar, os efeitos de sentidos produzidos nas escritas das alunas-mestras possivelmente extrapolarão as evidências que aqui abordaremos.

Os recortes analisados constituem-se parte de um processo discursivo que não se resume ao nosso olhar, uma vez que o dizer (o discurso) se dá num processo infinito onde ocorre o jogo de palavras e de sentidos.

⁶ Signorini (2006, p. 68) refere-se aos relatos reflexivos de professores como gênero catalisador “na explicitação, organização e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e de inquietações do presente”.

A partir da compreensão das limitações para a análise, por estarmos sempre preso a um sentido e não a outro, tentaremos delinear – 1) memórias sobre as experiências iniciais na docência, 2) alguns impasses sobre *o que e como* ensinar e 3) aparentes relações de forças no contexto escolar.

1) Em meio ao fazer docente: memórias de experiências iniciais

As primeiras impressões sobre estar na posição de professor, numa sala de aula remontam de um tempo anterior a regência. Durante as observações das aulas, o impacto com o ambiente escolar é sentido pelas alunas-mestras:

Iniciamos nossas observações com certa apreensão, pois seria a primeira vez que trabalharíamos no Ensino Médio, e ainda por cima, em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) (AM⁷ 2, 2008, p.1).

Essa fala evidencia um momento inicial de uma graduanda no contexto da prática, do ensino escolar. As palavras “iniciamos” e “seria a primeira vez que trabalharíamos no Ensino Médio” denotam essa fase inicial. Além das marcas linguísticas que demonstram o estado inicial da aluna-mestra, percebe-se a imagem do contexto escolar: uma sala de aula do ensino básico público, do período noturno, composta por alunos aparentemente já estigmatizados. Estigma ressaltado por meio do aposto “e ainda por cima”, seguido das palavras “em uma turma de EJA”.

As escolhas lexicais demonstram que a aluna-mestra tem uma imagem já concebida sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Talvez, seja parte de um imaginário presente em meio à instituição escolar. Apresenta-se aqui algo que está implícito, não foi dito.

Ao buscar compreender o que não foi dito, o leitor é convidado a *ler* o que não está posto em palavras no texto. Prática, assim, o que chamamos anteriormente de *nova prática de leitura*, conforme palavras de Orlandi (2001), uma forma de ler que é discursiva. Neste sentido, o texto está longe de ser um amontoado de frases. Os textos produzidos pelas alunas-mestras, o que resultou na produção dos relatórios, trazem sentidos que vão além das palavras registradas por elas, ou seja, fogem ao próprio produtor-autor. E os sentidos são resignificados por quem vier a lê-los.

⁷Tomaremos “AM” como sigla para aluna-mestra.

Outra imagem da sala de aula observada é marcada em meio a sentimentos emotivos.

Na primeira aula, então, estávamos com um “friozinho na barriga”, que sorratamente escondia-se no excesso de calor que sentíamos naquelas salas quentes, abafadas e com ventiladores nada silenciosos (AM 1, 2008, p. 3).

A palavra “estávamos” demonstra o estado em que se encontravam a aluna-mestra e sua companheira de estágio. Sentidos sinestésicos são trazidos ao leitor, o “friozinho” que sente interiorizado se mistura ao calor das salas de aulas e aos ruídos do ventilador. Não são ruídos das falas dos alunos, mas do ventilador.

São impressões sutis, mas que marcam o contexto vivenciado. Marcam o espaço de trabalho do professor, constituído por saberes, por sentimentos e por evidências físicas ou objetos não humanos, como o calor e os ruídos típicos da escola.

A sala de aula é um espaço repleto por acontecimentos e, por isto, um *espaço praticado* (CERTEAU, 1996), vivido pelos sujeitos ali presentes por um propósito aparentemente semelhante, o de entrar em contato com o saber formal/escolar.

Adentrar a sala de aula como professora pode parecer algo simples, no entanto, a fala abaixo denota a complexidade que envolve o trabalho docente em fase inicial para as alunas-mestras.

(...) julgo interessante ressaltar que saí de casa no primeiro dia e percorri o caminho até a escola imaginando como começar aquelas aulas, por onde começar, e ao mesmo tempo em que pensava nisso, vinham-se questões como: será que os alunos gostarão das minhas aulas, acharão o assunto interessante? (AM 1, 2008, p. 2).

A repetição da palavra “interessante” (“julgo interessante” e “assunto interessante”) remete à idéia de *qualidade*. A autora do relato pensa ser relevante apontar um momento anterior ao da aula, que não diz diretamente sobre o ato de ensinar. Ao mesmo tempo em que pensa sobre o assunto da aula, ou seja, a seleção do objeto de ensino que previamente preparou para aqueles alunos. Situações que parecem acontecer concomitantemente ao processo de reflexão da aluna-mestra, notáveis por meio dos verbos julgar (julgo), imaginar (imaginando), gostar(ão), achar(ão).

O fazer docente é permeado pela inventividade adquirida pelo conhecimento de mundo do professor e que resulta na construção de uma didática própria do docente. Refletir “como

começar aquelas aulas” e “por onde começar” pode representar um início do processo de construção dos *modos de fazer* próprio. Algo que extrapola os conhecimentos teóricos.

Ainda em relação à fala acima, nota-se o desejo de *agradar os alunos*. De ser aceito por eles enquanto alguém na posição de professor. O corpo discente é a parte que, de certa maneira, legitima a posição do professor; sujeito que tem a palavra no espaço da sala de aula e que parece saber sobre o que diz.

Nesse sentido, a preocupação da aluna-mestra - “será que os alunos gostarão das minhas aulas, acharão o assunto interessante?” - tem fundamento. Uma vez que ao adentrar a sala de aula na posição de professora, ela ultrapassa a linha dos que aprendem, passa a fazer parte dos que ensinam (dos educadores). O que representa um outro lugar entre a hierarquia estabelecida na instituição escolar. Em meio aos educadores, ecoam vozes que representam o saber escolarizado, legitimado.

Adentrar a sala de aula como educadora representa uma mudança tanto na imagem de si, quanto nos papéis a serem desempenhados. Ao se depararem com as tarefas do professor, as alunas-mestras demonstram preocupações: a seleção do material didático, os modos de ensinar e o compromisso da eficiência.

2) Os impasses sobre *o que e como* ensinar

A escolha do assunto/objeto de ensino a ser levado para aula aparece como algo conflitante para as alunas-mestras em diversas vezes nesses momentos introdutórios na docência. Inclusive na pergunta “acharão o assunto interessante?”. A mesma pessoa afirma que

não foi fácil elaborar “**aquelas primeiras aulas de nossas vidas**”, mesmo com a orientação previa do nosso professor sobre a produção de planos, tivemos muita dificuldade para colocar no papel os conteúdos e métodos a serem trabalhados naquelas aulas (AM 1, 2008, p. 2).

A materialidade lingüística presente no trecho acima diz respeito à memória exercitada pela aluna-mestra ao relatar suas experiências. Ao dizer “aquelas primeiras aulas de nossas vidas”, ela demonstra no corpo do texto um tempo que já foi experienciado por ela, um tempo que já se constitui passado. No entanto, distancia-se quase nada do tempo da escrita do relatório.

Constitui-se um ato de rememorar o que viveu entre os muros da escola, constitui-se num ato de atribuir sentido ao seu início do trabalho na docência.

Em meio *aquelas primeiras aulas de suas vidas* (parte destacada em negrito pela autora) como estabelecer diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento que os alunos necessitam saber? Já nas primeiras aulas experienciadas por elas fica evidente essa pergunta implícita e que trás inquietações. “Mesmo”, no excerto citado, representa uma palavra que denota intensificação em relação ao grau de dificuldade que tiveram as alunas-mestras nesse momento de seleção dos objetos de ensino.

A *seleção dos objetos de ensino* é algo complexo, uma vez que, em última instância, há implicações políticas por detrás dessa aparente simples escolha. O que o aluno deve aprender vem junto com a pergunta - *para que* o aluno aprende?

Então, como desenvolver o planejamento das aulas? Que conteúdos escolher? As alunas-mestras demonstram preocupação em levar para os alunos algo diferenciado, a fim de desenvolver aulas *mais dinâmicas*. Utilizam-se do advérbio *mais* para intensificar uma pretensão, “no início até que tentamos trabalhar de modo mais dinâmico”, mas com o decorrer do tempo o que está estabelecido parece permanecer, “não tínhamos como fugir muito do convencional”, outro advérbio de intensidade (muito) reforça o dizer da aluna-mestra. A palavra *dinâmica* remete ao desejo de não reproduzir os modos de fazer que observaram na escola. O desejo e a realidade se chocam nesse momento de escolha do objeto de ensino.

Nosso objetivo, meu e de minha companheira de estágio, era transformar as aulas, fazer algo mais dinâmico. Mas tínhamos, por imposição da professora, o objetivo de ensinar a unidade proposta (SimplePast no 8º ano, e Adjectives, Should, Shouldnt, Will, Reflexivepronouns no 9º ano) e fazer com que os alunos respondessem a todos os exercícios do livro didático. Não tínhamos como fugir muito do convencional. Mas mesmo assim, no início até que tentamos trabalhar de modo mais dinâmico, fazendo com que o ensino da língua se tornasse mais atrativo para os alunos (...) (AM 2, 2008, p. 2).

O que as alunas-mestras desejam ensinar distingue-se do que a professora enfatiza que elas ensinam. Há graus de intensidade na fala da aluna-mestra, evidenciada pelas escolhas dos verbos: “transformar”, “fazer”, “tínhamos”, “tentamos”, “se tornasse”, dentre outros. Se por um lado, a professora oficial responde aos aspectos pedagógicos e burocráticos próprios da

instituição escolar, as alunas-mestres enxergam possibilidades diferenciadas para o ensino de língua e, possivelmente, relevantes para os alunos.

Preocupam-se com a promoção da *transformação nos modos de ensinar* quando dizem: “focalizamos nosso objetivo em trabalhar aulas interessantes, diferentes das que havíamos observado” (AM 1, 2008, p. 1), ou ainda, “nosso objetivo era transformar as aulas, fazer algo mais dinâmico” (AM 2, 2008, p. 2).

Há presente nessas falas a idéia de mudança na *maneira* e no *que* a escola estabelece como objeto de ensino. Por detrás das palavras ditas por elas, parece estar implícito uma visão política vinculada diretamente ao currículo escolar e indiretamente a outras instâncias que perpassam o ensino. Instâncias essas que não estão necessariamente entre as paredes da sala de aula, mas ainda assim dizem respeito ao trabalho do professor.

As vozes das alunas-mestras evidenciam o fato de que os saberes escolares parecem estar burocratizados, estanques num determinado padrão envolvido numa ideologia dominante. Há um conteúdo a ser seguido, num tempo determinado, que é o tempo da sala de aula.

Em meio a essas correntes que, de certa maneira, tendem a moldar o trabalho docente, o relato da *atuação enquanto professoras* é exposto por elas. “Você consegue delinear no seu imaginário a primeira aula de duas acadêmicas de um curso de Letras?” (AM 1, 2008, p. 3). Desafia o leitor a pensar sobre a situação apresentada quando diz “você consegue delinear no seu imaginário”. Os pronomes *você* e *seu* dizem respeito diretamente ao leitor, introduzindo ou chamando-o a olhar sob determinada perspectiva, sob uma perspectiva que é de quem inicia na docência.

As primeiras experiências como professoras registradas nos relatos têm um teor emotivo que refletem o sentimento de ansiedade, de “friozinho na barriga”. Iriam estar “entre alunos interessados e relapsos e tentando controlá-los nos momentos em que ficava impossível continuar com as aulas” (AM 1, 2008, p. 4). Visão de alunos que nos diz sobre uma classe heterogênea.

A imagem arraigada que temos de professor nos remete a alguém que tem a palavra na sala de aula, que sabe o que diz, uma vez que detém o conhecimento escolarizado e, dentre outras funções que lhe são atribuídas historicamente, *controla* os alunos e mantém a ordem.

3) Relações de força no espaço escolar

Há que se notar que o espaço escolar é também um espaço de embates, no qual ocorrem quase de forma naturalizada jogos de poder entre os que praticam esse espaço.

Esses jogos de poder estão presentes na relação professor-aluno, por meio do *controle* que aquele exerce sobre esse, e na relação entre a professora da sala e a estagiária, ou seja, a professora em formação inicial.

As alunas-mestras, enquanto estagiárias, ocupam um lugar não oficial (ou passageiro) dentro da escola. Estão submetidas aos níveis mais baixos numa hierarquia burocratizada, que é a instituição escolar. Os discursos das alunas-mestras nos trazem exemplos dessas relações assimétricas.

O primeiro exemplo se deu no momento de entrada da aluna-mestra na escola.

Logo no início, não fomos tão bem recebidas pela professora de língua materna, que demonstrava certa antipatia a nossa presença (...) procuramos contornar a situação e simular um bom relacionamento com aquela professora (AM 1, 2008, p. 3).

Nota-se nesse exemplo uma gradação, dentro de um sistema de força, que se dá por meio de um tempo - “logo no início”, por meio do advérbio intensificador “tão”, que diz sobre a forma como foram recebidas pela professora, e resulta na escolha dos verbos “procuramos”, “contornar” e “simular”, evidenciando as ações desenvolvidas pelas alunas-mestras. Por detrás dessas palavras aparece a *posição* de onde as vozes das alunas-mestras ecoam, dentro de um sistema hierarquizado.

O segundo exemplo se deu na seleção do conteúdo das aulas. Os objetivos desenvolvidos pela aluna-mestra para as aulas de inglês são pautados no *querer* da professora, pela “imposição da professora”, como citado anteriormente.

Por meio do dizer da aluna-mestra aparecem marcas ideológicas que evidenciam um tipo de conhecimento e de formas de fazer já legitimadas pela professora da sala. São marcas que

podem fazer parte de um processo discursivo mais amplo, envolvendo a instituição escolar e até mesmo a sociedade em que vivemos.

As relações de força aparecem também em meio ao *fator emotivo*, presentes nos discursos das professoras. Emoção que se mistura ao receio de fazer algo novo e, tudo isto, em meio ao dever de ser *eficiente*.

Ser eficiente pode trazer o sentido de pautar a prática escolar nas teorias vistas no âmbito acadêmico. “Tentamos direcionar” segundo a “perspectiva de” implica em elevar a voz que vem da academia, voz que tem seu lugar de prestígio. Ao trazer uma voz de prestígio em seu relato, a aluna-mestra revela respaldar-se no dizer acadêmico, mostra de onde esta falando e a imagem que tem do professor.

Tentamos direcionar as aulas elaboradas de acordo com esta perspectiva de Antunes, onde o professor é um pesquisador, e enquanto tal, possui alto nível de reflexão sobre sua prática docente (AM 1, 2008, p. 2).

O sentido de “ser eficiente” é trazido numa outra acepção:

Antes mesmo da procura pela escola de estágio, tive muito receio, pois seria a primeira vez em que ministraria aula em turmas de Ensino Médio, sentia uma insegurança, que por vezes, tomava um espaço enorme em minhas reflexões. Sentimento de “não conseguir ser eficiente” (AM 1, 2008, p. 2).

As emoções aparecem mais explícitas nessa fala, “sentia uma insegurança” e o medo de “não ser eficiente” são claramente postos pela aluna-mestra. O discurso da eficiência parece estar atrelado à imagem de um bom professor. Esse discurso aparece em meio a outros discursos, que se interligam, como o de agradar o aluno para que a aula de fato aconteça (ROMERO, 2010).

São vozes que ecoam tanto nas esferas burocráticas das instituições quanto nas pedagógicas/didáticas do interior da sala de aula e que contribuem na formação de suas identidades. Dizem sobre seus papéis. E nos revelam uma imagem de professor, por vezes fragmentado, inserido num contexto pós-moderno onde a eficiência parece ser palavra de ordem.

Em meio aos discursos e as relações de poder, estão as docentes em formação, construindo uma imagem de si enquanto profissional. Elas nos trazem por meio dos relatos uma composição de vozes acadêmicas e não acadêmicas que marcam seus percursos docentes em movimento.

Em busca de linhas finais

O trabalho cotidiano docente é mostrado nos relatos, estabelecendo certa aproximação do leitor e fazendo com que nós, leitores rememoradores, revisitemos a fala de alguém que diz sobre sua história de letramento na docência. Uma particularidade que se traduz num coletivo, ou seja, na realidade de outros docentes.

Leitor, em meio a essa experiência tão nova para nós, pudemos refletir bastante sobre o trabalho docente e seus percalços. Imagino que você esteja se perguntando se o trabalho docente só tem percalços. Não, não é verdade, leitor. (AM 1, 2008, p. 5).

Pode ser chamado de experiência o que nos acontece, o que foi vivido, “só quem passa por uma sala de aula, como professor, pode mensurar o que estou relatando a você” (AM 1, 2008, p. 42). Novas experiências se mostram paralelamente às reflexões da aluna-mestra. Ao término do estágio supervisionado a aula-mestra parece transcender a imagem pré-concebida do trabalho docente, repleto por percalços.

Notamos que o estágio propicia ao aluno em formação um contato direto com a realidade escolar, ainda que por um curto período. É uma primeira experiência com as tarefas e os percalços docentes que contribuem consideravelmente na formação do aluno, que passa a ter o papel de mestre.

Nesse processo de formação inicial do professor a produção de relatos e algo muito significativo, uma vez que estabelece no texto escrito uma relação entre o autor da escrita, as escolhas léxico-gramaticais que tem de fazer e, em meio essa discursividade, aparecem posicionamentos ideológicos que dizem respeito à docência.

A escrita dos relatos é construída em meio a um movimento, um jogo da linguagem onde o simbólico e o político estão presentes. A palavra é o veículo mediador que corrobora para esse momento transformacional que constitui o tempo de estágio supervisionado. Nesse tempo, a memória e o rememorar têm papel de agente de mudanças tanto quanto às concepções do sujeito em relação à profissão, quanto à criação de táticas e estratégias para o seu fazer docente.

O relatório é construído a partir de uma seletividade da memória sobre a vivência do graduando no âmbito escolar. Há um processo de “negociação” do que ele quer registrar e do que

ficou arquivado em sua memória. A totalidade da experiência durante o período de estágio pertence somente a quem a vivenciou.

Nesse redizer sobre o fazer da prática no contexto escolar histórias de letramentos tomam um percurso que é sem volta, porque já foi trilhado por elas. E, ao lermos os relatórios, reavivamos essas experiências e “acionamos” um movimento de produção de outros/novos sentidos, num processo que parte da memória, da memória enquanto trabalho.

Rememorar as experiências dessas alunas-mestras pode representar dizer sobre tantas outras, um processo que envolve muitas vozes. Uma busca por refletir e dar sentido para o trabalho do professor.

Referências

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Tomo I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. O papel da memória nas narrativas. In: **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura com prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 100 – 105.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos: Rio de Janeiro, vol. 2, n 3, 1989. p. 3 – 15.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. CELANI, M. A. A. (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.141 – 162.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. Signorini, I. (org.). São Paulo: Editora Parábola, 2006.

THOMPSON, P. A memória e o eu. In: **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.