Leitura e escrita da escola: Relatos de práticas de ensino^{*1}

Norma Sandra de Almeida Ferreira²

Lilian Lopes Martin da Silva³

ABSTRACT: Reports of the works done in the discipline Practice of Teaching and Supervisioned Probation in Portuguese Language. It explores aspects related to narratives written by students in their field diaries (in which they register their experiences as probationers) and aspects related to the use of literatures as an expression that helps to form the knowledge about education, school and teaching.

KEY WORDS: education, college teaching, teacher education, narrative, literature

RESUMO: Relato de Trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Explora aspectos relacionados às narrativas escritas por alunos em seus diários de campo (nos quais registram suas experiências como estagiários) e aspectos relativos ao uso da literatura como expressão que ajuda a dar forma ao conhecimento sobre a educação, a escola e o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino Superior, Formação de Professores, Narrativa, Literatura.

Introdução

As disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II são oferecidas anualmente aos concluintes da Licenciatura em Letras da Unicamp, em dois semestres consecutivos, com carga horária total de 120 horas-aula. São da responsabilidade da Faculdade de Educação, têm caráter obrigatório e definem-se como disciplinas de natureza teórico-prática, uma vez que é no seu interior que se deve

equacionar e implementar o também obrigatório "estágio", como parte da formação inicial dos profissionais da educação.

Não importa aqui expor e discutir as inúmeras dificuldades que como professores desta disciplina, compartilhamos há muito tempo com colegas de ofício e que já foram tantas vezes examinadas e debatidas por nós. Neste texto ocupamo-nos apenas do *relato* de dois 'movimentos' de trabalho que fomos aprendendo com os desafios da disciplina e que têm se revelado produtivos para a consecução de seus objetivos, o maior deles, o de permitir, pela aproximação da escola e da sala de aula, uma compreensão da natureza da profissão de professor, da organização e funcionamento da instituição escolar bem como a construção de um 'olhar' teórico-prático para o trabalho que é, e que pode vir a ser, desenvolvido no campo da linguagem.

Este momento do curso introduz para os alunos algumas mudanças: de lugar, de posição e de expressão escrita. De alunos de um curso que concentra suas atividades na universidade e em especial na aula, os licenciandos, nesta disciplina, passam à condição de estagiários, devendo freqüentar um campo de estágio que em geral é uma outra instituição de ensino (quase sempre formal e pública, mas não obrigatória e nem exclusivamente). Assim, parte da disciplina desenrola-se na universidade, em encontros coletivos e de pequenos grupos, e parte no campo de estágio.

Estes alunos, acostumados a uma rotina de aulas expositivas sobre tópicos pré-determinados do programa, como também à leitura prévia de muitos textos para debate e interpretação em classe, quando passam a estagiários são desafiados a uma leitura da escola e da sala de aula, dos eventos que aí ocorrem, das pessoas que aí estão, das palavras que se dizem alunos e professores, das imagens e recordações que o lugar evoca, como também são convidados a participar do planejamento de atividades de ensino e da docência.

De alunos habituados a uma produção escrita na forma de certos gêneros mais comuns na esfera acadêmica (provas, resenhas, resumos, monografias, fichamentos, etc.) são estimulados à produção de uma expressão de outra ordem: mais narrativa, subjetiva e parcial que se materializa nos *Diários de Campo* e em outros escritos curtos que se costuma pedir ao longo do processo⁴.

Entendemos que estas diferentes experiências permitidas pela disciplina (a observação, a escrita no Diário, o planejamento de atividades e a regência de classe) se

complementam, colocando em movimento e em integração todo o programa de formação já vivenciado anteriormente constituindo-se, pois, em novos, produtivos e igualmente importantes espaços e tempos da formação inicial.

Um dos movimentos de trabalho que vamos relatar é decorrência da prática diarista realizada com regularidade pelo conjunto de alunos. O Diário de Campo é produzido individualmente e funciona na disciplina como um instrumento didático, que permite o acompanhamento pelo professor das atividades e reflexões de cada aluno, em seu campo de estágio, e apóia a organização de leituras e discussões em classe.

São muitas as descobertas feitas por nós a cada ano, com cada turma e com cada aluno, a partir das sucessivas e partilhadas leituras dos diários. Têm sido muitas as discussões possíveis a partir das buscas nos Diários, buscas que se guiam a cada vez por diferentes indagações: o que os diários permitem saber sobre o ensino da leitura e da escrita que se efetiva no cotidiano das salas de aula? Sobre as relações entre os alunos e entre estes e os professores? Sobre as rotinas e os rituais de sala de aula? Sobre o pensamento dos professores? Sobre o igual e o diferente entre as escolas? Sobre as tentativas, acertos e erros dos estagiários?

Se de um lado os diários nos têm permitido uma aproximação, ou pelo menos um vislumbre do que se passa em cada campo de estágio, e isto se dá pelos olhos e pelas mãos dos estagiários, de outro, também permite uma certa aproximação e um certo conjunto de perguntas para estes diferentes sujeitos que de um certo lugar, num certo tom e colorido, de um modo por vezes muito singular, olham, registram e comentam o que vêem, o que fazem, o que pensam. Cada estagiário pela escrita diarista (exigência deste contexto institucional) não deixa de se construir para nós como um certo narrador. Que narrador é este? Quantos há numa turma? Como é possível distingui-los? Como é possível reconhecê-los?

O primeiro movimento de trabalho que aqui relatamos é resultado deste conjunto de perguntas que um dia, num recorte não previsto nos fizemos diante dos diários de uma turma, acerca dos diferentes narradores ali construídos.

O movimento seguinte está relacionado a duas outras exigências da disciplina: a 'leitura' do novo 'texto' que é o espaço escolar e o fato de utilizarmos como espécie de "guia de leitura" o texto literário e/ou outras expressões recolhidas do mundo não propriamente acadêmico. Nos últimos anos vêm ganhando lugar de destaque e de

importância, na pesquisa em educação e no ensino, os trabalhos que buscam articular linguagens diferentes, levando a uma espécie de transgressão de fronteiras entre realidade e ficção, ciência e arte, texto e imagem, texto informativo e texto literário. São tentativas de aproximação de expressões e de assuntos como literatura, arte e ficção, de um lado e educação, escola, prática pedagógica, de outro, geralmente entendidos na academia como habitantes de campos de conhecimento separados. Tais tentativas têm permitido a criação de um novo mapa que possibilita a construção de novas e diferentes maneiras de ver os objetos de conhecimento, quer seja a escola, o ensino de, o professor, quer ainda as questões de desenvolvimento da linguagem. Nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa temos tentado trabalhar na tensão entre essas distâncias, tomando a literatura como lugar de construção de sentidos sobre a escola, seu cotidiano, o ser-professor e como lugar de inspiração para que nossos alunos universitários escrevam sobre essa escola, sobre esse professor.

Estes dois movimentos – aquele que toma como matéria de reflexão os Diários de Campo e o que se volta para as produções desencadeadas pela leitura de certos textos literários-são pensados a partir de um eixo fundamental: a linguagem. Ambos se sustentam na idéia de que a produção de sentidos se faz na atividade com a linguagem, no encontro entre sujeitos envolvidos na comunicação, definidos como sujeitos sociais e psicológicos sempre imersos em uma coletividade. Ambos remetem a um desconforto com relação a alguns textos pedagógicos usados estrategicamente na formação de professores que assumem uma concepção de linguagem como instrumento para falar sobre educação, sobre a escola, sobre o estágio e não como produção humana construída historicamente nas interações sociais, exercida como expressão de experiências vivas, do presente e do passado e de expectativas e ansiedades provocadas pelo futuro.

Vamos então aos relatos.

I - Nos Diários de Campo da Prática de Ensino, o ponto de vista de quem narra: narradores em conflito e narradores observadores.

Os diários - assim como as cartas, biografias, histórias de vida e/ou outros textos do mundo privado têm se destacado, cada vez mais, como "documentos" possíveis de serem investigados nas pesquisas em educação e ensino, constituindo-se num instrumento que cumpre funções diversas em programas de investigação também diversos.

No contexto da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, os diários não estão propriamente e especialmente vinculados a projetos de investigação. Diários de Campo têm sido propostos e entendidos por nós como um instrumento ligado ao ensino e à formação do futuro professor. Basicamente o diário feito pelos estagiários na Prática de Ensino nos têm permitido:

- um maior acompanhamento das relações estabelecidas por eles com o campo de estágio;
- a exploração em conjunto das dinâmicas das situações concretas ali vivenciadas ou testemunhadas;
- uma relativa visibilidade dos trabalhos que cotidianamente se efetivam (ou não) nas salas de aula;
- a seleção de temas para discussão em aula;
- uma melhor compreensão do nosso estagiário, seu modo de ver o ensino, a aula, a escola, o conhecimento, seu modo de pensar a si mesmo enquanto futuro profissional e de cogitar sobre ações, intervenções possíveis e desejáveis frente as mais diferentes situações que se apresentam aos professores com quem trabalha.

Os estagiários são orientados a registrar no diário não só os acontecimentos, as decisões, os encaminhamentos, os conteúdos das diferentes vozes que circulam e se cruzam na escola, mas também suas impressões pessoais desses acontecimentos, suas dúvidas e suas especulações em torno de episódios testemunhados ou vivenciados diretamente.

Tais documentos carregam, portanto "informações" sobre os movimentos que ocorrem tanto no exterior do sujeito que olha/observa/participa, como os movimentos que ocorrem no seu interior, na sua consciência.

Neste sentido, podemos afirmar com Zabalza (1994) que "*o sentido fundamental do diário no contexto deste trabalho é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores*" (no nosso caso, os estagiários). Um espaço no qual aparecem reflexões ou conjecturas tanto sobre o objeto da narração, como sobre aquele que narra, fazendo com que nos diários exista um componente expressivo - aquele que

escreve faz analogias constantes, evoca o seu próprio passado enquanto aluno, compara com outras experiências pessoais, etc., como também um componente referencial, no qual predomina a dimensão da realidade – há maior número de descrições, seqüência de acontecimentos, etc.

Entender os diários como um "espaço narrativo" implica compreender aqueles que escrevem como narradores, lidando-se necessariamente com a subjetividade, o ponto de vista, o lugar ocupado por quem diz. Tais narrativas não constituem, uma apreensão objetiva, fidedigna da realidade observada, vivenciada.

...as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. (CUNHA, s/d)

Sendo assim, o que se escolhe para registrar no diário, o que se suprime, o modo como se comenta o que se narra têm muitos significados que podem ser explorados em sala de aula.

...discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores de fatos investigados (idem).

XXX

Trabalhando com diários de 19 alunos distribuídos em 10 escolas de Campinas, durante o ano de 1997, pudemos perceber nos diferentes modos de registrar, nas diferentes versões de um mesmo acontecimento, nos comentários e em outras pistas e sinais em redor dos textos, diferentes narradores em construção, que agrupamos em dois conjuntos básicos: narradores em conflito e narradores observadores.

No primeiro grupo, o narrador apresenta-se como um "eu" ora assustado, ora desanimado, às vezes inconformado, angustiado, sendo constantemente atravessado por lembranças do passado, preocupações quanto ao futuro, reflexões teóricas em curso na universidade, etc. No segundo grupo, esse "eu" paralisa-se física e intelectualmente. Está sempre no tempo presente, avaliando, contando o que vê, dizendo do outro (nunca de si mesmo), condenando ou elogiando, evitando qualquer envolvimento. Seguem abaixo alguns exemplos retirados de um e de outro grupo:

L. faz estágio numa sala de 8ª série. No fragmento abaixo L. angustia-se com a possibilidade de um dia precisar lidar com o sentimento que no presente vivencia, entrando em conflito:

"... Logo que entrei na classe, fiquei muito tocada. O Marcelo, aquele menino que senta na 1ª. Carteira, assim que me viu foi buscar uma cadeira. Antes de chegar na mesa da profª., minha cadeira já estava lá. Agradei, sentei-me e comecei a perguntar-me se a minha futura profissão seria tão ingrata assim. Comecei a perceber que o apego facilmente se apodera da gente e que vai sendo difícil lidar com as preferências. Como não fazer diferença entre um aluno atencioso, gentil como este e um outro, disperso, desrespeitoso?"

No exemplo seguinte ocorre o contrário: M. recusa-se ao envolvimento com qualquer um, em qualquer tempo. Não há movimento de qualquer espécie. Há sim a busca de isolamento:

"...cheguei na escola um pouco antes e tive que entrar pelo portão que dá para o pátio, junto com os alunos. Todo mundo continua me olhando, mas eu nem ligo. Fico antes na classe e não vou no pátio para ouvir o hino. (...) Acabou o hino. Já estou ouvindo o barulho da avalanche. Eles já devem estar chegando... Eu estava lendo um livro da Biblioteca de Classe. Começo o conto num dia e acabo no outro.(...) Muitos estão conversando com a professora. Não sei o que estão falando. Um aluno tenta ler o meu diário, ele fica olhando, não sei se deixo ou não..."

M. é, ainda, um narrador que diz do outro, dos alunos, da professora, do barulho, das atividades, dos grupos, das conversas. A certa altura relata (entre parênteses) a conversa com a professora a respeito de onde pode ou deve sentar. Diante da afirmação de que poderia sentar onde quisesse, M. revela num desenho, ao pé da página, sua opção. Senta-se no fundo da classe, confundindo-se com os dois armários de aço que na sua imobilidade e quietude olham para todos.

Diferentemente, o fragmento do diário de V., transcrito abaixo, ilustra um caso de conflito por diferentes deslocamentos: no tempo (o narrador chega atrasado); no espaço (não sabia bem onde estava) e nos papéis (aluno- estagiário- professor).

V. havia combinado o trabalho com L. No 1º. dia se apresenta atrasada na sala de aula e depara-se com outra professora no lugar-uma substituta de L. que tirara licença. Tenta se entender e assim registra o acontecido:

"...os alunos riram um pouco sem entender exatamente o que estava acontecendo. Que chato, quase morri de vergonha! Só comigo acontecem essas coisas! Bem, como entrei na segunda aula fiquei um pouco deslocada (...) um garoto pergunta: - você vai ser professora? Credo! Respondo: - vou e gosto. - Parabéns, admiro você numa boa. Valeu!"

Esse narrador em conflito, às vezes durante a aula, é atingido pela memória, que se mobiliza, se movimenta, se instalando no fortuito, no outro lugar, no outro tempo. No fragmento que se segue E. é levada ao professor do passado pelo professor do presente, contrapondo um ao outro, a partir de sua imagem de bom professor.

"...Essa professora (E. está recordando e refere-se à uma professora com quem tivera aula no colegial) foi a melhor que tive. Ela sabia explicar, era legal, dava matéria de um jeito fácil. Adorava o que fazia e passava esse gosto pela gramática, literatura e redação. Acho que ela sabia exatamente o que fazer na hora certa. Já que me lembrei desses detalhes, acho que o que falta na C. e por vezes na L. (professoras com que E. está estagiando) é justamente perceber o ambiente a classe e tentar fazer a aula interessante!"

O relacionamento com o professor se dá de modo diferente com R., que revela em seu diário o esforço feito para aproximar-se da imagem de bom moço que na sua opinião a escola deseja e aprova. Ao se ver impedido de iniciar o estágio por uma questão burocrática e não sendo reconhecido o seu "eu" devidamente preparado, R. parece tornar-se um narrador cruel, avaliando negativamente o outro, sem nenhuma tentativa de interpretar os acontecimentos de modo a evitar a acusação pura e simples:

"Surpresa no primeiro dia: apesar do banho tomado, da roupa limpa, do cabelo cortado e do sorriso de bom dia, (R. ressalta para nós seu esforço para ser aceito pela instituição) o PROF.P. não permite que eu assista à sua aula, alegando que eu ainda não trouxera minha carta de apresentação, o que poderia lhe" acarretar problemas "com a direção. De nada valeram meus pedidos. Essa foi só a primeira demonstração de obtusidade deste professor cujo método de ensino caracteriza-se pela inexistência de métodos".

A ironia parece ser a arma de R. na relação com o campo de estágio, como um todo, transformando-se em instrumento de ataque e de desqualificação. De seu lugar preferido (o do lado de fora) R. refere-se ao conjunto de acontecimentos e pessoas desse lugar. Não é só o professor, o escolhido para observação e avaliação. O movimento é extensivo

aos alunos, embora a desqualificação destes sirva para ressaltar ainda mais o que R. pensa do professor.

"Hoje percebi um avanço do PROF.P. rumo a um futuro melhor: ele só demorou 25 min. para sair de uma sala e chegar até a outra. É muito importante ser amigo dos alunos e consumir o tempo em animadas conversas pelo corredor..."

Os exemplos aqui relacionados apontam para a riqueza de possibilidades de trabalho em sala de aula após uma leitura dos diários guiada por perguntas em torno daqueles que narram. Se na situação relatada neste texto a leitura foi realizada apenas pelas professoras pesquisadoras, nada impede que numa turma isto ocorra de forma compartilhada. Quando se faz essa opção leva-se às últimas conseqüências o aspecto dialógico que está presente não só em cada registro que se lê e que é fruto do diálogo que alguém mantém com o campo de estágio, mas nas diferentes leituras que um grupo é capaz de fazer de um conjunto de registros. Organizar narrativas relativas às experiências de estágio e compartilhá-las em sala de aula tem permitido a cada um tornar-se mais visível a si mesmo e aos outros, visibilidade que desafia para o autoconhecimento, algo que parece indispensável a um itinerário de formação que não leva em conta apenas a dimensão acadêmica, mas igualmente a dimensão das experiências pessoais, elemento importante para a construção da performance futura do sujeito como professor.

II - O Texto Literário na Disciplina Prática de Ensino: ajudando a construir imagens.

Por que um texto literário é convidado à discussão sobre educação e ensino?

Em primeiro lugar, porque para nós a Literatura não se constitui simples reprodução do real, nem mero exercício de linguagem, distante do cotidiano dos homens e de seu tempo, nem pura expressão da fantasia, criatividade e imaginação de um determinado sujeito. Ela é forma muito particular de compor e (re) criar a realidade mediada por signos verbais, uma apropriação e transgressão possível do real no plano do imaginário. Nesse caso, ela pode estimular um jogo regido por aproximações e afastamentos, intenções e indagações, certezas e dúvidas, desejos e utopias quando lida ou escrita. Mais do que isso, ela permite uma certa distância entre o dizer e a fixação do dito, um diálogo, uma outra maneira de pensar, de dizer, de inflamar, que acreditamos poder se juntar a outras linguagens na formação política, científica e técnica de nossos alunos universitários.

Permite uma compreensão que mistura num mesmo campo: emoção e conhecimento, informação e sentimento, valores e sensibilidades, subjetividade e objetividade.

Em segundo lugar, porque para nós a Prática Pedagógica traz uma certa complexidade que não se esgota na objetividade das atividades desencadeadas nas ações de ensino. Ela articula à ação, questões do imaginário, do universo de representações, da subjetividade das pessoas nela envolvidas. Faz sentido e diferença buscarmos uma abordagem, no caso a literária, que ajude a chegar mais perto da complexidade da prática pedagógica.

Por último, porque mesmo lidando com alunos do curso de letras, já familiarizados com o texto literário e acostumados a tratá-lo pela leitura analítica e interpretativa, em sala de aula, no Instituto de origem (Letras), pensamos em oferecer a eles, na Faculdade de Educação, uma prática diferente de leitura e de produção com a Literatura. Não mais a análise do texto pela forma e conteúdo, pelo contexto social-histórico de sua produção ou circulação, pelos seus elementos estruturais, pelo gênero do discurso a que pertence, pelo seu suporte material, pelos comentários críticos ou diálogo com outros textos. Nem a prática de apenas colher dos textos o "dizer sobre". Mas uma prática de leitura e discussão de textos literários, que possibilite tocar não só na realidade vivida no campo de estágio ou na discussão teórica, mas na realidade (re) construída numa constelação de imagens formadas pela memória, pela sensibilidade, por um pensamento solto, por um pensamento refletido, por uma fala ou por um gesto.

Basicamente os textos lidos e produzidos pelos alunos neste tipo de trabalho têm nos permitido compartilhar e construir:

- um olhar conjunto em relação ao movimento do processo ensino-aprendizagem, não só através da linguagem acadêmica- pedagógica;
- uma produção de imagens inspirada nas situações concretas vividas e testemunhadas por eles no campo do estágio;
- uma expressão escrita mais fragmentada e descontínua quando comparada às expressões normalmente usadas no meio acadêmico, mas que parece dizer de maneira diferente as realidades vivenciadas e que parece permitir com mais familiaridade o desenvolvimento de uma atitude de introspecção e reflexão necessárias à formação profissional.

Aos estagiários solicitamos a leitura de um conjunto de textos, como os citados na nota abaixo. Em classe realizamos em conjunto a leitura desses textos e, em seguida, os alunos foram desafiados a produzir uma escrita, em prosa ou em verso, que resultasse dessa experiência compartilhada de leitura e de suas relações com as experiências que estavam vivendo individualmente no campo de estágio. Num momento seguinte, também em sala de aula, suas produções foram lidas e trocadas entre eles, fazendo circular no grupo diferentes vozes que traziam com elas a força do vivido, do lido, do interrogado, do sentido por cada um.

Eis abaixo algumas dessas produções, seguidas de breves comentários:

1. Para *Circuito Fechado*, Ricardo Ramos⁶.

Desafiado a registrar suas primeiras impressões sobre o campo de estágio e tomando como inspiração o texto de Ramos, lido em classe, J. produz o texto abaixo:

Portas.

Ideais. Vida. Olhares.

Idéias. Gente. Lousa. Olhares.

Calma. Som. Certeza. Canetas. Olhares.

Palavras. Primeiras. Cadernos. Canetas. Olhares.

Sensações. Razões. Chão. Borrachas. Lápis. Papel. Olhares.

Silêncio. Sorrisos. Conversa. Palavras. Atenção. Lousa. Giz. Olhares.

Textos. Anotações. Canetas. Perguntas. Novidade. Vida. Experiência. Olhares.

Atenção. Respostas. Porta. Esperança. Certeza. Palavras. Conversas. Lâmpadas. Olhares.

Textos. Lousa. Giz. Calor. Amizade. Vida. Trocas. Professor. Alunos. Vidas. Casos. Passos. Olhares.

Porta. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares. Olhares.

Olhares. Olhares. Porta.

O que leva o aluno J. a iniciar seu texto por portas e com essa mesma palavra terminá-lo, porém no singular? O que o leva a repetir olhares com tamanha insistência, terminando cada verso com essa palavra, e deixando que ela ganhe força no último verso do texto? Não seria olhares uma palavra chave quando se pensa em uma sala de aula? Olhares trocados, olhares múltiplos, diferentes, que se juntam, que se confrontam? A sala

de aula não é repleta de olhares diferentemente marcados por múltiplas condições: para quem, quando, onde, por que querem dizer o que dizem?

L. toma como ponto de partida o mesmo texto, mas cria uma narrativa intitulada "Sinal aberto". Tal qual um sinal de trânsito, seu texto permite a passagem, reproduzindo o percurso do entrar e sair da sala de aula:

Corredores. Vozes. Cores. Cadernos. Livros. Tênis. Pernas. Movimentos. Porta. Carteiras. Papéis. Gritos. Silêncio. Chamada. Presente. Ausente. Gramática. Giz. Lousa. Fábrica. Correção. Lousa. Carteira. Lousa. Carteira. Lousa. Carteira. Lousa. Carteira. Lousa. Carteira. Pé. Chão. Sermão. Padre. Prova. Amém.

L. num texto bastante curto fala ao seu leitor sobre os rituais de uma sala de aula e os modos de realizar o ensino de língua portuguesa (Gramática, Correção, Giz, Lousa, Prova). O que faz essa palavra Fábrica neste contexto? Palavra utilizada como correção ou trazida pela idéia "de linha de produção?" O que pode significar a excessiva repetição no texto das palavras Lousa / Carteira antecipadas por Correção? Um congelamento de lugares e de papéis? Um movimento de ir e vir dos alunos da carteira para a lousa no momento da correção? Um movimento metonimicamente representado por pé/chão? Um movimento interpretado como agito que tem como conseqüências sermão/prova? Sermão que remete a padre, de uma outra instituição?

2. Para *Indez, Bartolomeu Queiroz*⁷.

Após a leitura do QUEIRÓS (1988) Indez, o aluno G. escreve seus sentimentos ao enfrentar pela primeira vez uma classe de alunos de um cursinho comunitário pré-vestibular, dando o seguinte título ao texto: O primeiro dia. Cria um personagem, um jovem professor, que lida com seus sentimentos, pensamentos, que vão e voltam e que lhe perseguem. Teria esse aluno conseguido recriar para o leitor o clima de ansiedade e a sensibilidade presente em seu primeiro dia como professor, servindo-se de uma expressão com maiores compromissos de acabamento e de explicitação, num gênero talvez considerado mais adequado à esfera acadêmica?

(...) Por uns instantes, o rapaz observou os outros passageiros e viu ansiedade e cansaço em vários rostos, mas sabia que seu dia não acabara. Tentou esquecer de tudo, e voltou seu olhar para a janela e a

paisagem, notou que não conhecia ainda aqueles cantos da cidade. E, apesar disso, a pressão era grande, não conseguia deixar de pensar nas próximas horas. Alunos sem aulas há três semanas e a primeira prova do vestibular começaria em dois meses, sem contar com ânsia dos mais impetuosos em mostrar o que sabem com perguntas várias. Um outro colega dissera-lhe que as condições das salas não eram as melhores e, assim refletia: será que os mereceria, já que eles haviam chegado ali com tanto esforço, às vezes sem tempo para estudar ou mesmo jantar com decência? De repente, percebeu que suava frio. (.) deu o sinal. Abriram-se as portas e tudo passou. Não havia tempo para o suor, ou o medo. Agora, ele era o mestre, talvez, não o melhor, porém o único que eles possuíam.

3. Para *Um Artista da Fome*, Kafka⁸.

No fragmento do texto "Considerações a respeito do ser professor, hoje,"elaborado a partir do conto de KAFKA (1995), a aluna L. assim escreve:

Quando voltava para casa de circular, numa terça-feira, olhava as paisagens aproveitando os minutos ociosos para o trabalho que teria que entregar na próxima semana. Estava certa de quealaria sobre o professor. Mas afinal, falar o quê? Tanta coisa já foi falada, tantos comentários... tantas pesquisas... tantos textos... fiquei desanimada, achando que seria cansativo, além de repetitivo, o meu discurso. (...) invadiu-me à memória, o conto Um artista da fome de Kafka. Perguntei-me: como essa associação deprimente, ainda que verdadeira, à figura do professor?

(...) o artista está numa jaula, lugar de animais. Todos, em princípio passam por lá, analisam sua maneira de agir, fiscalizam seu trabalho, ditam regras, mas entrar nessa jaula, ninguém quer. A única pessoa que sabe da sua arte, que luta pelo que ninguém considera, é o próprio artista só o artista podia saber isso e ser espectador satisfeito de seu próprio jejum. O professor continua tal qual o artista da fome. Sabe também que aprisionado, não pode caminhar tão longe e, muito menos mostrar ao mundo inteiro o seu ofício. Seduzir platéias? Como sair daquele espaço limitado, daquela estrutura se, seu trabalho é silencioso, vigiado, e as conseqüências são penosas: cansaço, fraqueza, dor . . . só ele sabia - e nenhum outro iniciado - como era fácil jejuar. Talvez só quem ame seu ofício, entenda. Não sei se há outra explicação para tanto querer, para tanto esforço. Como pode alguém querer jejuar. sofrer, como alguém pode perpetuar um ofício absurdo como esse? Como pode alguém querer ser artista da fome? Você vai ser professor? Ohhhhhhhhhhhhhhh, que absurdo! Tente explicar a alguém a arte do jejum! Não se pode explicá-la para quem não a sente.

L. compara, de maneira poética e triste, o professor como um profissional que conhece como ninguém seu ofício, luta e resiste a inúmeras dificuldades. Quem é esse professor que L. constrói ao compará-lo com o artista da fome? O que a leva a pensar esse professor como um profissional que em exercício está dentro de uma jaula? É aquele que optando por uma profissão muitas vezes considerada menor, "fora de moda", é capaz de abster-se daquilo que para qualquer ser humano é fundamental (a comida), para provar aos outros que ele se nutre de um alimento maior, diferente: a sua arte? Nem mesmo o fato de não ser mais capaz de seduzir multidões, por fazer parte de uma profissão em extinção, faz o professor abandonar sua arte. A sua morte, o seu corpo inerte confundido com um monte de palha, considerado estorvo na passagem das pessoas no final do conto kafkaniano, instiga a aluna L. a discutir a sua opção profissional numa sociedade capitalista, a complexidade das dificuldades que enfrentará. São as suas preocupações com o futuro que na escrita se formulam.

XXX

As produções individuais carregam informações sobre os movimentos ocorridos tanto no exterior do sujeito que olha/observa/participa nos estágios, como os movimentos que ocorrem em seu interior. Escrever sobre o vivido, o lido, buscando uma linguagem literária, dá às vivências uma outra força e densidade. É essa força que nos interessa produzir no contexto da disciplina Prática de Ensino. Uma força que, emergindo e circulando no grupo, produz ainda novos e outros sentidos para a escola, para o ser professor.

Cada texto criado por eles não é mais relativo ao vivido na escola, nem ao lido nos discursos pedagógicos e literários. Mas sim, trabalho, refacção, construção e produção de sentidos do que cada aluno leu, discutiu, pensou, vivenciou. Cada texto propõe uma configuração totalmente nova da realidade "observada", trazendo cenas transfiguradas, construídas com imagens refeitas, repensadas pelos materiais disponibilizados e pelo conjunto de representações da escola que cada um viveu e que vivia no momento, do que pensava como um professor em formação, dos professores com os quais havia convivido, no jogo de expectativas entre os sujeitos, com os quais realizava o estágio.

No espaço da tradução entre o lido, o vivido, o lembrado e o narrado, cada aluno-estagiário aproxima sentidos da escola, articula vivências fracionárias, parciais, esparsas. Vive o conflito dessa expressão construída por pedaços que não tece e não lhe devolve

um todo, uma interpretação ou explicação plena e única do que viu, do que pensou, mas que lhe proporciona uma maneira inacabada e inquieta de olhar e de pensar a instituição escolar, o lugar que nela vinha ocupando como estagiário e aquele que pode vir a ocupar futuramente.

Deste modo, diante dos textos lidos, das discussões em classe e dos textos produzidos pelos alunos pensamos que a formação acadêmica de um pesquisador ou de um professor não se faz apenas na leitura e discussão de textos teóricos e científicos. Faz-se também vasculhando um legado de memórias coletivas em que estão presentes imagens, histórias, sonhos, crenças, descobertas e rituais que se modulam, cruzam, esclarecem. Um legado que pode ser acionado e trabalhado na tentativa de compreensão histórica da educação e do ensino.

Notas

* Os relatos aqui apresentados desenvolvem idéias contidas em dois pôsteres levados aos IX e X Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (1999-2001).

1 Artigo publicado na revista *Amazônida*, ano 6, n.2, jul/dez, 2001, Manaus, AM

2 Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP-Grupo de Pesquisa ALLE: Alfabetização, leitura e escrita.

3 Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP – Grupo de Pesquisa ALLE-Alfabetização, leitura e escrita.

4 A discussão sobre o Diário de Campo como um gênero em construção está em outro artigo escrito em parceria com a Prof.^a Dr.^a Raquel S.Fiad e publicado na Revista *Leitura:Teoria e Prática*, vol.19,nº35, de julho de 2000,Campinas,SP:ALB;Porto Alegre:Mercado Aberto,2000

5 BRAGA, Rubem. A minha glória literária. In *Casa dos Braga: memória e infância*. RJ: Record, 1997.

6 CAMPOS, Paulo M. Primeira leitura. In *A palavra é escola*. SP: Scipione, 1992.

7 COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In *Uma idéia toda azul*. RJ,:Nórdica, 1985.

8 KAFKA, F. Um artista da fome. SP: Brasiliense, 1985.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Rubem. A minha glória literária. In Casa dos Braga: memória e infância. RJ: Record, 1997.

CAMPOS, Paulo M. Primeira leitura. In A palavra é escola. SP: Scipione, 1992.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In Uma idéia toda azul. RJ,:Nórdica, 1985.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino, texto xerografado e sem data.

KAFKA, F. Um artista da fome. SP: Brasiliense, 1985.

MARQUES, G.G. O afogado mais bonito do mundo. In A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada. SP, Record, 1972, 46 a 55.

QUEIRÓS, Bartolomeu. Indez. BH: Miguilim, 1988, 68 a 76

RAMOS, Ricardo. Circuito fechado. In Contos contemporâneos, SP: Ática, 1995, 89 a 93.

ROSA, J. Guimarães. Famigerado. In Primeiras histórias, RJ,:José Olimpyo, 1997.

ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Trad: José Augusto Pacheco, Porto: Editora Porto, 1994.