

**ENTRE DISPERSÃO E UNIDADE DA ESCRITA DO RELATÓRIO DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**BETWEEN DISPERSION AND UNITY OF WRITING OF THE SUPERVISED
INTERNSHIP REPORT IN PORTUGUESE LANGUAGE**

O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos há que andá-los.
(Borges, 1970, p. 21).

João de Deus Leite¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Evandro Rodrigues dos Anjos²

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Felipe Gonçalves Carneiro³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Resumo: A escrita de que tratamos envolve o jogo entre dispersão e unidade de sentidos, tendo por base o gesto de formulação. Assim, interessa-nos, mais de perto, o modo como a memória discursiva faz trabalhar esse jogo na escrita do relatório final do Estágio Supervisionado Curricular (ESC) em Língua Portuguesa, sob a perspectiva da Análise de Discurso pecheuxiana e orlandiana. Para tanto, faz-se necessário olhar para as condições de produção da escrita do relatório e para as outras materialidades que a integram, como é o caso, por exemplo, das anotações de campo. Essas, por sua vez, estão implicadas em outras condições de produção. E, desse jogo de (re)formulações entre materialidades, é que estamos derivando o entendimento de que a estruturação da experiência passa a ganhar pontos da individuação do sujeito. As materialidades enfocadas referem-se: às anotações de campo de um estágio, quando da realização

¹ É graduado no Curso de Letras/Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros (2007); é mestre (2010) e doutor (2015), pela Universidade Federal de Uberlândia. É Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Araguaína/Tocantins (2018-2019). Tem trabalhado com as seguintes temáticas: discursividades pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa em diferentes situações discursivas, identidade/identificação de diferentes grupos vulneráveis. Realizou, como atividade integrante de seu doutoramento, Estágio Sanduíche no Exterior, no Instituto Politécnico de Leiria (IPL) sob a orientação da Profa. Dra. Susana Nunes e do Prof. Luís Felipe Tomás Barbeiro. É coordenador do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire). *E-mail:* joaodedeus@mail.uft.edu.br

² É graduado em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). *E-mail:* evandro.rodrigues9@gmail.com

³ Doutorando em Linguística e Literatura (PPGLLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Possui mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2020). É graduado em Letras pela Universidade Paulista (2014) e em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal de Goiás (2006). É membro do Grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso (GETAD). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Câmpus Araguaína. *E-mail:* felipe.carneiro@ifto.edu.br

da etapa de observação e de regência em uma escola pública de Araguaína; e ao relatório final das atividades desse estágio em que essas anotações são (re)textualizadas. A partir de sete recortes discursivos, construímos o nosso trabalho de análise, jogando com o modo como a memória discursiva faz constituir pontos de dispersão e de unidade na escrita desse acadêmico. As análises mostram que a descrição e a avaliação da aula tanto nas anotações de campo quanto na escrita do relatório final, sob condições de produção específicas, evidenciam uma narratividade exitosa da prática da professora, justamente pelo fato de ela está filiada àquilo que apregoam os documentos oficiais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Estruturação da Experiência; Prática Discursiva.

Abstract: The writing we are dealing with involves the game between dispersion and unity of meanings, based on the gesture of formulation. Thus, we are more interested in how the discursive memory makes this game work in the writing of the final report of the Supervised Curricular Internship in Portuguese Language, under the perspective of Pecheuxian and Orlandian Discourse Analysis. Therefore, it is necessary to look at the conditions of production of the report writing and other materialities that integrate it, as is the case, for example, of field notes. These, in turn, are implicated in other conditions of production. And, from this game of (re)formulations between materialities, it is that we are deriving the understanding that the structuring of the experience starts to earn points for the individuation of the subject. The materialities focused on refer to: field notes of an internship, when the observation and conducting stage is carried out in a public school in Araguaína; and the final report of the activities of that stage in which these notes are (re)textualized. From seven discursive cuts, we built our analysis work, playing with the way in which discursive memory constitutes points of dispersion and unity in the writing of this academic. The analyzes show that the description and evaluation of the class both in the field notes and in the writing of the final report, under specific production conditions, evidence a successful narrative of the teacher's practice, precisely because it is affiliated with what official documents proclaim.

Keywords: Portuguese Language; Structuring the Experience; Discursive Practice.

Submetido em 25 de abril de 2021.

Aprovado em 1 de agosto de 2022.

Introdução

Neste artigo, filiados à Análise de Discurso (AD) francesa de orientação pecheuxiana e orlandiana, objetivamos analisar e problematizar a escrita do relatório de Estágio Supervisionado Curricular (ESC) em Língua Portuguesa e suas literaturas do Curso de Letras de uma instituição federal, como prática discursiva⁴. Particularmente, sobre essa escrita, interessa-nos focar a relação entre anotações de campo que o acadêmico produz, quando da etapa de observação e de regência, e a (re)textualização

⁴ Na esteira da AD, estamos trabalhando com a perspectiva de prática discursiva como o modo pelo qual a história habilita a materialização de sentidos na e pela língua. Essa habilitação pressupõe a condição material dos sentidos, como abordaremos na seção teórica deste artigo.

destas no relatório final ⁵ dos ESC. Na esteira da AD, podemos destacar que a escrita do relatório, como resultado final de um percurso mais amplo e esparso, guarda em si a complexidade da estruturação da experiência do acadêmico.

Há um processo de metaforização que constitui a narratividade da experiência do acadêmico nos ESC. Esse processo é marcado por três tempos: (1) o tempo do fato vivido, (2) o tempo da escrita e (3) o tempo da leitura (AGUSTINI; LEITE, 2016). O processo de metaforização coloca em cena o modo como as redes de memória discursiva criam condições de interpretação para a experiência do estagiário nos ESC. No caso deste artigo, o foco da experiência é aquele da etapa de observação de aulas do professor regente da turma da educação básica. Após essa etapa de observação, o acadêmico precisa cumprir uma etapa de regência em que ele ministrará um conjunto de aula nessa turma observada. Nessa etapa de observação, as anotações de campo, em um diário de campo, assumem relevância, pois elas serão usadas, posteriormente, quando da escrita do relatório final. Na literatura científica, esse diário de campo é denominado, também, de “diário de pesquisa”, ou, ainda, de “diário de bordo”.

No âmbito dos ESC, o acadêmico precisa cumprir uma carga horária teórica, na universidade, e uma carga horária prática na escola de educação básica. Essa escola é considerada como “escola campo de estágio”. A depender do curso de licenciatura, a distribuição da carga horária teórica e prática assume um quantitativo específico, na estrutura curricular do curso. Tal distribuição deverá respeitar a carga horária mínima que é quatrocentos e vinte horas total para os ESC, conforme a Lei nº 11. 788, de 25 de setembro de 2008.

Os ESC do Curso de Letras: Língua Portuguesa e suas literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus Araguaína, estão estruturados em quatro disciplinas, sendo que cada uma totaliza cento e cinco horas. Destas horas, trinta são destinadas à carga horária teórica, cumprida na universidade, e setenta e cinco são relativas à carga horária prática. Nessa carga horária prática, são computadas horas para atividades como: leitura de textos teóricos, observação de aulas no ensino fundamental II e no ensino médio, planejamento de aulas, regência de aulas, elaboração do relatório final.

⁵ Esse relatório final, contendo as anotações de campo nos “apêndices”, está arquivado no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esses relatórios estão para a inspeção de domínio público, no CIMES, dado o fato de os acadêmicos consentirem o arquivamento nesse Centro; consentindo, inclusive, a liberação dos arquivos para eventuais pesquisas.

No ESC I, o acadêmico insere-se na escola campo de estágio, com o objetivo de caracterizar a instituição escolar do ponto de vista estrutural, funcional e pedagógico. Ainda como atividade relativa a esse estágio, ele precisa acompanhar as aulas de dois professores no ensino fundamental II e no ensino médio, buscando entender como a aula de Língua Portuguesa, nesses segmentos de ensino, acontecem. É que esses segmentos possuem orientações pedagógicas específicas, com enfoque para a Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, particulares.

Nos outros ESC, o acadêmico precisa assumir o lugar de professor regente da turma, ministrando um quantitativo de aulas, dado o planejamento realizado a partir do diálogo com o professor da educação básica. Antes de assumir o lugar social de professor em formação inicial, os acadêmicos são levados a vivenciar uma etapa de observação, com a finalidade de conhecer a turma e caracterizá-la em termos de comportamento e de nível de aprendizagem. Nessa caracterização, entre em jogo, também, a análise e a problematização da metodologia de ensino do professor regente da turma. Nos ESC II e III, o foco do estágio são as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. No ESC IV, o foco são as aulas no ensino médio.

A escrita das anotações de campo e do relatório final em si coloca o acadêmico em um lugar de escrita que precisa com as condições de produção das anotações e do relatório. Dessa forma, a experiência vivida é apropriada e transformada em pensamento, o que possibilita que este seja exprimível e mobilizado em outros momentos, no tempo da escrita. E os sentidos “pensados”, nesse processo de escrita, são relevantes, pois passam a compor as redes de memória. A escrita faz trabalhar a estruturação da experiência nos ESC, justamente porque ela promove a passagem da experiência à sua metaforização.

No âmbito dos ESC, a escrita, nas diferentes atividades, está exposta a um jogo coercitivo, que, em sua complexidade, presentificam-se por meio de:

(1) coerções concernentes à situação de discurso, dado o momento vivido na etapa de observação e de regência. Esse momento é constituído por condições sócio-históricas e ideológicas próprias ao tempo do fato vivido.

(2) coerções atinentes ao próprio tempo da escrita, tais como: a planificação do pensamento, por meio da escrita, dada a condição de ser destacada da “riqueza contextual”, que é característica da fala; a posteridade da escrita em relação ao fato que ela discursiviza.

(3) coerções do tempo da leitura, dado o olhar avaliativo do professor de estágio que o acadêmico antecipa no processo de sua escrita. É que está em jogo, em última instância, a constituição de uma experiência exitosa nos ESC. Sobretudo, está em jogo a constituição de um lugar de fala em que o acadêmico responda pela relação entre a teoria e prática no espaço de sala de aula, considerando a discussão produzida nas aulas teóricas da universidade.

Diante dessas coerções, a escrita, nas mais diferentes atividades dos ESC, possibilita a invenção nesse espaço coercitivo, pois o acadêmico é levado a construir a suas associações de sentido próprias, dadas as condições sócio-históricas e ideológicas implicadas nas atividades dos ESC. Sendo assim, a escrita permite a individuação do acadêmico, singularizando-o. Nessa medida, uma pergunta (im)põe-se: A quais espaços de interpretação determinados pertencem a escrita do acadêmico nesse jogo entre a prática discursiva de anotação de campo e a (re)formulação destas no relatório final do ESC? Estamos partindo da perspectiva de que esses espaços de interpretação é que habilitam a do efeito de confiança e de aposta na palavra, para que o acadêmico produza a narratividade de sua experiência nos ESC.

Estruturamos este artigo em duas seções, além da seção de introdução, de considerações finais e de referência.

1. Memória discursiva e Escrita: incursões teórico-metodológicas

Nesta seção, apresentamos uma incursão na Análise de Discurso (AD) francesa pecheuxtiana e orlandiana, buscando fundamentar a perspectiva de que a estruturação da experiência do acadêmico, nas diferentes práticas dos ESC, passa pelo modo como a memória discursiva faz trabalhar modos de individuação do sujeito. Conforme já destacamos, estamos interessados, mais de perto, na prática de escrita do relatório final do ESC, pois se trata do momento em que o acadêmico é levado a metaforizar os diferentes fatos vividos nas atividades teóricas e práticas dos ESC. Na esteira da AD, podemos pensar que essas atividades envolvem diferentes condições de produção, e que, na escrita do relatório, elas precisam ganhar a dimensão de unidade.

Partimos da perspectiva de que a escrita em foco, neste artigo, está assentada no jogo contraditório e desigual entre dispersão e unidade de sentidos, uma vez que, das condições de produção esparsas e descontínuas das atividades de ESC, o acadêmico, na escrita do relatório final, é levado a estar inscrito no efeito de unidade daquilo que ele

formula. Trata-se do momento em que ele, por efeito das diferentes coerções vivenciadas nas atividades dos ESC (da situação de discurso, do tempo da escrita e do tempo da leitura), é levado a tomar posições discursivas. Essas posições estão ancoradas em condições de produção sócio-históricas e ideológicas, não estando para a ordem do bel-prazer dos envolvidos nessas atividades.

Inscritos em fundamentos da AD, o nosso foco recai não mais no indivíduo no mundo, mas sim em suas tomadas de posição que se marcam na e pela língua. Não é à toa que se usa a terminologia “sujeito”, justamente para se diferenciar da terminologia “indivíduo”. Na esteira de Althusser (1970), Pêcheux (1969) ponderou que essa tomada de posição é fruto de um ritual de interpelação, de maneira que o indivíduo se transforma em sujeito. Nessa medida, não se nasce sujeito nem se é sujeito o tempo todo, mas sim, a partir desse ritual de interpelação, que se marca por processos discursivos inscritos, por exemplo, na e pela língua.

Esse processo de interpelação é ideológico (“interpelação ideológica”), pois envolve um mecanismo de produção de sentidos em que há sempre uma base social (“formação social”) engendrando sentidos desiguais e contraditórios. A partir dessa interpelação ideológica que o indivíduo é levado a uma tomada de posição. Cabe ressaltar que essa interpelação não é um processo pleno e bem-sucedido. Ao contrário, ela comporta falhas no ritual de interpelação, o que abre horizontes para o fato de que o sujeito pode se identificar sempre a outros sentidos. Daí podermos afirmar que se sempre “sujeito a”. A definição de sujeito não é passível de uma positivação no seu ritual de interpelação. Vejamos, a seguir, as palavras do próprio Pêcheux (1990):

a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: “uma palavra por outra” é uma definição...da metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho (PÉCHEUX, 1990, p. 17).

A incursão nessa formulação teórica de Pêcheux, não perdendo de vista a releitura que ele propõe de Althusser (1970), mostra-se relevante, neste artigo, pois estamos concebendo que a prática discursiva de formulação do relatório final do ESC é um ritual de interpelação ideológica. Isso porque o acadêmico, dadas as diferentes vivências nas atividades dos ESC (na universidade e na escola campo de estágio), é interpelado por

diferentes (desiguais e contraditórios) sentidos. E, diante desse ritual de interpelação, as tomadas de posição se marcam na e pela língua.

A universidade e a escola, para dizermos das instituições que se relacionam com a prática dos ESC, têm o seu funcionamento pautado em coerções, isto é, em instituições de sentidos que são (des)estabilizados na formação social de suas bases. Como produtoras e portadoras de sentidos, elas fazem trabalhar a dimensão “simbólicapolítica do Estado” por meio de formações discursivas, produzindo processos de individuação do sujeito. A seguir, mobilizamos as teorizações de Orlandi (2011) sob as quais nos ancoramos para tecer as referidas considerações:

[...] usamos a palavra “individuação” que remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma-sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólicopolítica do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identifica-se em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade (ORLANDI, 2011, p. 22).

As diferentes atividades dos ESC, na condição de prática discursiva, pressupõem uma forma-sujeito histórica, que, neste ponto, podemos ressaltar que é o “acadêmico estagiário”. E essa forma-sujeito comporta os modos de individuação do sujeito. Diante da divisão desigual e contraditória de sentidos, na formação social das instituições em tela, como o acadêmico estagiário se constitui nessa posição-sujeito? Nessa medida, filiados às elaborações de Orlandi (2016), partimos da perspectiva de que a memória discursiva ancora processos pelos quais as tomadas de posição do sujeito se narrativizam, especificam-se. Para Orlandi (2016), trata-se da “narratividade”, isto é, a “maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”.

A memória discursiva, longe de ser pensada como lembrança, refere-se ao saber que se historiciza nas e pelas práticas discursivas, na condição de discurso outro. Neste ponto, cabe destacar a relação entre dispersão e unidade de sentido que a memória discursiva faz trabalhar nessas práticas. E essa relação nos interessa, neste artigo, já que ela compõe o nosso dispositivo teórico-analítico. A escrita do relatório final dos ESC, dadas as coerções que ela implica, deixa entrever espaços de interpretação, evidenciando

a narratividade da experiência do acadêmico estagiário. Essa narratividade, por sua vez, deixa flagrar aspectos discursivos da estruturação da experiência nos ESC.

A memória discursiva abre horizontes para pensarmos nos sentidos que se marcam por presença ou por ausência, na escrita do relatório; essa inscrição de sentido é passível de ser discursivizada, tendo em vista as condições materiais do sentido. A condição material dos sentidos nos interessa, pois, nas análises empreendidas neste artigo, vamos mostrar como o jogo entre dispersão e unidade ancora os movimentos de (re)formulação da escrita em tela. Diante da divisão desigual e contraditória dos sentidos, estes, para ganharem legibilidade nas práticas discursivas, precisam ser linearizados, isto é, planeados na sintaxe da língua, cuja produção de sentido é assegurada a partir da historicidade das práticas. Eis, a seguir, uma das elaborações de Pêcheux (2006[1983]) sobre a definição de memória discursiva que nos serve de fundamentação:

[D]iscurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (PÊCHEUX, (2006 [1983], p. 55).

Gostaríamos de enfatizar, na esteira dessa elaboração, o caráter de insistência da memória discursiva, na condição da repetição do “real sócio-histórico”. A insistência e a persistência sócio-histórica da memória discursiva reclamam pontos de interpretação. Nessa linha de raciocínio, já derivando implicações para o nosso artigo, interessa-nos os pontos de repetição do “real sócio-histórico” na escrita do relatório final, na relação discursiva com as anotações de campo. O fato vivido, na situação de discurso, dadas as atividades da etapa de observação e de regência, a (re)formulação desse fato no tempo da escrita do relatório final, bem como as projeções antecipáveis pelo tempo da leitura fazem trabalhar a repetição do “real sócio-histórico”. E advém daí a possibilidade, para que algum tipo de estruturação da experiência se constitua no funcionamento da memória discursiva.

A textualização do político toca os processos de narratividade do “real sócio-histórico”. A base material dos sentidos assegura o fato de que a totalização destes só é possível, uma vez que, para alguns se inscrevem, outros ganham uma inscrição pela ausência. Desse modo, a textualização do político nos ajuda a compreender o porquê de certos sentidos ganharem estabilização na formação social, e outros, por sua vez,

ganharem um apagamento. Na esteira da AD, podemos pensar que essa textualização se engendra, na sociedade, pelo campo de forças. No bojo dessa textualização, a memória discursiva, na condição de mecanismo de funcionamento, configura-se como:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015[1983], p. 46).

A prática discursiva de que tratamos, neste artigo, está relacionada ao modo como esse “real sócio-histórico” segue operando efeitos de sentido em dadas condições sócio-históricas e ideológicas. Assim, “[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1988[1975], p. 213).

Buscando propor uma articulação com o nosso objeto de estudo, neste artigo, a referência não é mais o acadêmico estagiário no mundo, mas se trata do funcionamento da memória discursiva funcionando no pertencimento de sua escrita a espaços de interpretação. Sob a perspectiva discursiva, não é possível a empiricização das análises empreendidas por nós, pois estamos interessados na constituição de processos de individuação, cujos processos discursivos não pertencem a um indivíduo em particular. Esses processos estão inscritos na relação entre sociedade, sujeito e linguagem. Daí o fato de não nos interessarmos por análises exaustivas, uma vez que o *corpus* de análise mobilizado é representativo do funcionamento do que buscamos teorizar neste artigo, a saber: o jogo entre dispersão e unidade na prática discursiva do relatório final de um dos estágios e sua relação com a estruturação da experiência no ESC.

O dispositivo teórico-analítico que fundamenta as análises construídas na seção a seguir põe em relação o jogo entre dispersão e unidade de sentidos, dado o processo discursivo da escrita do relatório final do ESC II, não perdendo de vista a (re)textualização das anotações de campo nesse processo. No formato recortes discursivos (RD), mobilizamos a materialidade transcrita das anotações de aula e do relatório final do relatório do ESC II referentes a uma aula observada por um acadêmico estagiário em uma escola pública de Araguaína/Tocantins. Cabe destacar que o enfoque das análises recaiu sobre uma aula específica que o acadêmico acompanhou na escola campo de estágio,

produzindo as anotações e, posteriormente, (re)textualizando no relatório final do ESC II, dadas as orientações do professor supervisor do ESC na universidade.

Por mais que as considerações tecidas, neste artigo, estejam baseadas em um recorte de uma aula específica, e no movimento de (re)formulação que ela implica, elas são passíveis de expor o olhar leitor ao funcionamento da memória discursiva na estruturação da experiência na prática discursiva da escrita do relatório final do ESC. As condições de produção dessa escrita permitem-nos dimensionar a quais espaços de interpretação o processo de metaforização da experiência está vinculado, para que os sentidos estejam, materialmente, ou em presença ou em ausência. Consideremos, a seguir, a seção de análise.

2. Escrita em dois tempos: do lugar das “anotações de campo” à sua (re)textualização no relatório final

Esta seção aborda as anotações de campo e, em seguida, as (re)textualizações destas no relatório final do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas literaturas II produzidas por um acadêmico do Curso de Letras. Não perdemos de vista, nas análises, o foco sobre a quais espaços de interpretação determinados pertencem a escrita do acadêmico que teve a sua escrita enfocada. Para procedermos às análises, vamos mobilizar as anotações de campo e as (re)textualizações destas no relatório final em formato de recortes discursivos (RD), buscando produzir mo(vi)mentos de descrição e de interpretação sobre a materialidade discursiva apresentada nos recortes discursivos.

O nosso trabalho de análise será iniciado a partir da abordagem das anotações de campo, dado o momento vivido na etapa de observação de cinco aulas em uma turma de oitavo ano, do ensino fundamental II, de uma escola de educação básica. Após essa abordagem, iremos mobilizar as (re)textualizações das anotações de campo no relatório final, tendo por foco os espaços de interpretação que a escrita do acadêmico deixa flagrar em seu processo de construção da narratividade de suas experiências no ESC II.

Consideremos, a seguir, o primeiro recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD1

2º AULA

→ 5º HORÁRIO → LÍNGUA PORTUGUESA

30/04/18:

A professora conversa com os alunos e questiona se eles responderam a atividade que foi solicitada na última aula. Apenas 3 de 15 alunos responderam a atividade.

(ATIVIDADE DA PÁG: 100 e 101)

→ A professora brinca com a turma, falando que irá me dar “trabalho” e me apresenta a Jéssica

A professora solicita para que uma aluno leia um poema relacionado a atividade, o aluno (Bruno) realiza uma boa leitura.

(Anotações de campo produzidas pelo acadêmico João Pedro.)

A materialidade apresentada em RD1 evidencia o caráter esquemático da formulação daquele que escreve, tendo por base as condições de produção da escrita. As formulações são constituídas por breves períodos sintáticos (no caso em tela são três blocos sintáticos) ou por expressões que são escritas e contornadas por uma linha, desenhando um retângulo, como é o caso da expressão “Língua Portuguesa”. Outro tipo de formulação que ocorre, em RD1, refere-se à construção de informações postas dentro de parênteses, como em: “(ATIVIDADE DA PÁG: 100 e 101)”. Desses períodos sintáticos, um dos blocos, também, aparece contornado por um retângulo. Chama-nos a atenção, nessas formulações, a ocorrência de setas, cuja significação está para a ordem do fato vivido na experiência da observação.

Do ponto de vista discursivo, podemos trabalhar com a perspectiva de que a memória discursiva produz narratividades sobre o fato vivido pelo acadêmico, na etapa de observação, pois essa memória produz um funcionamento, isto é, um modo regular dos processos de individuação do sujeito na e pela escrita. E não podemos nos esquecer de que escrita, neste artigo, é tomada como prática discursiva, o que envolve condições de produção do (1) tempo do fato vivido, do (2) tempo da escrita e do (3) tempo da leitura. Esses tempos vão fazendo trabalhar a constituição da experiência do acadêmico nos ESC.

De posse de RD1, na esteira da AD, salientamos que o funcionamento da memória discursiva engendra a textualização do político em relação ao fato vivido na etapa de observação. Dos diferentes fatos vivenciados e observados, no espaço de sala de aula, só alguns é que vão ganhar textualização. Daí o fato de ser político no sentido discursivo; há uma dispersão de sentidos, no plano da constituição, e só alguns são passíveis de serem formulados no plano da materialidade da língua, para dizermos da natureza de nosso *corpus* de pesquisa. Neste ponto, alguns questionamentos se (im)põem: por que, na 2ª aula em que a observação foi realizada, mostra-se relevante textualizar sobre o

desempenho e sobre o comportamento da turma? Por que textualizar o fato específico de que a aluna chamada Jéssica lhe foi apresentada? Por que predicar o modo como o aluno Bruno leu?

Esses questionamentos abrem horizontes para trabalharmos com a perspectiva de que a textualização do político, na prática discursiva de anotação de campo, encerra modos de individuação do sujeito, isto é, as tomadas de posição que se constituem diante da dispersão de sentidos. Se nos orientarmos pelo primeiro bloco sintático que aparece, em RD1, podemos ponderar que o ritual de sala de aula é textualizado: a professora possivelmente inicia a aula, dialogando com os alunos e demandando a atividade do livro didático solicitada na aula anterior. A textualização do político, nesse momento, não encerra só a descrição de aspectos da aula. Ela deixa flagrar a narratividade de que o acadêmico, também, avalia o comportamento da turma frente à responsabilização em responder à tarefa solicitada. Essa avaliação é indiciada pela ocorrência da relação de adverbialização produzida pela palavra “apenas”.

Ainda por essa narratividade, cabe ressaltar que a textualização da quantidade de alunos que, de fato, respondeu à atividade, diante do quantitativo total de alunos da turma, significa. Em termos de espaço de interpretação passível de ser formulado por nós, tendo em vista a rede de implícitos, podemos nos questionar: alguns alunos da turma não são aplicados nas atividades demandadas? A textualização do segundo bloco sintático, que aparece dentro de um retângulo, parece atestar, ainda mais, o funcionamento dessa narratividade, pois aparece formulado o sentido de que a turma dará ao acadêmico “trabalho”, para usarmos o termo que aparece na anotação de campo. No fluxo da escrita, é formulado o sentido de que a aluna “Jéssica” é apresentada a ele.

Chamam-nos a atenção, neste ponto da textualização da anotação de campo, alguns aspectos: (1) o tom discursivo de que a enunciação da professora é feita em tom de brincadeira entre eles (professora, turma e acadêmico); (2) a ocorrência da palavra “trabalho” entre aspas, fazendo trabalhar alguns efeitos da memória discursiva, tal como: tratar-se-ia de uma palavra mantida a distância na textualização do político (?); (3) o encadeamento sintático entre o fato de que a turma o dará “trabalho” e a apresentação da aluna “Jéssica”; essa aluna, também, dar-lhe-á “trabalho”? Quem é essa aluna? Até esse ponto da anotação de campo, não são textualizados outros referenciais sobre essa aluna. O fato de ela ser mencionada, diante de um conjunto mais amplo de alunos, significa.

Essa narratividade, no âmbito do fato vivido na escola, mais precisamente no espaço de sala de aula, dada a anotação de campo em tela, ganha destaque, na estruturação da experiência do acadêmico. Não é à toa que a formulação está contornada por meio de um retângulo, como já destacamos anteriormente. Do ponto de vista da dispersão de sentidos, no jogo com a unidade da experiência em construção na etapa de observação, o comportamento e o desempenho da turma são aspectos a serem textualizados.

A seguir, vejamos outro recorte discursivo que compõe o nosso trabalho de análise sobre as anotações de campo. Trata-se da continuidade de anotações da aula observada no 5º horário no dia 30/04/18. Eis o RD2:

RD2

A professora faz questionamentos começando com o título e sua relação com o texto, e também sobre a característica do texto.

→ Ensino epilinguístico.

A professora vai perguntando o que eles entenderam do poema. Depois pergunta a Jéssica se ela respondeu a atividade. Jéssica responde que não. A professora vai respondendo junto com a turma e copiando no quadro para a Jéssica acompanhar.

Jéssica aprende mais copiando.

Aula acaba!

Não haverá aula por causa do JET'S

(Anotações de campo produzidas pelo acadêmico João Pedro.)

A partir dessa materialidade, na esteira da textualização do político, a formulação, neste ponto específico, tematiza o trabalho pedagógico da professora naquela aula. Formula-se o fato de que ela endereça à turma alguns questionamentos, abordando primeiro o título na relação deste com o texto como um todo. Inclusive, é formulado que a professora aborda as características do texto. No fluxo da textualização, há a ocorrência da expressão “ensino epilinguístico”, sendo encabeçada pela inscrição de uma seta. Anteriormente, ponderamos a ocorrência de outras setas.

No fluxo de textualização do político dos fatos vividos, continua-se a formulação sobre o fazer pedagógico da professora, destacando que ela segue, na aula, endereçando à turma questionamentos sobre o texto lido. Nesse ponto da textualização, o acadêmico especifica que se trata de um poema. Em seguida, a menção à aluna “Jéssica” retorna na

textualização para evidenciar que a professora produziu um movimento interlocutivo específico para com a referida aluna. Dada a demanda da professora, é formulado que Jéssica não fez a atividade solicitada na aula anterior. Formula-se que a professora, além de estabelecer uma interlocução oral com a turma, escreve as respostas no quadro, de modo a criar condições para que a aluna Jéssica acompanhe a aula.

Novamente, ocorre uma formulação envolta em um retângulo, textualizando o fato de que a aluna Jéssica aprende, quando se copia no quadro. No fluxo da textualização dos fatos vividos, o acadêmico formula que a aula acabou e, em seguida, anota que não haverá aula por causa do “JET’S”, para usarmos os termos que ocorrem na materialidade. Trata-se da semana dos Jogos Estudantis do Tocantins (JET), conforme veremos a partir da materialidade do relatório final de estágio produzido também pelo acadêmico.

A memória discursiva segue produzindo efeitos em termos de modos de individuação do sujeito na e pela textualização do político. Neste ponto das anotações, percebemos que a narratividade sobre o fazer pedagógico da professora ganha evidência. Do ponto de vista do ritual de sala de aula, a memória discursiva coloca o acadêmico no lugar de quem precisa descrever o modo como a professora procede no espaço de sala de aula. Além disso, de modo esquemático, não perdendo de vista as condições de produção do fato vivido, a memória faz trabalhar uma reflexão do aluno sobre esse fazer pedagógico da professora. Por meio da formulação “ensino epilinguístico”, a associação de sentido é produzida, fazendo-se pensar, por exemplo, que a aula da professora está inscrita nessa perspectiva de ensino.

O modo esquemático da anotação não nos permite ter acesso às relações de sentido em funcionamento no momento do fato vivido. Contudo, se trabalharmos com a perspectiva de referência cruzada entre o que foi textualizado antes e depois dessa formulação esquemática, alguns espaços de interpretação são passíveis de serem construídos, como, por exemplo, este: a professora, em sua prática pedagógica, mostra-se alinhada ao texto, privilegiando uma aula de leitura expositiva e dialogada com turma. Sobretudo, trata-se de uma professora que se mostra sensível à heterogeneidade da turma, pois ela cria condições, para que a aluna Jéssica acompanhe a aula.

Na toada do que fora anotado em RD1, a materialidade apresentada por meio de RD2 continua alinhada à perspectiva do comportamento e das relações de interação humana, mas, desta vez, a posição de foco é a professora. Até porque se trata de uma aula expositiva e dialoga, cuja centralidade recaí sobre os movimentos de interação

encabeçado pela professora. Sendo assim, além de descrever aspectos da aula em foco, a memória discursiva produz a narratividade da reflexão. Ao se anotar elementos dos fatos vividos, passa-se a avaliá-los, como é possível notar a partir dessas materialidades.

Na condição de prática discursiva, a escrita do relatório final do ESC envolve diferentes materialidades que são produzidas sobre outras condições de produção. Assim, na esteira da perspectiva discursiva, podemos ressaltar que essas condições de produção envolvem uma dispersão de sentido sobre a aula de Língua Portuguesa (isto é, diferentes saberes teóricos, saberes pedagógicos e saberes didáticos) e que, fatalmente, precisarão ser alçados a uma unidade, para que a estruturação da experiência se constitua. Eis aí um aspecto relevante no processo de constituição do acadêmico na prática discursiva dos ESC. Como estamos mostrando, neste artigo, a escrita que tematizamos envolve processos de individuação do sujeito frente a um jogo entre dispersão e unidade de sentidos.

Neste ponto de nosso trabalho de análise, passaremos a focar alguns trechos do relatório final do ESC II formulado por um acadêmico em específico, não perdendo de vista as anotações de campo produzidas por ele. Estamos interessados no movimento de (re)formulação das anotações de campo mobilizadas anteriormente para a formulação em si do relatório final do ESC. Nessa medida, a textualização do político dos fatos vividos na observação passa agora a ganhar outros contornos de legibilidade da memória discursiva. Até porque há as coerções do tempo da escrita, sendo projetado, neste, o tempo da leitura.

Consideremos, a seguir, o RD3:

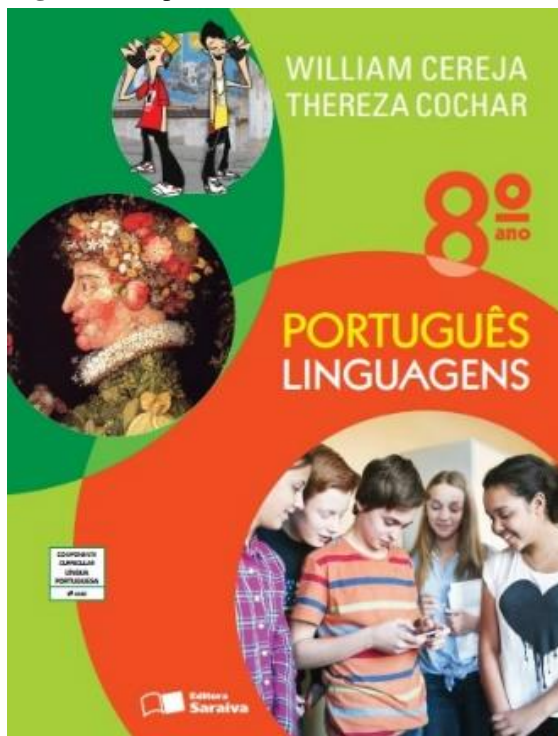
RD3

❖ **30 de abril de 2018 (Língua Portuguesa):** Encontro a professora Izabel e seguimos para a sala de aula. Assim que chegamos a porta da sala da turma a professora solicita que os alunos entrem na sala.

Após alguns minutos todos se acomodam em seus lugares. A professora inicia a aula, ela questiona a turma quem havia respondido a atividade que foi passada na última aula de português. De quinze alunos, o número de alunos foi maior pois nessa aula eles já havia voltado do cinema, somente três haviam respondido a atividade.

A docente chama atenção da turma, por não ter respondido a atividade proposta. Logo após, ela solicita que todos peguem seus livros para realizar a correção. O livro utilizado pela turma é de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, chamado “Português – Linguagens”, capa do livro representada a seguir (fig. 1).

Figura 1 – Capa do livro didático.



Fonte: Imagem de reprodução, editora Saraiva.

(Relatório Final do ESC II produzido pelo acadêmico João Pedro.)

Sob outras condições de produção, a materialidade apresentada nesse recorte discursivo deixa entrever uma textualização do político em que as coerções da escrita acadêmica são seguidas. A memória discursiva evidencia a inscrição do acadêmico na escrita monitorada em que os períodos sintáticos já não são mais esquemáticos, mas sim capazes de evidenciar a planificação do pensamento. Se, antes, a memória discursiva ancorava as associações de sentido que ficavam dispersas no tempo do fato vivido, agora, na esteira das condições de produção da escrita acadêmica, a memória passa a textualizar as vinculações e os pertencimentos de sentido.

De posse da materialidade de RD3, notamos a textualização de outros fatos vividos que antes não estavam formulados. Na escrita do relatório final do ESC II, aparece a descrição detalhada do encontro do acadêmico com a Professora Izabel, o modo como ela aborda os alunos antes de a aula ser iniciada e o modo como ela inicia a aula naquele dia. Os fatos vividos, na etapa de observação, são agora apartados da situação de discurso e passam a ganhar o tempo da escrita, o qual segue, na esteira da memória discursiva, sendo metaforizado.

Podemos citar, como exemplo da maneira como a memória discursiva faz trabalhar a individuação do sujeito a uma escrita monitora do relatório final de ESC II, a seguinte ocorrência: de “Apenas 3 de 15 alunos responderam a atividade” passa a ser: “De quinze alunos, o número de alunos foi maior pois nessa aula eles já havia voltado do cinema, somente três haviam respondido a atividade”. Há um movimento de (re)formulação do fato vivido na observação, que passa a ter, nessa escrita de agora, outras informações aí articuladas. Antes as associações de sentido, na observação, estavam para a acentuação dos pontos de dispersão do fato e que agora precisa recobrir um efeito de unidade da experiência. Daí outros sentidos ganharem inscrição.

O movimento de a professora chamar a atenção da turma, tendo em vista o fato de eles não cumprirem com as tarefas a serem feitas em casa, não recebe uma textualização nas anotações de campo. Na escrita do relatório, esse fato vivido ganha uma circunscrição. Da anotação, podemos recuperar o seguinte enunciado, com o retângulo o envolve:

→ A professora brinca com a turma, falando que irá me dar “trabalho” e me apresenta a Jéssica

Neste ponto, trabalhando com a rede de implícitos dos sentidos, podemos construir alguns espaços de interpretação para a presença e a ausência de textualização do político neste ponto da escrita do relatório do ESC II, como prática discursiva: (1) a professora brinca, como saída possível, buscando enfrentar a prática de não comprometimento da maioria dos alunos para com as atividades da disciplina? E o modo como a memória discursiva funciona, neste momento, faz com que o acadêmico se mostre capturado pelo tom de brincadeira. Contudo, já sob as condições da escrita do relatório, ele alça o comportamento da turma a objeto de reflexão. (2) a professora se volta para o acadêmico no momento do fato vivido e estabelece com ele uma interlocução. Daí nasce a nomeação de que a turma o dará “trabalho”. A memória faz trabalhar uma associação de sentidos que não está linearizada na formulação. “Trabalho”, no sentido positivado ou negativado do termo? Eis alguns questionamentos que não se fecham do ponto de vista do funcionamento da memória discursiva.

Ainda por meio da materialidade de RD3, observamos que (re)formulação das anotações de campo continuam a receber tratamento. Desta vez, gostaríamos de chamar

a atenção para o fato de que a formulação esquemática sobre as páginas do livro didático adotado, na turma, é (re)formulada na escrita do relatório final de ESC II. Essa (re)formulação cria condições, para que outras formulações sobre o livro didático ganhem legibilidade. Aparecem, agora, os nomes dos autores, o título do livro em si e a capa digitalizada do livro no formato de figura, como apregoa o discurso acadêmico. A memória discursiva faz trabalhar o processo de filiação do acadêmico às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para o caso de proposição de figuras em trabalhos acadêmicos.

Vejamos o próximo recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD4

O livro em questão foi aprovado pelo PNLD, e faz parte dos livros aprovados para o triênio (2017/2018/2019). Continuando o relato da aula, a professora Izabel solicita que os alunos abram o livro na página 100 e 101, para realizar a correção. Antes de ir para as questões a professora solicita que um aluno realize de um poema de Elias José, chamado “Saturação” (fig. 2 e 3).

Vale ressaltar que ao solicitar que o aluno lesse o poema, a professora de forma bem discreta apresenta alguns alunos, entre eles a Jéssica que é uma aluna especial, como comentado na seção “Educação Inclusiva”. O que me chamou atenção foi o modo de apresentar, ela fez um “jogo de cintura” para me apresenta-la sem chamar atenção, uma vez que eu já sabia seu nome, porém não sabia quem era. Para apresenta-la a professora comenta que poderia me “dar trabalho” e que gostava de ler, entre os nomes citados ela mencionou o nome da Jéssica. Ao olhar para professora Izabel pude compreender seu objetivo.

(Relatório Final do ESC II produzido pelo acadêmico João Pedro.)

A materialidade desse recorte discursivo evidencia outros tipos de (re)formulações dos fatos vividos na etapa de observação. Os períodos sintáticos continuam inscritos nos preceitos do discurso acadêmico, mantendo uma articulação coesiva entre os tópicos discursivos de cada período sintático e, por sua vez, dos parágrafos em articulação. Formula-se, após a apresentação da capa do livro didático, o sentido de que o livro em questão pertencia ao quadriênio 2017-2019, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Antes, essas informações não são formuladas, nas anotações de campo, mas agora elas passam a ganhar textualização.

No fluxo da descrição da aula, a memória discursiva faz trabalhar a (re)formulação do enunciado “(ATIVIDADE DA PÁG: 100 e 101)” para “Continuando o relato da aula, a professora Izabel solicita que os alunos abram o livro na página 100 e 101, para realizar a correção”. Na anotação de campo, o aluno que leu o poema em foco na aula é nomeado

de “Bruno”, seguindo de uma avaliação da leitura oralizada produzida pelo aluno. Já, na escrita do relatório, essa nomeação é apagada. Ainda no fluxo das (re)formulações, conforme dá a perceber a materialidade de RD4, a menção à aluna Jéssica ganha um circunstanciamento mais detalhado. Antes, só a apresentação de Jéssica é que havia sido foco da textualização do político dos fatos vividos e o fato de que ela aprende mais a partir da prática da cópia. Agora, (re)formulam os sentidos de que ela é aluna dita “incluída”, dada a perspectiva da educação inclusiva.

A memória discursiva, em funcionamento, tanto no momento das anotações de campo quanto na escrita do relatório final do ESC III evidencia um modo de individuação do sujeito que merece, neste ponto, algumas problematizações. A materialidade das anotações de campo expressa um pertencimento particular daquele que escreve em relação às formulações sobre Jéssica. Não é à toa que algumas das formulações apresentadas em RD1 e em RD2 aparecem destacadas por meio do recurso de se fazer um retângulo entorno da formulação. Agora, a (re)formulação, já não mais em seu aspecto esquemático, aparece constituída por meio de uma modalização “(...) a professora de forma bem discreta apresenta alguns alunos, entre eles a Jéssica que é uma aluna especial, como comentado na seção ‘Educação Inclusiva’”.

A memória discursiva, no jogo entre dispersão e unidade de sentidos sobre a “educação inclusiva”, segue produzindo outros modos de vinculação daquele que escreve com a sua escrita. Agora, o comportamento da professora continua sendo descrito e avaliado. Esse comportamento é nomeado de “jogo de cintura”, já que, sob o olhar daquele que escreve, a professora se mostrou “discreta” em sua abordagem para a identificação da aluna Jéssica. A (re)formulação, na escrita do relatório, atesta a perspectiva de que eles já haviam conversado sobre a situação dessa aluna.

Antes, nas anotações de campo, a narratividade do “dar trabalho” aparece em uma perspectiva equívoca de sua materialidade, pois não é possível de se saber, exatamente, quem dará trabalho. A turma? A aluna Jéssica? Neste ponto, podemos construir uma análise discursiva que joga com o não preenchimento do lugar do sujeito gramatical no seguinte predicado “(...) falando que \emptyset irá me dar “trabalho (...)”. Por meio do símbolo matemático vazio “ \emptyset ”, marcamos esse lugar, na língua, que, naquele enunciado específico, não recebe um preenchimento de referência. Do ponto de vista discursivo, esse apagamento significa e pode ser indício das associações de sentidos do momento da situação de discurso.

Agora, na escrita do relatório em si, a narratividade do “dar trabalho” ganha vinculação direta e específica com a aluna Jéssica. Ainda que de maneira modalizada (“poderia me ‘dar trabalho’”), a narratividade segue produzindo efeitos na escrita do relatório, metaforizando essa experiência nos ESC. Desta vez, o que permanece em estado de associação, portanto, em estado de dispersão de sentidos, refere-se ao objetivo do comportamento em si da professora Izabel. O enunciado “Ao olhar para professora Izabel pude compreender seu objetivo” evidencia aspectos dos fatos vividos que seguiram articulados tão somente à situação de discurso.

Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD5

Figura 2 – Texto utilizado: “Saturação” parte 1.



Fonte: (CEREJA & COCHAR, 2014, p.100)

Figura 3 – Texto utilizado: “Saturação” parte 2.



Fonte: (CEREJA & COCHAR, 2014, p.100)

(Relatório Final do ESC II produzido pelo acadêmico João Pedro.)

A materialidade desse recorte discursivo evidencia o movimento de (re)formulação da breve menção “(...) um poema (...)” das anotações de campo. Agora, filiado à perspectiva do discurso acadêmico, a memória discursiva segue operando efeitos nos modos de vinculação aos sentidos. O acadêmico, no relatório final do ESC II, mobiliza, no formato figura, a materialidade do poema lido na 2ª aula observada na etapa de observação e de regência no ensino fundamental 2. As regras da ABNT são seguidas no modo de como nomear as figuras e de como referenciar a fonte.

Tomemos, a seguir, o penúltimo recorte discursivo a ser focado neste artigo:

RD6

Após a leitura do aluno, que leu muito bem, a professora começa a levantar alguns questionamentos, entre eles: “O que você entende por saturação? ”, “Qual o autor? ”, “O que vocês compreenderam do poema? ”, entre outros. Por meio dessas perguntas a professora foi socializando com os alunos e ouvindo a interpretação do texto dos alunos. Um aluno relatou que se tratava de uma menina que não gostava de estudar, outro acrescentou ela brigava com sua mãe, uma aluna comenta que ela queria fugir de casa, assim a discussão da acerca do texto foi se ampliando.

Depois das interpretações dos alunos a professora comenta, o comentário dela vai utilizando a resposta dos alunos. A professora pergunta que é o eu-lírico, todos aqueles que responderam afirmaram se tratar de uma garota, a professora questiona o porque de ser uma garota, os alunos respondem que olharam a imagem que está presente no texto. A professora comenta que é interessante a imagem, e que as imagens estão presente em vários textos, porém nesse caso a imagem está desvinculada do texto, ou seja, o autor que criou o poema não fez relação com um gênero específico, não foi encontrado nenhum aspecto que caracterize o eu-lírico em feminino ou masculino.

(Relatório Final do ESC II produzido pelo acadêmico João Pedro.)

A materialidade desse recorte discursivo expressa a continuidade do movimento de (re)formulação do fato vivido na etapa de observação. Desta vez, outros sentidos passam a ser textualizados para se marcar o modo como a professora em questão produziu a aula de leitura e de interpretação. Antes, dada a materialidade de RD2, o enunciado “A professora vai perguntando o que eles entenderam do poema” passa a ganhar outras circunscrições de sentido. A memória discursiva faz trabalhar o pertencimento daquele que escreve a uma tomada de posição que cita os diferentes questionamentos endereçados à turma pela professora Izabel. Por meio de discurso direto, a descrição dos questionamentos da professora são enfocados neste ponto da escrita do relatório. Cabe ponderar que o acadêmico autor das anotações de campo e do relatório final de ESC, com as devidas autorizações do envolvidos, gravava as aulas, tendo em vista a coleta de informações para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No fluxo das (re)formulações, conforme percebemos a partir da materialidade de RD6, tematiza-se, por meio do discurso indireto, a participação de três alunos na aula de leitura e de interpretação de texto. Após essa descrição, os efeitos da memória discursiva fazem trabalhar a tomada de posição daquele que escreve, expressando uma valoração da aula ministrada pela professora. Trata-se de uma aula que ganha “ampliação”, na avaliação daquele que escreve, dado o fato de os alunos participarem. Na esteira discursiva, a participação significa a ampliação da aula.

Após a menção às possíveis interpretações de alguns alunos, formula-se a descrição de que a professora vai tecendo os seus comentários, na aula, a partir da abordagem das respostas dos alunos. Pautados nas redes de implícitos de sentido, essa descrição evidencia uma avaliação positivada do fazer pedagógico da professora. Ela se mostra alinhada à vertente pedagógica que postula a necessidade de um ensino que parta das vivências e das participações dos alunos, para que as reflexões em sala de aula sejam construídas. Nessa toada de se mostrar o fazer pedagógico exitoso da professora, a memória discursiva faz evidenciar outro exemplo de interlocução entre a professora e os alunos na tessitura do relatório. Trata-se do fato de a professora demandar da turma o que seria o eu-lírico.

A partir dessa demanda, é (re)formulado que os alunos que se lançaram à pergunta responderam que o eu-lírico seria uma garota. Ao serem demandados pela professora sobre como eles chegaram a essa resposta, é evidenciado que os alunos tomaram por base a imagem existente ao lado do poema. Uma vez mais, na lógica de se textualizar o fazer

exitoso da professora, destaca-se que ela promoveu uma incursão para mostrar alguns fatos para os alunos: (1) a leitura de imagem são sempre importantes, e elas estão presentes em variados textos; (2) a aquele imagem mobilizada ao lado do poema não está vinculada ao poema em si, não sendo uma vinculação elaborada pelo autor do poema em si; (3) na leitura do poema, não há indícios textuais que autorize a afirmação de um eu-lírico masculino ou feminino.

No movimento de (re)formulação do fato vivido, na etapa de observação, o tempo da escrita põe aquele que escreve no jogo entre dispersão e unidade de sentido, de modo que as associações vão sendo linearizadas no âmbito do formulável, do significável. Não é à toa que a tessitura do relatório aponta para outros elementos, até então não descritos e avaliados. É, nessa perspectiva, que estamos tomando a estruturação da experiência nos ESC sob diferentes condições de produção. Esse movimento de (re)formulação faz com que espaços de interpretação tenham de ser construídos, de modo a (des)estabilizar a constituição da narratividade da experiência nos ESC.

Vejamos, a seguir, o último recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD7

É perceptível que professora utiliza muito o texto para fazer com que os alunos reflitam, o que é muito importante, ela não despreza o texto e parte para as perguntas do livro. A professora Izabel tem uma boa relação e dinâmica, e assim consegue envolver grande parte dos alunos. Posso afirmar que a professora em questão utiliza da metodologia epilinguística, usando o texto para a reflexão das aulas, como fica mais perceptível nos relatos adiante. Segundo o PCN:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCN, 1997, p.31)

Como comentado, a professora aborda muito bem o texto, realizando levantamentos que fazem a turma refletir e expor suas reflexões. Ao começar a corrigir atividade soa o sinal, que indica que a aula acabou. Ao termino da aula a professora Izabel me informa que não haverá aula aquela semana, que foi informada que aquela semana seria destinada para os Jogos Estudantis do Tocantins (JET's⁶), e que não haveria aula. A professora Izabel comenta que foi avisada naquele mesmo dia a tarde, novamente percebemos que a comunicação do colégio é falha, pois não informou com antecedência sobre a programação do colégio. (*Eu vir que todos passaram a ter conhecimento naquele mesmo dia, antes da aula iniciar observei que a coordenadora estava entregando os avisos para os alunos e professores.*)

⁶ “Os JOGOS ESTUDANTIS DO TOCANTINS - JETS são promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes com o apoio das Prefeituras Municipais e de Entidades Educacionais, Esportivas, Culturais e Filantrópicas existentes no Estado” (SEDUC-TO).

(Relatório Final do ESC II produzido pelo acadêmico João Pedro.)

A materialidade do recorte discursivo em questão expressa a manutenção temática do que destacamos anteriormente: a memória discursiva, no seu jogo de dispersão e de unidade de sentidos, deixa entrever a avaliação de que o fazer pedagógico da professora em questão está alinhado às diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. No fluxo da escrita do relatório final de ESC II, descreve-se e avalia-se esse fazer, lançando, para efeito de argumentatividade, exemplos constituídos no espaço de sala de aula. Neste último recorte, tematiza-se a trajetória de filiação do fazer pedagógico da professora Izabel à instância do texto. As relações de adverbialização e de adjetivação (“[...] utiliza muito o texto [...] o que é muito importante [...]”) conotam a experiência exitosa da professora com os diferentes textos em sua aula.

Encabeçado pelo operador “é perceptível”, fazendo trabalhar uma relação semântica de atribuição prévia, o enunciado que se segue ao operador constrói um efeito de absolutização da experiência da professora com os diferentes textos. Na esteira do formulável, podemos destacar que a professora utiliza e não despreza o texto, o que lhe assegura a reflexão dos alunos. Se, antes, havia um agente de atribuição prévia, produzindo o efeito de que a habilidade pedagógica da professora é da ordem de uma inspeção pública, agora, o operador “posso afirmar” traz para aquele que escreve o testemunho da asseveração. A memória discursiva produz a narratividade de que as orientações pedagógicas nacionais, por exemplo, são levadas a bom termo pela professora no cotidiano da sala de aula.

Nas anotações de campo, a formulação “→ Ensino epilinguístico.” ganha outros desdobramentos na prática discursiva de elaboração do relatório final do ESC II. Formula-se uma citação direta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, como fator de argumentação para a descrição e a avaliação que são produzidas sobre o fazer pedagógico da professora Izabel. O teor discursivo da citação centra-se nessa perspectiva das atividades epilinguísticas, como mecanismo para se levar à reflexão e à consciência da própria produção linguística do aluno, e a narratividade produzida sobre o fazer pedagógico da professora está exatamente aí inscrita. Uma vez mais, ao propor a citação, percebemos que o acadêmico se mostra inscrito na perspectiva do discurso acadêmico. Ele acaba por produzir uma incursão que é fundamentada.

Após a citação, na esteira das (re)formulações da escrita do relatório final de ESC II, a narratividade exitosa do fazer pedagógico da professora segue operando efeitos. Novamente, há a ocorrência de outra relação de adjetivação e de adverbialização: “[...] a professora borda muito bem o texto, [...]”. O enunciado “Aula acaba!” é (re)formulado por “Ao começar a corrigir atividade soa o sinal, que indica que a aula acabou”. E o enunciado “Não haverá aula por causa do JET’S” é (re)formulado por “Ao termino da aula a professor Izabel me informa que não haverá aula aquela semana, que foi informada que aquela semana seria destinada para os Jogos Estudantis do Tocantins (JET’s), e que não haveria aula”. De formulações esquemáticas e breves, conforme temos abordado, para (re)formulações que se o mostram alinhadas ao discurso acadêmico.

Ainda pautados na materialidade de RD7, podemos considerar que o fluxo das (re)formulações evidenciam, agora, o aspecto de o acadêmico não ter sido avisado antes que não haveria aula na próxima semana. Nesse momento, a memória discursiva evidencia o pertencimento ao espaço de interpretação de que a comunicação da escola é “falha”, para usarmos o termo que ocorre na materialidade de RD7. Há a ocorrência de uma construção parentética neste ponto da escrita do relatório, que aparece em itálico, cuja autoria é atribuída à professora Izabel.

Considerações Finais

A incursão empreendida, neste artigo, em alguns fundamentos da AD ressignificou o nosso olhar para a escrita do relatório final do ESC II. Antes de tomá-la, na sua condição de resultado final de um percurso, às vezes, até exaustivo, para o acadêmico, passamos a concebê-la sob a perspectiva de diferentes condições de produção. Como construto relevante, no âmbito da AD, as condições de produção não podem ser pensadas como correlata da noção de “contexto”. Ao contrário, essas condições pressupõem dispersão e unidade de sentido, conforme fomos mostrando em nossa abordagem teórica e analítica.

Dispersão e unidade de sentidos abrem horizontes para pensarmos no modo como a memória discursiva vai funcionando na estruturação da experiência nos ESC. Do conjunto mais amplo e desigual de sentidos, a estruturação da experiência passa pelo modo como a unidade vai sendo (re)formulada a partir desse conjunto. Um dos modos de dimensionarmos essa experiência concerne às diferentes tomadas de posição. Por essa razão, focar as diferentes condições de produção e suas materialidades, a partir dos ESC de Língua Portuguesa como prática discursiva, mostra-se relevante, pois analisamos

e problematizamos como os modos de individuação do sujeito se constituem.

A estruturação da experiência nos ESC passa, sobretudo, pelo modo como a rede de memória discursiva engendra uma historicização dos fatos vividos na escola campo de estágio e a sua posterior escrita, quando os fatos são destacados de suas condições de produção inicial para serem alçados a objeto de discursivização. Nesse movimento de discursivizar, a memória discursiva se especifica, também, no tempo da leitura, já que a escrita faz trabalhar projeções imaginárias do suposto leitor, por meio do mecanismo da antecipação. Não podemos nos esquecer de que a prática discursiva de formulação do relatório final dos ESC está submetida, também, ao olhar avaliativo do professor supervisor de ESC. Por essa razão, essas projeções imaginárias estão sócio-histórica e ideologicamente constituídas, não sendo fruto de uma subjetividade solepsista (isto é, de sentidos que nascem e são inaugurados tão somente por essa subjetividade).

A tríade linguagem-sociedade-sujeito, tão cara e central à AD, assegura o caráter do compartilhamento dos sentidos, testemunhando os desiguais e contraditórios processos de filiação aos sentidos. Conforme mostramos a partir das análises, o processo de escrita configura-se como uma forma outra de se estar na linguagem, dada a complexidade entre a situação de discurso (tempo do fato vivido), a escrita (que pressupõe movimentos de (re)formulação dos fatos vividos, dando a eles uma historicização) e a leitura antecipada, como (re)construção do próprio tempo da escrita. Daí nascem as condições de produção material da experiência humana nos ESC.

Por fim, inspirados nas palavras de Borges (1970), mobilizadas em formato epígrafe, gostaríamos de enfatizar o nosso fascínio em conceber alguns aspectos da estruturação da experiência humana nos ESC. Na condição de quem também foi interpelado pela divisão desigual e contraditória de sentidos nos ESC de Língua Portuguesa, foi necessário (re)lançar um olhar outro para essa prática discursiva. Outros caminhos foram trilhados e, na justa medida, historicizados, não perdendo de vista o necessário e contingente jogo entre dispersão e unidade.

Referências

AGUSTINI, C.; LEITE, J. A relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: uma abordagem enunciativa. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acessado em 03.mar.2017.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos*

ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

BORGES, J. L. O etnógrafo. In: *Elogio da sombra*. Rio de Janeiro: Globo, 1970, p. 19-21.

ORLANDI, E. Os sentidos de uma Estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade no Sul de Minas*. Campinas. Editora RG, 2011, p. 13-34.

ORLANDI, E.(org.) *Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos*. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani [et. al.]. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993[1969].

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006[1983].

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al] Tradução e introdução: NUNES, J. H. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015[1983].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et. al.]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988[1975].

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.