

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

CÁSSIA GILLANIA SANTOS NASCIMENTO

**A CONSTITUIÇÃO DOS ETHOS DE PROFESSORAS SOBRE DISCIPLINA NAS
PRÁTICAS DO PIBID**

MACEIÓ

2017

CÁSSIA GILLANIA SANTOS NASCIMENTO

**A CONSTITUIÇÃO DOS ETHOS DE PROFESSORAS SOBRE DISCIPLINA NAS
PRÁTICAS DO PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito à obtenção do título de mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- N244c Nascimento, Cássia Gillania Santos.
A constituição do ethos de professoras sobre disciplina nas práticas do Pibid / Cássia Gillania Santos Nascimento. – 2017.
136 f.
- Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 93-95.
Anexos: f. 96-136.
1. Ethos. 2. Professores - Formação. 3. Ensino superior. I. Título.

CDU: 800:378

TERMO DE APROVAÇÃO

CÁSSIA GILLANIA SANTOS NASCIMENTO

Título do trabalho: "A CONSTITUIÇÃO DOS ETHOS DE PROFESSORAS SOBRE DISCIPLINA NAS PRÁTICAS DO PIBID"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGL/Ufal)

Examinadores:



Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (PPGE/Ufal)



Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGL/Ufal)

Maceió, 27 de abril de 2017.

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser a fonte inesgotável de Força que impulsiona minha vida em todos os dias; pela realização de um grande sonho numa realidade que eu jamais imaginaria vivenciar. A Ele serei eternamente grata!

Aos meus pais, José Carlos, Gilvânia Maria e à minha mãe do coração, Maria de Fátima, pela confiança e pelos incontáveis investimentos que me fizeram chegar até aqui. Vocês me ensinaram a viver e me motivaram a nem pensar em desistir. Obrigada por tudo! Dizer que amo vocês ainda é pouquíssimo!

À minha irmã, Carla Gillyane, pelo amor e companheirismo com os quais me acolheu em toda minha vida. Obrigada pelo olhar singular com que sempre me enxerga, impulsionando-me a não me contentar com as “coisas” já alcançadas, mas a sempre vislumbrar o “mais” que está por vir. Estar com você é ser motivada a acreditar no melhor. Obrigada por TUDO, minha irmã. Te amo!

Ao meu esposo, Wellington Tomas, pelo amor e paciência com que me acalentou nessa trajetória tão desafiadora de minha vida! Pela compreensão naqueles momentos em que eu estava sem estar. Muito obrigada por depositar confiança em mim e por ter me motivado sempre que dizia: você consegue.

Às minhas primas/irmãs, Jórcia e Roberta, pela confiança e torcida de sempre. Pelo bom humor com que me fizeram sorrir e espairar naqueles momentos em que minha mente parecia estar em curto circuito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, pela generosidade e posicionamentos que dispensam as palavras. Pela disponibilidade em orientar este trabalho e pelo olhar profícuo que me levou a perceber as possibilidades de ampliação da pesquisa. Em cada reunião, uma nova percepção. Orientar não é uma tarefa fácil, por isso, MUITO OBRIGADA, professora, por seu profissionalismo, pela parceria e pela confiança depositada em mim. Você me oportunizou “coisas” que, para mim, eram inalcançáveis.

À Profa. Dra. Rita Souto por constituir a banca avaliadora de mais um trabalho (rsrsrsrs) e por muito mais... Pelos conhecimentos compartilhados, pela confiança que me oportunizou a compreender a seriedade de uma pesquisa e por me permitir compartilhar de sua doçura e sinceridade. Das conquistas obtidas nessa empreitada chamada vida acadêmica, sei que você fez parte. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Sandra Regina por também constituir a banca avaliadora e pelos constantes incentivos que me emocionam e atraem minha atenção desde a graduação.

Obrigada por ter me enxergado lááááá no cantinho da sala de aula, ressignificando meu olhar quanto a mim mesma. “Cássia, você me orgulha”... Assim você escrevia nos bilhetes anexados aos trabalhos que eu desenvolvia nas aulas. Como não lembrar e como não ser grata?! Obrigada por TUDO!

À minha amiga, Lívia Dayane, pela irmandade e companheirismo que são um grande suporte para mim... Pela disponibilidade que também dispensa palavras. Graduação e mestrado passaram a ser mais divertidos e empolgantes com você. De todo coração, muito obrigada pela amizade que está para além dos muros da universidade. Te amo, visse?! (rsrsrs)

À minha amiga, Maria Vanessa, que tanto me ajudou nessa trajetória. Nêssa, muito obrigada pelas contribuições tão pertinentes para a realização desta pesquisa e por ter me ensinado que a universidade é também um espaço de diversão e de muiiitas risadas. Obrigada por seu bom humor e pelas “fugidinhas” que tanto me aliviavam da pressão das demandas acadêmicas. Você é demais!

À minha irmã do coração, Lyria Araujo, pelo amor, doçura e disponibilidade com que sempre me atendeu. Para onde vão as palavras diante de tanta generosidade?! Dizer muito obrigada é pouquíssimo diante de tudo o que você fez e faz por mim. Seu jeito peculiar de ser me impulsionou a ressignificar o conceito de amizade e a aguçar o entendimento de que amigo de verdade é mesmo para todas as horas.

À Sofia e Fernanda, sujeitos da pesquisa, por me permitirem compartilhar de momentos tão peculiares da vida acadêmica de vocês. De fato, pude viajar com as duas pelas autorreflexões que fizeram nos diários. Pude “sentir” as emoções tão diversas que vivenciaram dentro da caixinha de surpresas que é a sala de aula. De coração, meninas, muito obrigada!

Aos anjos, Leda e João, pela gentileza, consideração e paciência para comigo em meio às tantas impressões e xerox na vida acadêmica (rsrsrsrsrsrs). Nem imaginam quanto me ajudaram. Muito obrigada, anjos!

Ao Pibid/Letras/Português pela oportunidade ímpar concedida a mim para amadurecer a pesquisa... Pelas experiências que ressignificaram minha formação.

À CAPES/FAPEAL pelo investimento para lá de generoso e por acreditar que vale a pena pesquisar. Muito obrigada!

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista,

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada e tem como objetivo analisar a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial sobre disciplina, através de experiências desenvolvidas no Pibid/Letras/Ufal. Trata-se de um trabalho caracterizado como um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), cujos dados foram obtidos a partir de diários reflexivos produzidos por professoras em formação inicial, participantes do PIBID-LETRAS, através das aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora em formação continuada, como também através das oficinas de leitura e produção de textos ministradas por professoras em formação inicial. Esses diários apresentam situações ocorridas em sala de aula, reflexões e posicionamentos das professoras diante dessas situações. Para fundamentar esta pesquisa, foram considerados os estudos sobre Ethos dos seguintes autores: Amossy (2008); Charaudeau (2006); Maingueneau (2008 a e b) e Souto Maior (2009). No que se refere à disciplina em sala de aula, foram considerados os embasamentos teóricos de Franco (1986); Morales (1998); Vasconcellos (1994) e Pirola (2007). Articulada às discussões sobre disciplina, são apresentadas reflexões sobre operações estratégicas e táticas em sala de aula, fundamentadas em De Certeau (2013), como também sobre compreensão responsiva ativa, fundamentada em Bakhtin (2003), Santos (2007) e Zozzoli (2002). Com base nas observações realizadas, afirmamos que esta pesquisa contribui para que generalizações conceituais e práticas sobre disciplina, como também sobre o aluno considerado disciplinado, sejam repensadas. As reflexões sobre a constituição dos Ethos das professoras em formação inicial sobre disciplina motivam ressignificações sobre o próprio entendimento de educação escolar, como também sobre os posicionamentos do professor no cotidiano da sala de aula, o que desencadeia possibilidades de crescimento significativo na formação dos professores e dos alunos da educação básica.

Palavras-chave: Ethos. Disciplina. Sala de aula.

ABSTRACT

This research is located in the area of Applied Linguistics and aims to analyze the constitution of ethos of teachers in initial training on discipline, through experiences developed in PIBID / LETRAS / UFAL. It is a work characterized as a case study (LÜDKE and ANDRÉ, 1986), whose data were obtained from reflexive diaries produced by teachers in initial formation, PIBID-LETRAS participants, through the Portuguese Language classes taught by a teacher in continuing education, as well as through reading and writing workshops taught by teachers in initial formation. These diaries present situations occurred in the classroom, reflections and positions of the teachers in these situations. In order to base this research, the Ethos studies of the following authors were considered: Amossy (2008); Charaudeau (2006); Maingueneau (2008 a and b) and Souto Maior (2009), which define Ethos as an image constructed in discourse (perspective adopted in this work). As regards the discipline in the classroom, the theoretical foundations of Franco (1986) were considered; Morales (1998); Vasconcellos (1994) and Pirola (2007). Discussions about strategic and tactical operations in the classroom, based on De Certeau (2013), as well as on active responsive understanding, based on Bakhtin (2003), Santos (2007) and Zozzoli (2002). Based on the observations made, we affirm that this research contributes to conceptual and practical generalizations about discipline, as well as about the student considered to be disciplined, to be rethought. The reflections on the formation of the Ethos of the teachers in initial formation about discipline motivate re-significances about the understanding of school education itself, as well as about the teacher's position in the everyday of the classroom, which triggers possibilities for significant growth in teacher training and of basic education students.

Keywords: Ethos. Discipline. Classroom.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Ethos e Disciplina.....	10
2	PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA: CAMINHOS POSSÍVEIS	16
2.1	O Ethos em Foco: dialogando com os teóricos	16
2.2	Ethos como Imagem de si no Discurso.....	19
2.3	Ethos Dito, Construído e Especular	22
2.3.1	Ethos Prévio.....	22
2.3.2	Ethos Dito	22
2.3.3	Ethos Construído	24
2.3.4	Ethos Especular	26
3	CONCEITUANDO DISCIPLINA: DIÁLOGOS TEÓRICOS	29
3.1	A Disciplina em Sala de Aula.....	32
3.2	Operações Estratégicas e Táticas em Sala de Aula.....	38
3.3	Sala de Aula: um espaço para interação e compreensões responsivas ativas.....	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
4.1	Contextualizando a pesquisa	46
4.2	Os sujeitos da pesquisa.....	48
4.3	Descrição da escola	50
4.4	A coleta de dados: constituindo o corpus da pesquisa.....	51
4.5	O gênero diário na formação dos professores do Pibid/Português	52
5	REDESCOBRINDO A SALA DE AULA.....	54
5.1	A Sala de Aula como um Espaço de Constituição dos Ethos dos Alunos: dialogando com Sofia e Fernanda.....	56
5.2	Sofia, Fernanda e Margarida na interação com os alunos.....	68
5.3	Sala de aula: ação de Margarida segundo Sofia	73
5.4	Sala de Aula: um espaço para operações estratégicas e táticas	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	92
	ANEXOS.....	95

1 INTRODUÇÃO

1.1 Ethos e Disciplina

Pesquisar é um modo de estar inserido num processo contínuo de reflexão; é, também, estar diante da possibilidade da contínua ampliação da temática que se pretende estudar. Ao fazermos tal afirmação, ressaltamos nosso interesse por continuarmos a estudar sobre a relação entre Ethos e disciplina, que desenvolvemos durante a graduação e que culminou do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ethos e disciplina não apresentam ideias consensuais e, por isso, proporcionam repercussões e problematizações diversas que se constituem e/ou se confrontam. Assim, continuamos com a motivação por desenvolver esse tema, considerando que ele é um percurso que ainda precisa ser revisitado, questionado e problematizado.

Esta temática foi discutida no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “**Ethos do aluno considerado disciplinado**: uma análise sobre a constituição especular desenvolvida nas aulas de língua portuguesa”¹, no curso de Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2014. Este trabalho se desenvolveu durante as experiências vivenciadas numa escola pública na cidade de Maceió, nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora licenciada nessa área, que participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Durante o processo de observação dessas aulas, notamos a visão pré-concebida da professora em relação a algumas alunas da turma e, a partir disso, observamos certo estranhamento na maneira como essas alunas se organizavam dentro da sala de aula e como se comportavam diante da docente, a qual as considerava como as alunas mais disciplinadas da turma. Constatamos que as alunas se moldavam ao padrão de bom aluno apresentado pela professora e, conseqüentemente, construía suas imagens com base nas considerações e expectativas da docente. O comportamento dessas alunas promovia uma maior interação entre elas e a professora e essa interação tinha relação com a constituição da imagem construída pela professora acerca das alunas, como também destas acerca da professora e de si mesmas. As ações que as alunas adotaram em sala de aula eram permeadas pelos discursos e condutas da docente que, mediante a sua concepção, apresentava a imagem do que é ser um aluno disciplinado, e esta imagem era vivenciada pelas alunas. Ainda, os dados obtidos neste trabalho decorreram das observações, realizadas em sala de aula, por duas professoras em formação inicial que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

¹ Este trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos.

Docência Pibid/Português: Eduarda e Clara. Eduarda esteve integrada ao Pibid durante três anos (2011 a 2014) e Clara de 2012 a 2014. As duas atuaram com os mesmos alunos durante dois anos letivos (8º ano D e 9º ano D), vivenciando o dia-a-dia da escola e, principalmente, desses alunos.

Considerando que os limites das discussões sobre essa temática parecem estar longe de ser delimitados, visto que pesquisa é um processo gradativo, este trabalho visa ao objetivo de analisar o Ethos como imagem construída no discurso, pois, mediante a compreensão de que imagem é um dos fatores mais influenciadores nas diversas conjunturas sociais, percebemos mais nitidamente que o Ethos pode ser problematizado e analisado em diferentes contextos. Assim, enquanto demos voz às alunas no TCC, na presente pesquisa, no entanto, revertemos essa posição e passamos a dar voz às professoras em formação inicial para que, a partir das experiências vivenciadas cotidianamente em sala de aula e registradas em seus diários reflexivos, elas possam apresentar suas perspectivas sobre disciplina e, conseqüentemente, sobre o que é ser um aluno disciplinado.

Desse modo, interessamo-nos em ampliar a reflexão, analisando a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial com base nas suas autorreflexões sobre disciplina como construção social, através dos registros em diários relacionados as suas experiências em uma escola pública, na cidade de Maceió, concebendo a escola como um espaço formado por diversas práticas sociais, cujos sujeitos inseridos nele revelam suas formas de pensar e entender o mundo através das práticas de letramentos².

Mediante os estudos realizados acerca dessa temática, temos como objetivo geral analisar a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial sobre disciplina como construção social em aulas de Língua Portuguesa (ministradas por uma professora em formação continuada), nas quais são realizadas oficinas de leitura e produção de textos ministradas por essas professoras, integradas ao Pibid-Português. A partir deste objetivo, foram elencados os objetivos específicos; são estes: Observar a constituição do(s) Ethos das professoras sobre disciplina nos momentos iniciais do trabalho com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa; Analisar a constituição do(s) Ethos das professoras sobre disciplina no decorrer (meio e fim) das aulas de Língua Portuguesa. A partir desses objetivos, elaboramos as questões que nortearam esta pesquisa: Como é/são constituído(s) o(s) Ethos das professoras

² Com base nos estudos de Street (1995) e Kleiman (2006), concebemos letramento numa perspectiva sociocultural, isto é, letramento como práticas situadas de leitura e escrita, que são socialmente variáveis. Daí a terminologia 'letramentos', tendo em vista que eles estão associados às diversas atividades sociais que são flexíveis e mutáveis a depender dos contextos em que se consolidam.

sobre disciplina nos momentos iniciais do trabalho com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa? Como é/são constituído(s) o(s) ethos das professoras sobre disciplina no decorrer (meio e fim) das aulas de Língua Portuguesa?

Neste estudo, Ethos é compreendido, de modo geral, como a imagem que o sujeito constrói mediante o contexto em que está inserido e sua construção acontece em momentos interacionais, ou seja, depende do olhar do sujeito sobre ele mesmo, sobre o outro e vice versa, considerando o que dizem e a maneira como atuam nas diversas situações sociais (AMOSSY, 2008, p. 12). Entretanto, segundo Maingueneau (2008, p. 75), a imagem do sujeito também está relacionada a representações pré-existentes e, a partir disso, ele postula a noção de Ethos pré-discursivo ou prévio, diferenciando-o do Ethos discursivo. Souto Maior (2009), baseada em Amossy (2008) e Maingueneau (2008), considera que o termo Ethos se desdobra em três classificações: Ethos dito, Ethos construído e Ethos especular. Essas classificações serão discutidas na primeira seção deste trabalho, articuladas à noção de Ethos prévio; no entanto faremos aqui um breve resumo acerca delas. O Ethos prévio é a imagem do sujeito que se consolida em seu contexto social, com base nas representações culturais que circulam sobre ele nesse espaço, antes mesmo de qualquer situação de interação verbal; O Ethos dito refere-se ao que o sujeito diz de si; o Ethos construído está relacionado à maneira como ele se apresenta, isto é, a postura que adota frente aos demais sujeitos e seus posicionamentos diante do contexto em que está inserido, e o Ethos especular se refere à imagem construída pelo sujeito a partir do olhar e influência do outro, como, por exemplo, *sou obediente, porque isso é agradável ao outro* (SOUTO MAIOR, 2009).

Ainda de acordo com essa autora, existem diversas classificações de Ethos e alguns estudos atribuem nomes qualificadores aos Ethos, como Ethos do politicamente correto, Ethos político, Ethos de oprimido, dentre outros. Entretanto, nesta pesquisa discutiremos sobre as noções de Ethos prévio, dito, construído e especular, visto que elas se referem à maneira como o sujeito se avalia e ao processo da constituição de sua imagem. Também, essas discussões serão articuladas à questão da disciplina em sala de aula, a partir do entendimento de que esta temática possibilita uma melhor compreensão sobre os comportamentos adotados pelos sujeitos inseridos nesse espaço.

Assim como não há ideias consensuais acerca do Ethos, o conceito de disciplina também não acontece com discussões padronizadas e estáveis, pois os estudos sobre esse tema estão ligados a uma série de questões e são elaborados em diversas perspectivas, portanto não apresentam respostas concretas que a conceituem e identifiquem suas causas diretas (VASCONCELLOS, 1994). Compreendemos que sociedade é constituída de discursos

que perpassam as gerações e os diversos contextos sociais (PIROLA 2007; VASCONCELLOS 1994), e esses discursos engendram os diversos posicionamentos adotados pelo sujeito, os quais apontam para o seu contexto sócio-histórico. Dentre os diversos contextos sociais, a escola é um dos que têm presença marcante na sociedade e na vida dos sujeitos e, dentro dela, circulam discursos que a constituem enquanto instituição social. A disciplina está incluída nesses discursos que compreendem a escola e suas significações têm gerado repercussões dentro desse contexto.

Viver em sociedade exige o cumprimento de determinados preceitos constituídos socialmente, os quais norteiam as relações entre os sujeitos; no entanto, existem aqueles sujeitos que se recusam a obedecer a determinados preceitos e os transgridem, por isso são denominados socialmente de indisciplinados. Segundo Ferreira (1986, p.595), há estudos que definem indisciplina como procedimentos contrários à disciplina, desordem e desobediência. Conseqüentemente, disciplina é definida, então, como procedimentos adequados, obediência a regras e normas sociais.

Há estudos que concebem disciplina como um termo múltiplo que, no decorrer dos tempos, carrega diversas significações e classificações, como, por exemplo, preceitos e/ou regras de condutas engendradas por ordens superiores, submissão, obediência a regras, dentre outras (ESTRELA, 1992). Nesse sentido, disciplina carrega certa complexidade quanto às suas significações que precisam ser consideradas a partir dos contextos sociais em que se consolidam. Consideramos que disciplina é uma questão que ultrapassa determinados comportamentos adotados ou impostos pelos/sobre os sujeitos e está estreitamente relacionada a uma conjuntura sociohistórica (LIBÂNEO, 2004). Essa temática será apresentada na terceira seção deste trabalho, e diante dos conceitos apresentados posteriormente referentes à disciplina, neste estudo enfatizamos que ela é importante, desde que não seja autoritária e repressora, pois disciplina é imprescindível como sistematização e organização.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir do momento em que percebemos a possibilidade de um aprofundamento da temática, objetivando analisar a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial sobre disciplina e, a partir disso, problematizar repercussões que podem ser ocasionadas dentro da sala de aula, como também, atentar para as possíveis implicações destes Ethos na formação das professoras e dos alunos.

Vale ressaltar a importância do Pibid em todo esse percurso; uma trajetória constituída por inquietações e confrontos que não apresentaram respostas prontas aos questionamentos que nortearam as pesquisas (TCC e dissertação), mas que proporcionaram reflexões instigantes e motivadoras. Consideramos que em toda pesquisa a conclusão é sempre

provisória e, este trabalho é uma comprovação desse dizer, visto que se trata de um aprofundamento, de uma busca por maiores problematizações.

O Pibid possibilitou um maior conhecimento sobre a realidade da sala de aula, proporcionando possíveis cruzamentos e/ou confrontos nas tentativas de relacionar tal realidade aos estudos obtidos na academia. Desse modo, os registros das observações realizadas no cotidiano da escola se tornaram objeto de pesquisa a fim de desvelar determinadas questões da escola e, mais especificamente, da sala de aula que, geralmente, são despercebidas. Nessa perspectiva, consideramos que o papel do pesquisador não é buscar respostas prontas e estabelecidas, mas se debruçar em tentativas possíveis de desvelar essas questões despercebidas e difíceis de serem compreendidas se não forem observadas e descritas minuciosamente.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de cunho etnográfico, visto que se trata de reflexões sobre uma unidade sem jamais desconsiderar sua flexibilidade e dimensões sociais. Tendo em vista que esta pesquisa está relacionada a situações de sala de aula, o estudo de caso, com suas técnicas etnográficas, possibilita possíveis reconstruções dos processos que caracterizam as experiências vivenciadas cotidianamente na escola (ANDRÉ, 2005), como também contribui para possíveis redirecionamentos das etapas constituintes da pesquisa. Para a coleta de dados, adotamos diários reflexivos como instrumento, visto que, neste trabalho, trata-se de um gênero utilizado pelas professoras em formação inicial para fazerem anotações sobre as situações vivenciadas cotidianamente na escola e, além dessas descrições, as professoras possibilitam reflexões e autoanálises sobre suas próprias práticas pedagógicas. Ainda, esta pesquisa se desenvolveu a partir dos dados obtidos em experiências vivenciadas numa escola pública, na cidade de Maceió, as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora supervisora, como também por professoras em formação inicial, integradas ao Pibid-Português. Esclarecemos, ainda, que os dados obtidos são decorrentes das observações realizadas em sala de aula pelas professoras em formação nos períodos de 2013, 2014 e 2016.

O presente trabalho está dividido em quatro seções. Na segunda seção, intitulada “Percurso teórico da pesquisa: caminhos possíveis”, será apresentado um breve histórico sobre o Ethos e os diversos desdobramentos ocorridos em sua definição desde a antiga Retórica até discussões contemporâneas, com base nos estudos de Aristóteles (2005), Amossy (2008), Maingueneau (2008) e Souto Maior (2009). Na terceira seção, intitulada “Conceituando disciplina: diálogos teóricos”, será discutido sobre a disciplina em sala de aula e as possíveis repercussões que ela pode causar nesse contexto, com base em autores, como,

Estrela (1992), Libâneo (2008), Pires (1999), Pirola e Ferreira (2007), Vasconcellos (1994), dentre outros. Articulada a essa discussão, serão apresentadas reflexões sobre operações estratégicas e táticas, categorias abordadas por De Certeau (2002), como também sobre compreensão responsiva ativa, um dos conceitos da teoria bakhtiniana (2003), a fim de compreender como as professoras em formação inicial se posicionam diante das imagens construídas sobre o que entendem por disciplina e, conseqüentemente, como elas concebem a imagem de aluno disciplinado. Na quarta seção, intitulada *Percurso metodológico*, apresentaremos discussões das etapas que constituíram o trabalho, tais quais: contextualização da pesquisa, descrição da escola em que os dados foram produzidos e coletados, a coleta de dados e os sujeitos da pesquisa sem perder de vista a preservação da identidade deles. Na quinta seção, apresentaremos a análise dos dados, na qual, a partir do diálogo com professoras em formação inicial, discutiremos a constituição de seus Ethos sobre disciplina através de registros apresentados em seus diários reflexivos, a fim de obtermos uma visão e compreensão processuais sobre a temática em questão. Posteriormente, apresentaremos as considerações finais, retomando as questões de pesquisa que nortearam as reflexões realizadas até então, como também apresentaremos problematizações dessas questões, apontando para possíveis respostas (ainda que parciais) que foram percebidas e construídas mediante as discussões desenvolvidas neste trabalho.

2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 O Ethos em Foco: dialogando com os teóricos

[...] o Ethos está sempre presente como *realidade problemática de todo discurso humano* (EGGS, 2008).

Ampliar reflexões sobre o Ethos implica problematizá-lo, e esta não é uma tarefa fácil, visto que ele tem gerado diversas repercussões nas problemáticas inerentes aos discursos e desdobra-se em diversas instâncias; todavia, são esses desdobramentos que possibilitam outras interpretações e novas problematizações sobre o Ethos. É, de fato, uma engrenagem de desenvolvimentos possíveis e é nessa engrenagem tão múltipla que incluímos esta pesquisa, a fim de aprofundarmos os estudos sobre o Ethos. Assim, depois de promovermos um breve histórico acerca das mudanças ocorridas na noção de Ethos, apresentaremos e discutiremos sobre a definição que defendemos neste trabalho, sem desconsiderar que ela é simplesmente um desenvolvimento possível de um termo que possui um caráter interdisciplinar.

Não há possibilidade de discutir sobre Ethos sem recorrer à Retórica³ de Aristóteles, considerando que ele foi o primeiro autor a proporcionar, na obra mencionada, uma elaboração conceitual acerca do Ethos, com o objetivo de esclarecer, primeiramente, a maneira como o sujeito pode convencer o seu auditório e quais os mecanismos e/ou meios de persuasão. Nesse sentido, Aristóteles define a Retórica como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2005, livro I, cap. 2, 1356a).

De fato, nesta obra de Aristóteles, o Ethos se configurava como um tipo de prova, cuja função era persuadir, ou seja, quando o sujeito se tornava digno de fé. E para obter essa imagem positiva de si, o sujeito precisava adotar três elementos considerados como fundamentais para toda interação humana: prudência, virtude e benevolência. Estas estão expostas no livro II da Retórica, no qual afirma Aristóteles:

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; elas são as únicas que, postas de lado as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (phronesis), a virtude (areté) e a benevolência (eunoia) (ARISTÓTELES, 2005, livro II).

³ A Retórica foi escrita por Aristóteles e caracteriza-se como comunicação ou argumentação persuasiva. É composta por três livros (I: 1354a - 1377b, II: 1377b - 1403a, III: 1403a - 1420a) e envolve estudos de diversas disciplinas nas áreas da ciência e das artes.

Diante desse posicionamento do autor, é possível compreender que o sujeito jamais poderá causar uma boa impressão de si se não dispuser dessas três qualidades e, assim, não convencerá o seu auditório, o qual exerce um papel fundamental nesse processo de construção da imagem de si⁴. Sobre isto, afirma Maingueneau (2008, p. 55):

é em função de seu auditório que o orador construirá uma imagem de si conforme à que é considerada como virtude. A persuasão⁵ só é obtida se o auditório pode ver, no orador, que ele tem o mesmo Ethos que vê em si mesmo: persuadir consistirá em fazer passar em seu discurso o Ethos característico do auditório [...].

Desse modo, é possível entender que, desde a Retórica aristotélica, o Ethos está estreitamente relacionado ao discurso, e não meramente a um conhecimento prévio acerca do sujeito, visto que, segundo Maingueneau (2008, p. 55), é através do discurso que o sujeito se torna digno de confiança e portador de uma imagem aceitável, preferível. Estudos de diferentes vertentes teóricas têm se apoiado na Retórica, a qual, mesmo sendo também denominada de ‘retórica antiga’, tem perpassado a contemporaneidade através dos inúmeros temas inspirados pelas reflexões de Aristóteles. Este, através desta obra extensa e de linguagem densa, ressalta a eficácia de três elementos responsáveis pela persuasão: Ethos, Pathos e Logos, os quais são também denominados como as três provas concebidas pelo discurso ou trilogia aristotélica. A primeira prova se refere ao caráter do orador (como já mencionado acima); a segunda, baseia-se no estado emocional do auditório, e, a terceira, se refere a argumentos propriamente ditos, sendo encontrados no discurso. Segundo Eggs (2008, p.29), “o *logos* convence *em si e por si mesmo*, independentemente da situação de comunicação concreta, enquanto o Ethos e o pathos estão sempre ligados à problemática específica de uma situação e, sobretudo, aos indivíduos concretos nela implicados”. Esses componentes estão presentes em quaisquer movimentos argumentativos e “são mais complementares do que concorrentes” (ADAM, 2008, p. 94). No entanto, para Aristóteles (2008, p.17,18), “o *Ethos* constitui-se na mais importante das provas”, visto que compõe uma condensação dessas três dimensões.

Como já mencionado, o termo Ethos está em constante fluxo conceitual, ou seja, vem sendo resignificado em diversas áreas. Em Amossy (2008), há um vasto diálogo entre especialistas em retórica, pragmática e análise do discurso que, a partir de seus contextos

⁴ Esta discussão sobre o Ethos como a imagem de si será explicitada em 1.2.

⁵ Concebemos persuasão como mecanismo argumentativo cuja finalidade é induzir e/ou convencer alguém a aceitar determinada ideia.

sócio-históricos, estudam o Ethos, segundo ela, atribuindo-lhe outras definições. Em 1958, por exemplo, surgiram obras elaboradas por Perelman e Toulmin referentes a essa temática e, a partir da década de 80, o Ethos começou a gerar reflexões outras na área do discurso através dos estudos de Maingueneau e Ducrot. Este último começou a estudar o Ethos em termos pragmáticos e discursivos, configurando-o à conceituação enunciativa, em 1984. Segundo Amossy (2008, p.14), Ducrot foi o teórico moderno a usar pela primeira vez o termo *Ethos* relacionado à ciência da linguagem, objetivando explicar a teoria polifônica do discurso na pragmática semântica⁶. Nessa perspectiva, mais vale adquirir conhecimento acerca da aparência referente às modalidades da fala do locutor, do que considerar puramente o que ele diz de si.

Amossy (2008, p. 10) afirma que os antigos relacionavam Ethos à construção da imagem de si, visto que ele é responsável por assegurar o sucesso do empreendimento oratório. Segundo ela, Bourdieu (2008, p. 9) reinterpretou a noção de Ethos e o definiu como conjunto de habitus, “princípios interiorizados que guiam nossa conduta de forma inconsciente”. Já Barthes, ainda segundo a autora, define Ethos como traços de caráter revelados pelo sujeito ao auditório, com o objetivo de causar boa impressão. Ele retoma as ideias aristotélicas, postuladas na retórica, para ratificar que o poder de persuasão está intrinsecamente ligado ao caráter moral do discurso. Assim, é válido salientar que as diversas correntes da Análise do Discurso e da Pragmática (nessa perspectiva, a construção da imagem de si está seguramente ligada à enunciação) concebem a retórica como a arte de persuadir.

Além das discussões até aqui apresentadas, Amossy (2008, p. 13) retoma o conceito de face postulado pelo sociólogo Goffman, cuja finalidade do autor é fazer uma análise acerca da interação face a face em toda troca verbal. Para Goffman (2008, p. 13), face é “o valor social positivo que dado sujeito efetivamente reivindica por meio da linha de ação que os outros supõem que ele adotou durante um contato particular”. Nessa perspectiva, Kerbrat-Orecchioni (2008, p. 13) afirma que face é “o conjunto das imagens valorizantes que, durante a interação, tentamos construir de nós mesmos e impor aos outros”. Os estudos de Goffman estão relacionados a áreas, como, Sociolinguística Interacional, Sociologia, Antropologia e Psicologia, e este autor não discute sobre Ethos diretamente, mas seus estudos possibilitam reflexões outras, uma vez que muito se relacionam à noção de Ethos defendida neste trabalho e, por isso são indispensáveis neste arcabouço teórico.

⁶ Esta semântica atribui maior veemência à instância discursiva do locutor, distinguindo locutor de enunciador e, conseqüentemente, a origem das posições que ambos ocupam no discurso, isto é, “‘eu’ como sujeito da enunciação e ‘eu’ como sujeito do enunciado” (AMOSSY, 2008, p.14)

A noção de Ethos está relacionada, também, à ideia de cena de enunciação e isto pode ser comprovado, segundo Amossy (2008, p. 14), em determinadas obras⁷, como as de Maingueneau (1976; 1995 e 2001). Amossy (2008) afirma que se cada tipo de discurso abrange uma diversidade preestabelecida de papéis, o sujeito pode escolher, parcialmente, sua cenografia. Segundo ela, é nessa perspectiva que a noção de Ethos passa a ter maior importância para Maingueneau, visto que ele a relaciona “à noção de *tom*, que substitui com vantagens a de voz, à medida que remete tanto à escrita quanto à fala” (p. 16).

Diante dos argumentado apresentados até então, torna-se evidente que conceituar Ethos ou atribuir outras definições a ele não tem mais um caráter inicial, visto que já há diversos estudos formulados sobre este termo de sentido tão múltiplo. Daí o ponto mais desafiador desta pesquisa, estudar o Ethos sem jamais desconsiderar os tantos outros trabalhos existentes. Entretanto, pesquisa é mesmo um processo de reflexão e, por assim ser, desafiamos a caminhar neste caminho de diversidades chamado ETHOS DISCURSIVO.

2.2 Ethos como Imagem de si no Discurso

A noção de Ethos discursivo está cada vez mais presente nas reflexões sobre o discurso, suscitando novos interesses e prolongamentos teóricos acerca desta temática. Incluída neste quadro, esta pesquisa reflete sobre o Ethos como imagem de si no discurso (AMOSSY, 2008), promovendo um possível diálogo entre estudos em retórica, análise do discurso e pragmática, sob uma perspectiva teórico-metodológica defendida pela Linguística Aplicada, cujo caráter interdisciplinar relaciona diversas situações de interação social⁸. Ainda, considerando que o Ethos é um termo que se desdobra em diversas classificações, enfatizamos que o foco desta pesquisa é a constituição dos Ethos chamados Prévio⁹, Dito, Construído e Especular analisada através de situações de sala de aula.

Para Maingueneau (2008, p. 16), o Ethos configura-se na tentativa de causar boa impressão por meio do discurso e, conseqüentemente, passar uma imagem de si com o objetivo de convencer o auditório. Dialogando com o autor, Amossy (2008, p 19) afirma que “em função das crenças e valores que atribui àqueles que o ouvem”, o sujeito deseja construir

⁷ L'Analyse du discours (1976), O contexto da obra literária (1995) e Análise de textos de comunicação (2001).

⁸ A palavra interação é entendida de modo geral como uma relação mútua entre duas ou mais pessoas que interagem por meio das práticas de linguagens (verbal ou não verbal). (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa. 5. Ed).

⁹ Embora o Ethos prévio seja concebido como imagem que precede qualquer interação verbal entre os sujeitos, isto é, uma imagem que não se constrói unicamente por meio do discurso, as discussões sobre ele são importantes para a constituição deste trabalho, tendo em vista que embasarão as demais discussões sobre o Ethos discursivo, afinal o discursivo se constitui a partir do pré-discursivo.

uma imagem confiável de si e, segundo ela, é nesse dinamismo que se dá a construção da imagem de si no discurso. A autora afirma

Todo ato de tomar a palavra implica a construção da imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si (AMOSSY, 2008, p 19).

Nessa perspectiva, Maingueneau (2008, p. 17) enfatiza que o Ethos é uma noção discursiva que se constrói no discurso; o Ethos não é o objeto do discurso, mas se produz através dele. Trata-se de um processo interativo que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa. Então, a fim de proporcionar certo esclarecimento acerca desse processo interativo, consideramos os aportes teóricos de Goffman¹⁰, visto que ele, baseado nos estudos da Sociolinguística Interacional, discute sobre o comportamento social dos sujeitos¹¹ enquanto interagem uns com os outros. Segundo ele, “qualquer grupo de pessoas desenvolve uma vida própria [...] e uma boa forma de conhecer qualquer desses grupos é submeter-se à companhia de seus participantes” (GOFFMAN, 1992, p. 8), o que possibilita a percepção e/ou conhecimento das conjunturas sociais¹² a que esses grupos estão sujeitos e, conseqüentemente, a construção da imagem de seus participantes. Nessa perspectiva, o autor defende que, no momento de interação, o sujeito se representa por meio de suas respostas a outras pessoas, como também através das leituras que faz delas (GOFFMAN, 2012). Baseado na perspectiva de Goffman, Fernandes (1999, p. 98) afirma que:

todo ser humano, apreendido como sujeito, vive em um mundo social, no qual se encontra em contato com outros sujeitos. Por meio desses contatos, é levado a exteriorizar, por representações, uma imagem de si. [...] a partir da linguagem, pode-se analisar a imagem social que determinado sujeito em observação tem de si mesmo nos momentos de interação e a imagem que os outros [...] têm dele.

¹⁰ Os estudos de Goffman estão relacionados a áreas, como, Sociolinguística Interacional, Sociologia, Antropologia e Psicologia, e este autor não discute sobre Ethos diretamente, mas suas discussões muito se relacionam com a noção de Ethos defendida neste trabalho e, por isso são indispensáveis neste arcabouço teórico.

¹¹ Algumas obras do autor: Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face; A representação do eu na vida cotidiana; Sobre a preservação da fachada – Uma análise dos elementos rituais na interação social, dentre outras obras.

¹² O lugar social diz muito do sujeito que o ocupa. Até mesmo suas escolhas lexicais são pistas desse lugar, e tudo isso são indícios que revelam a posição desse sujeito em seu discurso, bem como a sua imagem, seu Ethos.

Desse modo, podemos constatar que o sujeito interage em diferentes ambientes e momentos, através dos quais é possível perceber o(s) Ethos ou imagens que ele constrói para si e para os outros nos contextos em que está inserido e que tal construção ocorre por meio dos discursos produzidos nessa interação. Ainda sob essa perspectiva interacional, podemos dizer, segundo Amossy (2008), que o desenvolvimento da noção da imagem de si no discurso recai, também, sobre a pragmática ampliada, cujo interesse está nas modalidades referentes ao sujeito que fala e à sua ação sobre seu parceiro na troca verbal. Para tanto, a autora afirma:

A função da imagem de si e do outro, construída no discurso se manifesta plenamente nessa perspectiva interacional. Dizer que os participantes interagem é supor que a imagem de si construída no e pelo discurso participa da influência que exercem um sobre o outro (AMOSSY, 2008, p. 12).

Diante disso, enfatizamos que é no momento da troca verbal que a imagem de si e do outro se constrói e que o discurso é quem veicula a construção de uma imagem de si, legitimando o estabelecimento de uma interação entre o sujeito e seu parceiro. Portanto, é válido ressaltar que o discurso é tratado aqui como o meio de constituição social do sujeito e de sua imagem (o seu Ethos) através das relações que ele estabelece com o outro. Há algumas colocações de Maingueneau (2008, p. 17), que fundamentam e arrematam este posicionamento:

- o Ethos é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o Ethos é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Mediante tal posicionamento do autor é possível notar que não se pode desconsiderar, também, que o Ethos é construído sob uma flexibilidade enunciativa¹³ e “há sempre elementos contingentes num ato de comunicação, em relação aos quais é difícil dizer se fazem ou não parte do discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16), mas eles não deixam de influenciar no processo de construção do Ethos. Não há ideias consensuais sobre o Ethos e, talvez, esse seja o ponto que o torna cada vez mais interessante para as diversas problemáticas

¹³ Porque o Ethos não é imagem estática e inflexível, mas uma construção dinâmica de imagens efetivada pelo sujeito pelos movimentos de sua própria fala (MAINGUENEAU 2008, p.14).

inerentes ao discurso, pois sua relação com a flexibilidade enunciativa contribui para que ele esteja num constante processo de remodelação a depender sempre do contexto sócio-histórico no qual é estudado, bem como do olhar do sujeito que o estuda.

Conforme mencionado nesta seção, embora existam diversos desdobramentos na noção do Ethos, neste trabalho, o defendemos como imagem construída no discurso a partir das classificações apresentadas a seguir.

2.3 Ethos Dito, Construído e Especular

É sabido que, devido aos diversos posicionamentos adotados pelo sujeito, há uma diversidade de formação de Ethos, na apresentação dos estudos feitos sobre ele. Estes estudos dão nomes qualificadores aos Ethos, como Ethos do politicamente correto, Ethos político, Ethos de oprimido etc. (SOUTO MAIOR, 2009). Entretanto, como já mencionado, esta pesquisa se direciona, mais especificamente, para os dispositivos de apreensão da formulação de imagens: Ethos Prévio, Ethos Dito, Ethos Construído ou Mostrado e o Ethos Especular, os quais serão discutidos a seguir.

2.3.1 Ethos Prévio

Como já mencionado em discussões anteriores, a noção de Ethos prévio foi postulada por Maingueneau (2008) e está relacionada às representações pré-existentes, embora a imagem do sujeito se constitua no e pelo discurso, segundo o autor. Trata-se da constituição de imagens que antecedem uma interação verbal entre os sujeitos.

Nesse sentido, Maingueneau (2008, p. 75) afirma que o Ethos é constitutivo do discurso, mas não está atrelado unicamente à sua dimensão verbal, visto que o Ethos também se constitui a partir de descrições psíquicas e físicas inerentes ao sujeito, com base nas representações culturais que circulam em seu contexto social. Daí a formulação de Ethos prévio ou pré-discursivo.

Para Maingueneau (2008), o Ethos é resultado da relação entre o pré-discursivo, constituído por estereótipos e representações culturais, e o discursivo, que está atrelado àquilo que o sujeito fala e mostra, consolidando uma imagem de si através de seu discurso. Portanto, Ethos prévio e Ethos discursivo não são excludentes, mas constituintes, visto que pré-discursivo embasa e direciona a construção do discursivo.

2.3.2 Ethos Dito

Retomamos que na antiga Retórica, o Ethos se caracterizava, também, como uma das diversas dimensões discursivas, isto é, como estratégia argumentativa cujo objetivo era conquistar certa adesão do auditório. Diante disso, compreendemos que Ethos é constituído por propriedades que o sujeito confere a si próprio mediante a sua maneira de dizer e isto está relacionado tanto ao que ele diz de si próprio quanto ao que é manifestado em sua maneira de se expressar (MAINGUENEAU, 1997. p. 45).

O Ethos dito se refere, de modo geral, ao que o sujeito diz de si como sendo seu. Nessa perspectiva, Maingueneau (2001, p 138) considera que o Ethos está relacionado ao exercício da palavra. Segundo Charaudeau (2006, p. 114), desde o conceito estabelecido por Aristóteles acerca do Ethos, existem “os adeptos de uma concepção discursiva que inscrevem o *Ethos* no ato de enunciação, isto é, no próprio dizer do sujeito que fala”. O autor afirma que esta colocação também passou a ser defendida pelos analistas do discurso, especialmente Ducrot e Maingueneau, que envolvem o Ethos “na aparência do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2006, p. 114), ou seja, em tudo aquilo que o sujeito falante apresenta, dá a entender.

Nessa perspectiva, Souto Maior (2009, p.71) afirma que “a vida é feita de dizeres, das pessoas que dizem e do que é dito, tudo isso numa relação constitutivamente argumentativa”. Desse modo, consideramos que não há aleatoriedade no que o sujeito diz de si, pois, ao dizer, ele quer anunciar “eu sou assim”, a fim de persuadir seu público alvo (seu interlocutor), o qual tem participação efetiva nesse processo de construção da imagem, visto que também se transcreve desse Ethos para garantir a interação, bem como a influência que um exerce sobre o outro. Ainda, Charaudeau (2006) esclarece que, para construir a imagem do sujeito falante, seu interlocutor precisa considerar tanto o conhecimento prévio que já tem acerca dele, quanto os indícios apresentados em seu discurso. Mas, segundo o autor, para sustentar tal posição, necessário se faz considerar, também, a questão da identidade¹⁴ do sujeito que fala, a qual se configura em dois componentes apresentados a seguir:

Em seu primeiro componente, o sujeito mostra-se com sua identidade social de locutor; é ela que lhe dá direito à palavra e que funda sua legitimidade de ser comunicante em função do estatuto e do papel que lhe são atribuídos pela situação de comunicação. Em seu segundo componente, o sujeito constrói

¹⁴ Embora mencionada nos escritos de Charaudeau (Discurso Político. In: Discurso das mídias), identidade não é o objeto de estudo do autor. Ele a cita com o objetivo de esclarecer sua estreita relação com Ethos, mais especificamente, como a identidade embasa e direciona a constituição da imagem do sujeito.

para si uma figura daquele que enuncia, uma identidade discursiva de enunciador que se atém aos papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação [...] (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

É possível compreender que, mediante o olhar do outro, o sujeito apresenta uma identidade social que a ele é conferida, ao mesmo tempo em que se mostra através da “identidade discursiva” (CHARAUDEAU, 2006, p. 115) que ele mesmo produz de si. Nesse viés, Maingueneau (2002, p. 99) ressalta que os sentidos proporcionados pelo discurso são veiculados pelo Ethos e pelas ideias que ele manifesta, oriundas de uma maneira de dizer que sugere uma maneira de ser. Desse modo, o sujeito confere a si mesmo uma identidade estreitamente relacionada ao que diz e ao contexto em que está inserido, atribuindo legitimidade ao seu dizer e permitindo que o outro construa imagens sobre ele. Assim, entendemos que a construção do Ethos está estreitamente ligada à construção da identidade social do sujeito e aquilo que é dito por ele “implica [...] levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro, e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 56). Portanto, o Ethos é, também, um resultado da relação entre o ser e o dizer.

2.3.3 Ethos Construído

A partir das discussões apresentadas anteriormente, retomamos que o Ethos é constituído tanto pelo dito quanto pelo modo como se diz, considerando que a maneira como o sujeito se mostra lhe confere legitimidade. Nesse sentido, compreendemos que, ao falar, o sujeito possibilita construções de imagens de si e isto implica considerar que o Ethos é uma realidade discursiva e sua construção pode ser percebida a partir de diversas marcas enunciativas. Ao defendermos Ethos como imagem construída no discurso, consideramos que este carrega as marcas inerentes ao sujeito e ao seu interlocutor. Assim, além do dito, o Ethos também se revela no mostrado (construído).

O Ethos construído ou mostrado, de modo geral, está relacionado à forma como o sujeito apresenta seu discurso e/ou sua figura. Para Maingueneau (2005, p. 70), o Ethos se constrói a partir de uma instância enunciativa, isto é, a imagem do sujeito é construída através de uma atividade discursiva e é por meio desta que ele se apresenta. Nessa perspectiva, Amossy (2008, p. 9) considera que, para que a imagem do sujeito seja construída, ele não necessita apresentar suas características (defeitos e qualidades) de forma propriamente dita,

visto que num momento discursivo, algumas pistas são evidenciadas, como, por exemplo, seu estilo, suas concepções, conhecimentos, visão de mundo e dentre outras, as quais possibilitam a construção de sua imagem.

Ainda, Maingueneau (2008, p. 77) atribui duas classificações ao Ethos construído ou mostrado: Ethos *visado* e Ethos *produzido*. O primeiro, segundo o autor, está relacionado ao “que se pretende ter como imagem” e, o segundo, refere-se ao “efeito da construção em que estariam envolvidos os sujeitos [...], o contexto imediato e mediato, a linguagem verbal e não verbal”. Maingueneau (2008, p. 77) também defende que o Ethos está crucialmente ligado à reflexividade enunciativa e à relação entre corpo e discurso. Para tanto, ele afirma:

É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como [...] ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 2008, p.70).

Mediante esta reflexão, é possível compreender que o Ethos se direciona, mais especificamente, para o que é mostrado e não para o que é dito. Segundo Maingueneau (*apud* AMOSSY, 2008, P. 31), o Ethos não é dito claramente, mas mostrado, tendo em vista que aquilo que o sujeito deseja ser, ele mostra por sua maneira de se expressar. Nessa perspectiva, Declercq (2008, p. 14) afirma que o Ethos mobiliza:

Tudo o que, na enunciação discursiva, contribui para destinar a imagem do orador a um dado auditório. Tom de voz, fluxo da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, mímicas, olhar, postura, aparência etc., todos signos, de elocução e de oratória, indumentários ou simbólicos, pelos quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica.

Todos os componentes citados acima são elementos constitutivos do Ethos, o qual pode ser compreendido, neste contexto, como um comportamento que, por sua essência, articula os campos verbal e não verbal¹⁵ a fim de causar no interlocutor os possíveis efeitos que não são inerentes da palavra apenas. Nessa reflexão, a concepção de Ethos está relacionada a diversas situações discursivas que abrangem enunciados escritos e orais, numa modalidade verbo-visual (FIORINDO, 2012), por isso, o Ethos é um resultado de diversos fatores que são associados entre si. Ainda, a construção do Ethos é percebida pela postura que

¹⁵ O verbal se refere ao plano da palavra, ao que é dito, e este pode ser oral ou escrito. Em contrapartida, o não verbal não dispõe de palavras, visto que é representado por imagens, sons, sinais, dentre outros.

o sujeito adota ao se apresentar e, ao incorporar uma voz que sustenta sua fala, ele mostra uma performance e atitude que conferem legitimidade ao seu dizer e autoridade a si próprio (MAINGUENEAU, 2002). Assim, retomamos que o Ethos construído ou mostrado não está diretamente representado naquilo que é dito, mas no conjunto de pistas que o sujeito apresenta ao interagir com outros sujeitos.

2.3.4 Ethos Especular

O Ethos Especular (ou Regulador) pode ser compreendido como aquilo que é construído de representações do outro, “seja esse outro uma pessoa, uma profissão, uma comunidade, uma cultura etc. e o que isso significa em si” (SOUTO MAIOR 2009, p.76). De modo bem geral, o Ethos especular é a imagem construída a partir do olhar (ponto de vista, processo de alteridade) do outro. Sob esta perspectiva, Charaudeau (2006, p. 115) afirma que o Ethos está relacionado “ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê”. Diante desse jogo de espelhos, Souto Maior (2009, p. 77) afirma que definir teoricamente o Ethos especular não é uma tarefa fácil, visto que ele não está relacionado unicamente a um sujeito. Por essa razão, a autora associa Ethos especular à noção de *Habitus* postulada por Bourdieu (2008), a fim de esclarecer “a dimensão de atuação analítica dessa categoria” (p.78).

Segundo Amossy (2008, p. 9), a constituição especular se dá nas relações sócio-discursivas e, ratificando tal posicionamento, a autora ressalta que a apresentação de si não está limitada a uma técnica apreendida, visto que se efetiva, constantemente, à revelia dos parceiros que interagem e exercem influência um sobre o outro mediante as trocas verbais mais comuns e mais pessoais. Nessa direção, Souto Maior (2009, p. 76) relaciona Ethos especular ao que se “diz do outro não necessariamente com palavras, mas sim pelo fato de ter construído [...] ações [...]” correspondentes a esse dizer.

Indissociável dessa influência mútua, a apresentação de si é resultado tanto dos papéis sociais quanto dos dados situacionais (AMOSSY, 2008). Então, vale ratificar que os sujeitos exercem influência uns sobre os outros durante o processo da troca comunicativa, ou seja, o locutor age sobre seu parceiro na troca verbal e demonstra sua intencionalidade como sujeito que fala e age. Portanto, enfatizamos que tal interação entre os sujeitos se efetiva necessariamente por meio do Ethos que constroem um do outro. Sob esta perspectiva, Bakhtin (2003) afirma que “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...]”. No que se refere à noção especular, Souto Maior (2011) afirma que

a interação entre o eu e o outro não se restringe apenas a circunstâncias em que ‘sujeitos’ interagem com troca de palavras ou mesmo com expressões corporais focadas em outro interactante (com elementos não verbais, por exemplo), mas também em situações em que se ‘supõe’, se ‘prevê’, se ‘considera’ que há um outro na situação de língua (SOUTO MAIOR, 2011, p. 2).

Nessa perspectiva, Amossy (2008, p.124) afirma que a constituição discursiva do Ethos se dá a revelia de um verdadeiro “jogo especular”, através do qual o sujeito constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu parceiro, isto é, “das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público”. Assim, é possível dizer que o bom desenvolvimento dessa troca comunicativa exige que a imagem do sujeito corresponda à de seu interlocutor e vice-versa. Kerbrat-Orecchioni (2008 *apud* Amossy 2008, p. 11) também tenta demonstrar esse jogo de espelhos, sugerindo incorporar “na competência cultural dos dois parceiros da comunicação [...] a imagem que eles fazem de si mesmos, do outro e a que imaginam que o outro faz deles”.

Nesta perspectiva, Souto Maior conceitua o Ethos especular como sendo o ato de construir uma imagem pelo que se pressupõe do que o ‘outro’ espera ou acredita, visto que considera que o subentendido pode constituir as relações sócio-discursivas. Isto posto, afirma a autora

Ethos Especular ocorre quando um sujeito, num movimento discursivo, ao se definir com tal representação, através de uma fala proposicionada pelo Ethos Dito ou na construção do Ethos Construído, ao mesmo tempo constrói valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto [...] o Ethos Especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc [...]. (SOUTO MAIOR, 2009, p. 77)

Ethos especular está relacionado ao que o sujeito constrói de representações do outro e o que tal construção significa para si enquanto sujeito falante. Portanto, sob esta perspectiva, podemos dizer que o sujeito planeja “seu lugar a depender do lugar do outro” (SOUTO MAIOR, 2011, p. 2), ou seja, ao construir sua imagem por pressupor o que o outro espera, o sujeito se posiciona conforme as expectativas desse outro com quem ele está interagindo.

Na próxima seção serão apresentadas discussões sobre disciplina e suas possíveis repercussões no ambiente escolar, a fim de compreender os fatores que a motivam e que contribuem para a construção do Ethos do aluno disciplinado. Articuladas a essa questão, serão realizadas discussões sobre operações estratégicas e táticas (DE CERTEAU, 2002), como também sobre compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) das professoras em

formação inicial em relação a comportamentos considerados disciplinados (ou indícios de disciplina) apresentados por alunos do ensino fundamental.

3 CONCEITUANDO DISCIPLINA: DIÁLOGOS TEÓRICOS

O que seria de uma orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina? Ela é necessária. E deve ser analisada como um meio e não como um fim (VASCONCELLOS, 1994).

Ampliar discussões sobre a disciplina implica também problematizá-la, a fim de promover outras reflexões sobre sua efetivação em sala de aula e, mais especificamente, sobre os alunos considerados disciplinados. A disciplina tem gerado polêmicas nos diversos contextos que a engendram e seus desdobramentos fomentam os diversos posicionamentos dos sujeitos que discutem sobre ela. Isto contribui para a ampliação de seus múltiplos sentidos, os quais não nos direcionam meramente para o que disciplina significa, mas para a maneira como ela funciona na conjuntura sócio-histórica e, neste trabalho, no contexto de sala de aula, mais especificamente. Consideramos que diferentes perspectivas geram, também, “novos”¹⁶ olhares para o mesmo objeto de estudo, por isso continuamos a refletir e a problematizar a disciplina.

A sociedade é constituída de dizeres, de discursos que perpassam as gerações e os diversos contextos sociais, e esses discursos dão sustentabilidade aos posicionamentos adotados pelo sujeito para definir e/ou defender questões inerentes à sua realidade. Dentre esses diversos contextos sociais, a escola é um dos que têm presença marcante na sociedade e na vida dos sujeitos e, dentro dela, circulam discursos que a constituem enquanto instituição social. A disciplina está incluída nesses discursos que compreendem a escola e suas significações tem gerado inúmeras repercussões dentro desse contexto.

A partir do entendimento de que os estudos sobre disciplina são elaborados em diversas perspectivas (regras, procedimentos, uniformidade, dentre outros), consideramos que eles não apresentam respostas concretas que a conceituem e identifiquem suas causas diretas. Todavia, considerando que o conhecimento sobre o contexto sócio-histórico é de fundamental importância para a reflexão dos fatos referentes à escola, entendemos que, para refletir sobre disciplina escolar, necessário se faz pensá-la a partir desse meio social, tendo em vista, também, as possíveis percepções dos integrantes desse espaço, pois “o professor não entra sozinho na sala de aula. Vão com ele os colegas, os funcionários, as regras, as vivências, toda

¹⁶ Ao colocarmos a expressão “‘novos’ olhares”, não estamos defendendo a elaboração de uma discussão inusitada, considerada totalmente original, mas a possibilidade de ampliação da temática em questão, pois, com base em Bakhtin (2003), defendemos que existe uma cadeia de múltiplos discursos e posicionamentos. Portanto, não há discursos primários e o sujeito, ao enunciar, fala a partir de sua bagagem ideológica, ou seja, ele sempre retoma outros discursos.

instituição está representada” (PIRES, 1999, p.3). Nessa perspectiva, Pirola e Ferreira (2007, p. 81, 94) afirmam que

A (in)disciplina escolar pode ser entendida como um “traço construído a partir das interações que se esta[...]cem no espaço social da escola, traço este que pode ser caracterizado como ‘maneiras de ser de uma pessoa com outras pessoas do seu meio, que trazem as marcas de certos padrões culturais’, esses traços por sua vez não são inerentes aos alunos, mas esse aluno se constitui (in)disciplinado a partir de suas experiências concretas no grupo cultural ao qual pertence.

Segundo as autoras, o “traço construído” no espaço escolar corresponde a comportamentos, padrões culturais estabelecidos que não convergem com as experiências dos alunos. A escola foi pensada para atingir objetivos específicos no que se refere à aprendizagem, por isso as culturas e as experiências dos sujeitos pertencentes a ela não tinham o porquê de ser consideradas, valorizadas. Portanto, ainda se notam contrastes de visões, já que a cultura escolar não interage com o que o aluno é, mas espera que ele se envolva com todas as propostas da instituição, e quando esta finalidade não se concretiza o aluno é enxergado, interpretado como indisciplinado.

Definir a escola não é uma tarefa fácil, porém, na maioria das vezes, é concebida como uma instituição e organização. Libâneo (2008, p. 15) afirma que

As diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas são comuns a todas as escolas [...]. A cultura escolar está presente no tipo de reunião, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula [...]. Essa cultura vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções.

Para Libâneo (2008), à medida que a cultura escolar é internalizada pelos alunos, o senso de coletividade permeará as ações e atitudes. Quando há uma maneira coletiva de perceber as situações da sala de aula, estes sujeitos correspondem aos objetivos da instituição escolar e neste ínterim podem desenvolver a autonomia, ou seja, a capacidade de dar uma continuidade onde as regras e as normas não funcionam. Entretanto, as ações escolares são incorporadas pelos alunos.

Nessa direção, as regras possibilitam uma simultaneidade no funcionamento dos setores da escola que comportam toda uma organização. É perceptível que o caráter educativo está presente em cada parte da instituição, e os sujeitos são influenciados pela disciplina

educativa do espaço escolar. As ações educativas da escola estão relacionadas diretamente às aprendizagens. Portanto, a organização e a forma que esta instituição se apresenta manifesta suas finalidades e foco. Nessa perspectiva, Estrela (1992) afirma

A disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o carácter de fim imediato e de meio da educação, pois, com efeito, se a aprendizagem e a interação de regras prescritas socialmente se apresentam como um fim educativo, essa aprendizagem constitui ao mesmo tempo uma condição de exercício da acção educativa e, em especial, da acção pedagógica ligada às aprendizagens institucionais organizadas (ESTRELA, 1992, p. 17,18).

Para Estrela (1992), o disciplinamento é de fundamental importância para abordagem tradicional, cuja ação pedagógica está centrada puramente na palavra e, dessa forma, “o ensino só acontecerá se o aluno mantiver-se calado, quieto, atento, obediente, e respeitado [...]” (ESTRELA, 1992, p. 20). Entretanto, diante de tal posicionamento, é possível fazer os seguintes questionamentos: disciplina é a prática do silêncio? Que resultados podem ser obtidos por uma escola de abordagem tradicional, cujo objetivo maior é unicamente disciplinar o aluno? Acreditamos numa disciplina interativa¹⁷ que propicie a construção da autonomia¹⁸ dos alunos de modo a facilitar o processo de aprendizagem deles, considerando, também, que além dos limites apresentados, necessário se faz apresentar as possibilidades para posicionamentos e reflexões que eles podem realizar.

Segundo Vasconcellos (1994), é possível perceber nas escolas dois tipos de disciplina, classificados em: disciplina espontaneísta e disciplina autoritária. A primeira é conhecida como aquela que dá permissão ao sujeito para fazer o que ele quiser, seguindo seus impulsos e, a segunda, é conhecida com a disciplina do não, não e não. Nessa direção, Vianna (1989, p. 13) define disciplina autoritária como “manutenção da ordem imposta por uma pessoa ou um grupo carismático ou dominador, que precisa ser respeitado, naturalmente ou através de força, instrumento de poder em evidência em determinados momentos históricos”. No entanto, defendemos que nenhum desses tipos de disciplina é pertinente, visto que maior mérito e consideração devem recair sobre a disciplina que leve a conceber “a realidade social com

¹⁷ Com base em Vasconcellos (2004), concebemos a disciplina interativa como uma construção consolidada pelos/entre os sujeitos (na escola, por exemplo, entre professor-aluno, aluno-aluno), a qual pode proporcionar a construção do conhecimento, o respeito mútuo e a formação desses sujeitos enquanto participantes de uma sociedade.

¹⁸ Concebemos autonomia como uma possibilidade de desenvolvimento e participação do sujeito nos diversos contextos em que está inserido; é uma possibilidade de organização daquilo que ele é e daquilo que faz. Sendo assim, embasada por uma disciplina interativa, a autonomia não aponta para uma formação de sujeitos individualistas e independentes, mas para a formação de sujeitos que, interagindo entre si, tornam-se socialmente organizados e ativos.

participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e cidadania” (PIRES, 1999, p. 4). Sabemos que disciplinar é, também, construir limites e organizá-los coletivamente, concebendo-os não como algo negativo, mas como um meio pelo qual o sujeito pode refletir sobre seus possíveis procedimentos nos diversos contextos sociais em que está inserido.

3.1 A Disciplina em Sala de Aula

Pensar a disciplina a partir do contexto de sala de aula é considerar algumas encruzilhadas do caminho que apontam para vários horizontes, pois sala de aula é um celeiro de diversidades; mas, é principalmente dentro desse celeiro que a disciplina acontece e podemos problematizá-la como uma realidade constituinte desse meio.

Em contexto de sala de aula, a disciplina é vista como algo desafiador, considerando que é necessário fazer com que o aluno permaneça nesse ambiente e preste atenção ao que lhe está sendo ensinado. Para Vasconcellos (1994, p. 24), “a sociedade espera que a sala de aula seja um lugar de submissão, de doutrinação, de seleção natural, de domesticação”. Todavia, a disciplina está fortemente associada à educação escolar (e não meramente à domesticação por meio de imposição de regras), cujo papel desempenhado ou a desempenhar é bastante complexo e exigente, visto que se trata da formação de sujeitos outros. Portanto, consideramos que ela deve estar pautada no respeito mútuo e fundamentada no diálogo e equilíbrio, tendo em vista que são indispensáveis para convivência e interação dos sujeitos.

Para Vasconcellos (1996, p. 1), há um consenso de que “sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo”. Para tanto, afirma o autor:

Geralmente, a disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que se comporta como o professor quer [...] Frequentemente, o desejo do professor é que o aluno fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça direitinho os exercícios e, pronto.

Segundo esta afirmação de Vasconcellos (1996), a disciplina é vista como uma adequação do aluno aos desejos do professor. O fato de o discente apresentar um comportamento “excelente” e compatível às expectativas do professor em relação ao perfil de “bom aluno” contribui para que o docente se sinta satisfeito, como um profissional que apresenta um bom domínio de classe. Desse modo, ratificamos que condutas e/ou

comportamentos manifestados pelo aluno em sala de aula, provavelmente, são regidos pelas “exigências” da prática do professor ou por imagens pré-concebidas.

Meneses (2009, p. 3) alega que a disciplina não está pronta, acabada, partindo do entendimento de que ela é construída coletivamente. Assim, considerando que a disciplina se constitui por meio das relações sociais, é possível constatar que, dentre os fatores pedagógicos, destaca-se a interação professor-aluno.

A escola é um dos espaços sociais que consolidam e assumem a interação como sendo uma relação mútua entre sujeitos por meio das práticas de linguagem, tendo em vista que pensar a sala de aula é considerar as possíveis interações que ocorrem dentro dela, percebendo as relações de influência mútua entre os sujeitos constituintes desse meio. Desse modo, concebemos a sala de aula como espaço onde, inevitavelmente, o professor interage com seus alunos, os alunos com o professor e alunos com alunos.

Segundo Morales (1998), falar da relação professor-aluno em sala de aula supõe falar do processo de ensino e aprendizagem, considerando que ele se torna possível através dessa interação, ou seja, para que tal processo se efetive, necessário se faz haver um reconhecimento e envolvimento recíprocos por meio da interação professor-aluno em situações de sala de aula. Para tanto, o referido autor afirma que “o modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional [...]” (MORALES, 1998, p. 10). Portanto, pensar a sala de aula como um espaço de interação pode contribuir para que professor e aluno estabeleçam uma relação dialógica nesse espaço, possibilitando reflexões acerca dos efeitos que esta relação pode causar neles.

É válido esclarecer que concebemos relação dialógica como uma construção horizontal efetivada entre os sujeitos, a qual possibilita uma interação pautada no respeito mútuo e numa criticidade capaz de transformar a realidade em que esses sujeitos estão inseridos. A relação dialógica pode proporcionar um conhecimento maior acerca da realidade do outro, o qual, segundo Freire (1996, p.10), é um sujeito fazedor de sua própria história. Nesse sentido, no que se refere à relação dialógica construída entre professor e aluno, ressaltamos que ambos, juntos, aprendem simultânea e coletivamente, possibilitando uma disciplina construtiva dentro desse espaço tão desafiador que é a sala de aula.

Diante dessas considerações, retomando o posicionamento de Morales (1998), o aluno disciplinado pode se sobressair nesse processo de interação, visto que aqueles alunos que se mostram indispostos, desinteressados quanto ao aprendizado e menos ativos podem ser vistos como alunos desobedientes e afrontadores, isto é, aqueles que vão de encontro às regras

impostas pelo professor. Entretanto, aqueles alunos, cujos comportamentos são regidos pelas diretrizes que lhes foram apresentadas e que, em todo tempo, se mostram motivados recebem maior atenção e reforços do professor.

De acordo com Morales (1998), a assiduidade e dedicação do aluno considerado disciplinado muito influem sobre a conduta do professor e, conseqüentemente, a relação dele com tal aluno é mais consistente e significativa do que aquela que o professor mantém com os demais alunos que não se moldam ao padrão desejado e estabelecido. Para tanto, afirma o referido autor:

O que o professor percebe tanto da dedicação do aluno ao trabalho como dos próprios sentimentos dos alunos (de agrado, prazer..., ou apatia e desinteresse) influi, por sua vez, sobre a dedicação do professor e sobre o modo como ele trata os alunos. [...]. Os professores respondem mais, atendem mais aos alunos que desde o início mostram maior interesse, perguntam mais, mostram-se ativos. (MORALES 1998, p. 63).

Nessa reflexão, o autor ratifica algumas nuances que ocorrem na relação entre professor e aluno, como em qualquer relacionamento de interação constante. Quanto mais respostas ou interesses o aluno manifesta ao docente, mais este se dedica ao aluno e vice versa; ou seja, as identificações, as afeições e as trocas se tornam crescentes. O professor se sente considerado e valorizado pelo aluno quando este se dedica às questões e aos assuntos trabalhados em sala de aula e, por isso, ele atenta mais para os alunos que mostram empenho. Ainda, é possível observar que o docente passa a compreender melhor o contexto do aluno, seus limites e desejos à medida que este demonstra interesse (MORALES 1998, p. 63).

Consideramos que essa situação é resultado de uma aceitação ao padrão de respostas estipulado pela escola, como também pelo professor. É interessante perceber como a satisfação está atrelada à execução desse padrão de comportamentos avaliados como bons, e como estes são considerados a resposta correta e aceitável. A partir disso, podemos entender, também, o porquê de os alunos que não correspondem a esse padrão serem considerados como não dedicados e, assim, constrói-se uma imagem (de alunos indisciplinados) compreendida como verdade. Essa ideia de verdade se justifica pelo fato de não possuir exceções às regras do padrão, mas sim uma tamanha generalização acerca dos alunos que corre o risco de deslizar em preconceitos que danificam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, consideramos que a depender do comportamento que o aluno apresente desde os primeiros contatos em sala de aula, o professor pode construir suas primeiras impressões¹⁹ acerca dele, as quais parecem, inicialmente, algo genérico, mas que podem direcionar a conduta do professor ou a maneira como ele age em sala de aula, gerando muitas repercussões. Nessa perspectiva, Morales (1998) afirma que:

essas primeiras impressões [...] podem ser condicionantes [...] um modo de avaliação. Na realidade, todas as primeiras impressões, independentemente do ambiente escolar [...] são de caráter avaliativo, e dessa primeira avaliação pode depender a boa relação, a não-relação ou a má relação subsequente. (MORALES, 1998, p. 68).

Segundo o autor, as primeiras impressões contribuem para que professores produzam comentários seletivos, os quais geram certa divisão em sua sala de aula: bons alunos (disciplinados) e maus alunos (indisciplinados). Esse tipo de avaliação não muda com facilidade, mas tende a permanecer estável durante certo tempo. Além disso, tal avaliação pode ser comunicada aos alunos por meio de falas, olhares, gestos, dentre outros meios (MORALES, 1998, p. 77); todavia, é necessário atentar para a realidade de que alunos não podem ser tachados como bons ou maus, pois sala de aula não deve ser entendida por meio dessa caracterização, mas concebida como um espaço social constituído por sujeitos (alunos) que se posicionam de maneiras diferentes frente às inúmeras situações que lhes são apresentadas. Embora as primeiras impressões ou avaliações sejam inevitáveis, há a necessidade de que elas sejam repensadas e produzidas com mais cautela.

Para Morales (1998, p. 78), há “a outra face da moeda”, ou seja, os professores também podem ser avaliados por seus alunos (com simpatia ou antipatia) desde os seus primeiros contatos, o que também pode condicionar as condutas dos alunos em sala de aula. Por isso é de fundamental importância repensar as relações consolidadas em sala de aula, atentando para o modo como elas são constituídas.

Entendemos que viver em sociedade exige uma determinada organização e esta poderá conduzir a interação entre os sujeitos; sendo assim, a escola e, mais especificamente, a sala de aula, também necessitam de uma organização que promova um bom funcionamento delas e a convivência dos sujeitos que as constituem. Desse modo, as regras que constituem essa organização deixam de ser vistas como um instrumento repressor e condicionador, e podem ser percebidas como um fator indispensável para toda interação social. Portanto, defendemos

¹⁹ Essa discussão será apresentada na 5ª seção.

que a disciplina é imprescindível desde que seja concebida como organização e sistematização.

Considerando que as situações de aula de aula precisam ser pensadas e problematizadas a partir das práticas adotadas nesse espaço, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a seguir, apresentaremos discussões sobre operações estratégicas e táticas realizadas nesse contexto, relacionando-as à prática do professor em formação inicial, como também ao comportamento disciplinado do aluno.

A seguir apresentaremos um quadro teórico categorial, que sintetiza diferentes definições sobre disciplina a partir das perspectivas dos autores citados nesta seção, como também as concepções de disciplina que defendemos nesta pesquisa.

QUADRO TEÓRICO CATEGORIAL: DISCIPLINA

AUTOR(ES)	DEFINIÇÕES
Concepções do senso comum	Regras, obediência, respeito, submissão, procedimentos, domesticação, uniformidade, dentre outros.
Estrela (1992)	Fim educativo de caráter mediato.
Meneses (2009)	A disciplina é uma construção coletiva.
Pirola e Ferreira (2007)	“Traço construído” a partir das interações.
Pires (1999)	Participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.
Vasconcellos (1994)	Disciplina espontaneísta e disciplina autoritária. A primeira é conhecida como aquela que dá permissão ao sujeito para fazer o que ele quiser, seguindo seus impulsos e, a segunda, é conhecida com a disciplina do não, não e não.
Vasconcellos (1996)	Disciplina como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja.
Vianna (1989)	Manutenção da ordem imposta por uma pessoa ou um grupo carismático ou dominador, que precisa ser respeitado, naturalmente ou através de força, instrumento de poder em evidência em determinados momentos históricos.
Perspectiva deste trabalho	Disciplina como organização e sistematização; como uma construção histórico-social estabelecida entre sujeitos que interagem, firmando acordos entre si que proporcionam espaços para que dialoguem e se posicionem criticamente. Assim concebida, a disciplina não direciona a formação de sujeitos homogêneos e cegamente assujeitados, mas fomenta a constituição de sujeitos ativos e socialmente organizados.

Como mencionado anteriormente, o quadro mostra diferentes autores e definições de disciplina apresentados nesta seção, bem como a concepção que adotamos e defendemos neste trabalho, com base em Morales (1998), Pires (1999), Pirola (2007) e Vasconcellos (1994 e 1996). É perceptível que não há ideias consensuais sobre disciplina e, por isso, há a necessidade de que os conceitos estabelecidos socialmente sejam repensados nos diversos espaços em que emergem, para que generalizações conceituais sejam evitadas, principalmente aquelas que recaem sobre o sujeito, visto que, quando pensadas equivocadamente, podem gerar implicações nas relações sociais, como, por exemplo, autoritarismo repressor, obediência cega, passividade, alienação, dentre outras implicações. Por isso, a disciplina é ainda uma questão que precisa ser questionada, a fim de que produza na vida dos sujeitos um efeito construtivo, que promova sua organização, autonomia e a capacidade de interagir ativamente, considerando que a disciplina é, dentre outras definições, uma construção histórico-social.

3.2 Operações Estratégicas e Táticas em Sala de Aula

Estratégia e tática são categorias abordadas por De Certeau (2002), o qual foi um dos autores que se debruçaram em estudar as práticas cotidianas e, mais especificamente, as razões que movem essas práticas. Para ele, nas relações sociais, existem aqueles que produzem e aqueles que consomem, e a esta classificação, ele atribui os conceitos de estratégia e tática: os que produzem estão no plano da estratégia, e os que consomem, no plano da tática. Desse modo, produzir e consumir, para De Certeau (2002), caracterizam a relação binária entre dominadores e dominados, isto é, a produção é constituída pelas ações astutas, inventivas e calculistas daqueles que detêm o poder e objetivam impor seus produtos culturais mediante as empresas de controle; enquanto que o consumo retrata as ações daqueles que estão sujeitos à cultura de massa e correspondem às ações estratégicas daqueles que controlam a produção cultural. Assim, de modo geral, estratégia e tática definem a relação que os produtores e consumidores têm com o sistema de produção.

De maneira mais específica, De Certeau (2002, p. 99) define estratégia como o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, e define tática como a arte do fraco (p. 101), que é manipulada pelas ações estratégicas. Assim, é possível observar que ambas retratam uma relação injusta e desigual entre os sujeitos, visto que aquele que se encontra no plano da estratégia ocupa um

lugar de poder, força e manipulação; em contrapartida, aquele que está no plano da tática sofre as manipulações das ações estratégicas e sua ação “é calculada e determinada pela ausência de um lugar próprio” (SANTOS, 2007, p. 38). Todavia, é válido considerar que, mesmo estando sob determinações dominantes, o sujeito que se encontra no plano da tática pode subverter essas ações dominadoras, implementando diferentes “maneiras de fazer” que alterem sua realidade. Nessa perspectiva, De Certeau (2002) afirma:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (DE CERTEAU, 2002, p 41).

A partir dessas considerações de De Certeau, é possível considerar alternativas de mudanças nas práticas cotidianas, cuja ocorrência se dá por meio de operações táticas, que, sutilmente, rompem os limites estabelecidos pelos produtores. Segundo De Certeau (2002, p. 38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, por isso há sempre a possibilidade de transgredir a disciplina (repressora) imposta pelos métodos estratégicos. Mediante o posicionamento do autor, defendemos que o sujeito pode transgredir as operações estratégicas ao considerar a legitimidade dos valores que norteiam suas práticas, assim como os sentidos que elas têm para ele, visto que “não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que a realizam.” (DE CERTEAU 2013, p. 141). Assim, o sujeito, através de contínuas reflexões acerca do contexto em que está inserido e, principalmente, da maneira como atua nesse espaço, se encontrará numa constante “busca da compreensão de suas próprias regras e de seu desenvolvimento” (DURAN, 2007, p. 120).

No que se refere à escola e, mais especificamente, à sala de aula, consideramos, mediante os estudos de De Certeau (2002), que elas são contextos importantes em que operações táticas e estratégicas se consolidam, visto que nesse espaço há os que determinam (no caso, professores, coordenadores e demais representantes do corpo administrativo) e os que sofrem determinações (aqui remetemos aos alunos). É preciso enfatizar que aqueles que determinam também recebem determinações outras, provenientes das autoridades governamentais; ou seja, todos estão sujeitos a determinações, e o que diferencia o

posicionamento de alguns, é a maneira como lidam com a relação dominador – dominado, como mencionado acima.

A partir dessas discussões, consideramos que a disciplina está relacionada às operações estratégicas e táticas, principalmente às estratégicas, visto que tanto o professor quanto o aluno estão inseridos num contexto que é permeado por determinações, que, geralmente, conduzem suas práticas. A escola é uma instituição social em que se predomina uma política centrada na uniformização, numa disciplina autoritária que visa a um comportamento assujeitado dos sujeitos que a constituem, principalmente, dos alunos.

Considerando que a sala de aula é um espaço, cuja relação de poder²⁰ coloca os sujeitos inseridos nesse meio em posições desiguais (VEIGA, 2008), ressaltamos que o professor, a depender das concepções que defende, encontra-se no plano da estratégia, pois, embora receba determinações outras, ele também determina e reproduz discursos institucionais que trazem sobre os alunos o peso dessas determinações e do entendimento de que devem obedecê-las, sendo assim, tanto um quanto o outro agem estrategicamente enquanto interagem: o professor, com o objetivo de ver suas determinações serem correspondidas pelo aluno; e este, conseqüentemente, responde às determinações e expectativas do professor. Desse modo, o aluno alimenta a posição de poder do professor, o qual, a partir da conduta do aluno, estabelece em sala de aula um padrão de aluno disciplinado.

Mediante essas discussões, retomamos que, neste trabalho, defendemos disciplina como sistematização e organização. Sem desconsiderar que tal organização é imprescindível em sala de aula, ressaltamos que, mesmo havendo controle dentro desse espaço, o professor pode proporcionar brechas para que seu aluno atue e se posicione. Nessa perspectiva, Zavala (2011) afirma que:

os sujeitos não são livres para escolher, mas tampouco estão totalmente determinados por variáveis culturais, visto que em algumas circunstâncias podem desenvolver ações que transgridam as estruturas sociais que os influenciam e os limitam [...] ²¹ (ZAVALA, 2011, p. 53).

Através dessa reflexão, compreendemos que o sujeito não ocupa uma posição de poder absoluto, nem é totalmente assujeitado, mas encontra espaços, ainda que mínimos, para se

²⁰ A escola, enquanto instituição social constituída por sujeitos que exercem funções diferentes, é um espaço em que se consolidam relações de poder, as quais concebemos como práticas políticas exercidas principalmente por aqueles que, nas interações rotineiras, visam impor ideias que revelam o poder conferido à posição que ocupam (VEIGA, 2008).

²¹ Tradução nossa.

posicionar no contexto em que está inserido. Desse modo, o sujeito estará agindo taticamente e, embora a tática seja definida como a arte do fraco, ela possibilita sutis infrações das ações estratégicas. Consideramos ainda que, ao se posicionar, o sujeito manifesta seus aspectos cognitivos, afetivos e sócios culturais, como também, apresenta suas crenças e valores enquanto interage com o outro. Esse posicionamento do sujeito está relacionado à compreensão responsiva ativa (apresentada e discutida a seguir), que se caracteriza como uma tomada de posição que se manifesta pelas repostas dadas ao outro num momento de interação (BAKHTIN, 2011). Consideramos ainda que a vida social, como um todo construtivo, prevê a dialogicidade/interação entre os sujeitos, os quais vivem numa constante busca por uma contrapalavra a ser dada ao outro como resposta, uma réplica ao posicionamento dele. Assim, os sujeitos interagem e se constituem, manifestando seus posicionamentos e maneiras de compreender o contexto social que o envolve.

A partir disso, apresentaremos a seguir alguns estudos sobre compreensão responsiva, uma das categorias da teoria bakhtiniana, a fim de observarmos como as professoras em formação inicial apresentam suas compreensões sobre disciplina e, conseqüentemente, sobre o que é ser um aluno disciplinado. Essa discussão é importante para a abordagem do tema desta pesquisa, porque proporciona esclarecimentos e uma melhor compreensão sobre os posicionamentos adotados pelas professoras em formação inicial, os quais sustentam as concepções de disciplina que elas apresentam nos relatos das experiências vivenciadas cotidianamente em sala de aula (BAKHTIN, 2011). A partir disso, podemos identificar e analisar a constituição dos Ethos dessas professoras a partir de suas concepções sobre disciplina, através das interações consolidadas em sala de aula.

3.3 Sala de Aula: um espaço para interação e compreensões responsivas ativas

Dentre as diversas concepções existentes acerca do contexto de sala de aula e em meio a tantos olhares que a problematizam, retomamos aqui que a concebemos como um contexto para interação, um espaço social constituído por diferentes sujeitos que refletem, dialogam e interagem entre si. É válido ressaltar que essa interação se efetiva através da relação do sujeito com o contexto e com os demais sujeitos nele inseridos e, nessa relação, eles (sujeitos) se posicionam frente às diversas realidades que lhes são apresentadas. É sobre esses posicionamentos do sujeito que queremos discutir neste segundo momento de reflexão, atrelando-os ao conceito de compreensão responsiva ativa, uma das categorias da teoria bakhtiniana.

Segundo Bakhtin (1997, p 291), a compreensão se refere à “fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” e ela não é passiva, visto que emerge de determinado contexto interacional, propiciando diálogos e outras interações. Daí sua responsividade. Considerando que a compreensão ocorre em momentos interacionais, é válido ressaltar que ela é predominantemente dialógica. Nessa direção, Lima e Santos (2007, p. 2) afirmam:

O conceito bakhtiniano de dialogismo está estritamente ligado ao de compreensão responsiva ativa. Nesse processo de compreensão, mobiliza-se uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, numa dada esfera de comunicação verbal, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor, de um auditório social.

Consideramos que a compreensão responsiva ativa é uma forma de diálogo e ela implica uma tomada de posição ativa em detrimento do que foi dito e, conseqüentemente, compreendido. Como mencionado pelos autores, a compreensão é uma resposta direcionada a determinado discurso, mas pode ser que ela não ocorra imediatamente, o que não significa que ela não será emitida. Segundo Santos (2007, p. 24), “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo será respondido, de algum modo, pelo ouvinte”, portanto, enfatizamos que a compreensão de determinado discurso resulta numa resposta, numa atitude responsiva. É válido ressaltar ainda que nessa relação do sujeito com seu interlocutor, ocorrem alternâncias de posicionamentos e lugares, ou seja, o sujeito, ao concluir seu discurso, dá espaço para a compreensão do outro e para que este o responda. Nesse viés, afirma Bakhtin (1997, p. 290):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A partir do posicionamento do autor, é possível compreender que, mesmo que a resposta ocorra de forma relativamente fragmentária, é a partir dela, dessa alternância de lugares, dessa relação mútua que surgem “diferentes tipos de relação, seja de pergunta-resposta, concordância-discordância, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, entre outros” (SANTOS 2007, p. 24). Assim, compreender é, também, estar inserido num diálogo conflitante, no qual os sujeitos ouvem, falam, se posicionam e respondem responsavelmente (concordando e/ou discordando). Ainda, segundo Bakhtin (2014), todo ato possui um caráter

dialógico e responsivo, sendo o diálogo o fator preponderante para toda interação, e é nessa interação (nessa relação dialógica) que nos constituímos enquanto sujeitos e nos definimos. A partir desse diálogo entre o *eu* e o *outro* – sujeitos socialmente organizados – consideramos que a interação é um processo contínuo que se efetiva numa situação concreta, por isso não se pode perder de vista sua natureza dialógica.

Essa natureza dialógica presente na interação possibilita aos sujeitos o entendimento de que a linguagem tem um vínculo ininterrupto com a realidade que o constitui, isto é, a linguagem entre o eu e o outro não é simplesmente uma comunicação “monológica” (BAKHTIN, 2014, p. 144) ou um amontoado de palavras, mas é plena de significados culturais que produzem efeitos no meio social e, conseqüentemente, na sua própria realidade. Essa natureza dialógica contribui para que os sujeitos compreendam que é na/pela linguagem que se reflete sobre as situações sociais e que, nesse processo, o dizer do outro significa nas interações estabelecidas nessas situações.

Diante dessas discussões, retomamos, a título de esclarecimento, que nesta pesquisa analisaremos a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial (integrantes do Pibid-Letras-Português) sobre disciplina, através de seus diários reflexivos. Considerando que nesses diários, as professoras se posicionam ao relatar sobre suas experiências em sala de aula (enquanto professores em processo de formação), observaremos suas compreensões responsivas ativas, concebendo sala de aula como um “espaço para o sujeito imprimir traços de responsividade” (SANTOS, 2007, p. 26).

A seguir serão apresentadas metodologia e análise, a fim de contextualizar a pesquisa, identificar e compreender os possíveis fatores que contribuem para a constituição do Ethos das professoras a partir do que compreendem sobre disciplina.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar (COSTA, 2002).

Considerando que o percurso previamente estabelecido numa pesquisa é delineado pela área de interesse a ser investigada e que esse percurso necessita ser contextualizado, enfatizamos que esta pesquisa é qualitativa, pois objetiva olhar para a realidade como uma construção social que necessita ser contextualizada.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke e André 1986, p. 11) afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ter um ambiente natural como fonte de dados (e para isso o pesquisador precisa ter um contato direto com a situação investigada e com o ambiente na qual ela acontece, por meio do trabalho de campo), os quais devem ser predominantemente descritivos e analisados por meio de um processo indutivo, isto é, que não busca dados evidentes que comprovem hipóteses elencadas antes que a pesquisa inicie. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) afirmam que:

A pesquisa qualitativa ou naturalista [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa está relacionada a questões amplas, definidas durante todo um processo de estudo e, por meio dela, busca-se compreender os fenômenos estudados de acordo com as perspectivas dos sujeitos envolvidos em determinado contexto. Daí a importância de haver um contato direto do pesquisador²² com a situação e ambiente estudados, visto que os dados não são nítidos e, conseqüentemente, não se apresentam gratuitamente ao pesquisador e nem este pode identificá-los estando isento de pressuposições, considerando que é a partir de inquietações e possíveis questionamentos feitos sobre os dados, frente ao contexto em que se está inserido, que se pode construir certo conhecimento sobre o fenômeno pesquisado.

Dentre as demais classificações compreendidas pela abordagem qualitativa, como, pesquisa participativa, etnográfica, pesquisa-ação e estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ,

²² É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer [...]. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda [...], pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

1986), enfatizamos que esta pesquisa é um estudo de caso de cunho etnográfico, visto que se trata de um estudo mais específico, algo singular e individual dentro de um contexto mais amplo. Segundo André (2005, p. 2), apesar de o estudo de caso tomar como foco uma unidade particular, como, por exemplo, uma escola, um professor, um grupo de alunos (na área da educação), ele implica também numa análise situada e aprofundada do contexto em que tal unidade se consolida. Nesse sentido, o estudo de caso é uma abordagem metodológica que ensina a lidar com o trabalho de campo e a perceber as possíveis situações que se consolidam em determinado meio. Nessa perspectiva, a autora ressalta que:

[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2005, p. 1).

Assim, é possível perceber que, no que se refere ao estudo de caso, mais especificamente, há alguns fatores importantes a serem considerados pelo pesquisador; primeiro, o conhecimento está em constante processo de construção (daí a multiplicidade das dimensões do caso estudado), e, segundo, a realidade que envolve determinado caso pode ser analisada por diversas óticas (PERES e SANTOS, 2005). Considerar esses fatores implica assumir a relevância de se ter um olhar instável para a realidade observada; um olhar flexível que esteja atendo as diversas questões que podem se revelar no desenvolvimento da pesquisa.

Neves (2006, p. 04) considera que a pesquisa de cunho etnográfico começa com a colocação de um problema geral, cujo objetivo é descobrir o conhecimento cultural dos sujeitos inseridos em determinado contexto e a maneira como eles se organizam e concebem suas experiências. Nesse sentido, enfatizamos que através desta abordagem metodológica, é possível compreender determinada comunidade através das interpretações (ponto de vista) daqueles que a constituem.

Portanto, mediante as considerações apresentadas pelos autores supracitados, afirmamos que os direcionamentos proporcionados pela abordagem metodológica adotada contribuíram para a delimitação desta pesquisa, visto que tal abordagem norteou tanto a descrição minuciosa das ações observadas para este estudo quanto a demarcação do que buscamos estudar.

Posteriormente serão apresentados o contexto da pesquisa, como também os sujeitos inseridos nela.

4.1 Contextualizando a pesquisa

Considerando que pesquisar é, também, conceber a realidade como algo que precisa ser estudado e problematizado, privilegiando determinados fatores em função do *corpus* que se pretende estudar, necessário se faz, antes de qualquer coisa, contextualizar a pesquisa. Assim, esta pesquisa adota como *corpus* dados coletados a partir de experiências do Pibid, desenvolvidas pelo grupo do Pibid/Letras/Português (FALE), da Universidade Federal de Alagoas, em uma escola pública de Maceió, no período de 2013 a 2016, cujo projeto realizado nesse programa estava sob a coordenação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, de 2010 a 2015.

Enquanto Programa de formação de professores, o Pibid defende a elevação da “qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior [...]”, como também defende a participação dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Edital CAPES/DEB, nº 2, 2009, p. 3).

Ainda, o subprojeto do Pibid/Letras/Português desenvolvido de 2010 a 2014, intitulado “A formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em contextos de leitura e produção de texto”, teve como objetivo impulsionar a iniciação à docência de estudantes do curso de Letras-Português, fornecendo a eles e às escolas em que atuam ativamente práticas pedagógicas inovadoras, articuladas a atividades de leitura e produção de textos. Essas práticas de ensino visam a possíveis mudanças e melhorias, tanto na formação dos alunos da educação básica quanto na formação dos professores integrados ao Programa, promovendo reflexões acerca da atuação destes em sala de aula e da interação com os alunos, por meio das quais esses professores podem intervir nas realidades que observam nas escolas.

Outro aspecto preponderante assumido pelo projeto do Pibid é a possibilidade de transformação de experiências vivenciadas pelos bolsistas nas escolas em projeto de pesquisa, possibilitando aos professores em formação inicial a posição de professor pesquisador, tendo em vista que nos trabalhos desenvolvidos, ensino e pesquisa estão conjugados. Este é um fator preponderante para a formação inicial desses professores, pois é no cotidiano das escolas, diante dos inúmeros desafios encontrados na realidade de cada sala de aula, que eles refletem

sobre os conhecimentos construídos na universidade e, ressignificando-os, buscam alternativas de associá-los às atividades desenvolvidas em sala de aula, em parceria com os professores e os alunos.

As atividades desenvolvidas no Pibid pelo grupo de Português/Fale/Ufal desde 2010 até hoje estão pautadas em temas desenvolvidos em oficinas de leitura e escrita relacionados à vida e à realidade dos alunos. Essas atividades são realizadas em sala de aula sob a orientação dos bolsistas em parceria com as professoras-supervisoras da educação básica que atuam na disciplina Língua Portuguesa. Através das oficinas, os alunos leem, refletem, escrevem e socializam suas reflexões e seus textos, tornando-se autores de suas próprias histórias. São oficinas que foram planejadas pelo grupo do Pibid e visam promover reflexões sobre a constituição da identidade do aluno. Todos os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa referem-se aos períodos de 2013, 2014 e 2016, como dissemos, e restringem-se a diários reflexivos produzidos pelas professoras em formação inicial.

De modo geral, o Pibid, enquanto Programa que viabiliza o fortalecimento da formação docente, contribui de maneira significativa para que ocorram mudanças na educação básica, através de suas propostas de intervenção nas diversas realidades educacionais e, visando à escola como seu lócus fundamental, o Pibid tem gerado impactantes melhorias na formação de professores e alunos integrados ao Programa, como, por exemplo, ressignificações no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura e nas escolas, assim como o entrecruzamento e diálogos constantes entre teorias e práticas a partir das experiências vivenciadas por professores em formação inicial no cotidiano das salas de aula.

O Pibid é viabilizado por uma pluralidade de iniciativas que transpõem o lugar comum em que a educação básica é inserida, e suas propostas têm proporcionado maiores reflexões sobre a profissão docente, ampliando o arcabouço teórico-prático dos licenciandos. O estreitamento que este programa propicia aos alunos em formação com a escola, traz à tona a compreensão que a identidade profissional não está separada das diversas experiências pessoais e profissionais e, que nessa relação, às capacidades de criar e intervir vão fazendo parte do estar na escola, ou seja, as aprendizagens e trocas são inúmeras. Como também, confere apontar que o docente em formação amplia sua visão sobre a escolha profissional. O Pibid tira o estudante das teorizações apenas do campo acadêmico e promove o diálogo contínuo das teorias, enquanto pratica e encara os desafios da prática docente. Isso porque

A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas

relações com os saberes e com o exercício da docência. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo. Sua associação a múltiplos entendimentos evoca imagens e distintos significados (FARIAS, 2011, p. 67).

Os trabalhos produzidos através do Pibid estão para além de meras descrições, ultrapassam simples relatos de experiências pedagógicas e prosseguem apresentando proposições veiculadas por ações concretas que são construídas e desenvolvidas nas escolas participantes. Compreendemos que a formação inicial é mais que valorizada no programa e o entendimento de formação

configura-se como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança (FARIAS, 2011, p.68).

A formação é dinâmica e desafiadora, pois não acontece por uma via estabelecida, por isso, ressaltamos a relevância de dar maior visibilidade aos resultados promissores obtidos pelo Pibid, uma vez que são impactantes e notórios na maneira como os membros (coordenadores, professores supervisores e professores em formação inicial) do programa atuam. É um trabalho coletivo com trocas de ideias e visões sobre a educação, que tende a cooperar, significativamente, com a escola e mais especificamente na sala de aula.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professoras em formação inicial²³ que participam do Pibid como bolsistas de Iniciação à Docência. Os dados a serem analisados referem-se a atividades desenvolvidas por elas em diferentes turmas (7º e 8º anos) da educação básica.

Conforme o objetivo geral desta pesquisa, o enfoque que adotamos recai sobre a prática pedagógica dessas professoras de formação inicial na interação com os alunos, nas experiências realizadas nas escolas. Embora os alunos tenham uma participação imprescindível enquanto participantes do trabalho efetivado pelas professoras na análise que desenvolvemos, interessa-nos, especificamente, analisar a constituição dos Ethos das professoras em formação inicial sobre disciplina. Desse modo, as professoras são sujeitos desta pesquisa e é sobre elas que apresentaremos uma caracterização, embora consideremos

²³ Alunos de Letras- Português do 2º ao 8º semestre que não possuem reprovação em nenhuma disciplina da graduação e que têm disponibilidade de vinte horas semanais.

importante também mencionar alguns dados gerais sobre as turmas nas quais essas professoras atuaram, a fim de esclarecermos e/ou problematizarmos aspectos observados nos relatos e reflexões das professoras sobre os alunos.

Consideramos apenas Sofia e Fernanda²⁴ sujeitos da pesquisa, a partir dos seguintes critérios de escolha: frequência na escola, cumprimento das atividades de formação do Pibid, como, por exemplo: desenvolvimento das oficinas de leitura e produção de textos, escrita dos diários reflexivos, como também, a criticidade apresentada por elas nas reflexões que apresentam nesses diários.

Sofia ingressou no Pibid/Letras/Português em 2012 e sempre apresentou muita responsabilidade e comprometimento no que se refere às atividades propostas pelo grupo. Dentre as oficinas de leitura e produção de textos pensadas e elaboradas pelos integrantes do Pibid/Letras/Português para serem realizadas nas respectivas turmas em que atuam, Sofia demonstrava especial afinidade pelo Ciclo de leitura, conforme declarou em um de seus diários “eu tenho me empolgado tanto com o Ciclo de Leitura, [...]. Acho que o Ciclo é uma das ferramentas mais fortes que temos agora para tentar combater esse modelo²⁵, ainda que de mansinho e aos poucos [...]” (DIÁRIO, SOFIA, 24/9/2013). Em sua atuação, Sofia sempre apresentava seriedade no que se refere à realização do Ciclo de leitura, como também às demais atividades do Pibid, apresentando, constantemente, reflexões sobre sua prática e sobre sua interação com os alunos.

Fernanda ingressou no Pibid em 2014 e, assim como Sofia, sempre se mostrou responsável, assídua às reuniões semanais realizadas pelo grupo na Faculdade de Letras, como também às aulas na escola em que atua. Enquanto bolsista integrada ao Programa, Fernanda constantemente apresenta boas reflexões sobre sua prática, sobre o contexto de sala de aula, como também sobre seus alunos.

A escolha por Sofia e Fernanda se justifica pelo fato de que, dialogar com elas proporciona-nos reflexões que extrapolam determinados discursos institucionais que, geralmente, são assumidos automaticamente; ultrapassam o lugar comum que a escola e, mais precisamente, a sala de aula são inseridas. Percebemos nos diários de Sofia e Fernanda a manifestação de constantes expectativas sobre a execução de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem mudanças tanto na formação dos alunos quanto na formação dos professores (supervisores e em formação inicial). Elas fazem críticas exigentes e profundas sobre suas atuações na escola, demonstrando cuidado e atenção constantes sobre as possíveis

²⁴ Os nomes dos sujeitos são fictícios para a preservação da identidade deles.

²⁵ Sofia se refere ao modelo defendido pelo sistema educacional.

implicações que a atuação delas pode causar na formação dos alunos. Também, observamos nos diários dessas professoras, concepções de disciplina que se alteram à medida que elas repensam suas práticas e ressignificam suas experiências em sala de aula através da interação com os alunos.

Em seus diários, Sofia e Fernanda fazem relatos sobre suas experiências vivenciadas na escola que manifestam uma multiplicidade de posicionamentos e sensações, como, empolgação, satisfação, sustos surpresas, frustrações diante de situações corriqueiras da sala de aula. Essa pluralidade de sentimentos é, gradativamente, pensada e repensada por Sofia e Fernanda, possibilitando reflexões sobre a própria atuação delas, que passam a ampliar suas formações à medida que buscam possíveis estudos sobre as situações que enfrentam na realidade de cada sala de aula.

Durante o período em que atuaram²⁶ como bolsistas do Pibid, Sofia e Fernanda vivenciaram experiências em diferentes turmas do ensino fundamental, porém limitaremos nossa análise sobre dados referentes às turmas de 7º e 8º anos. Os alunos dessas respectivas turmas estavam na faixa etária correspondente ao ano escolar em que se encontravam e, como todo grupo social, as duas turmas eram constituídas por alunos de comportamentos diversos no que se refere à demanda escolar. Nessas turmas, por exemplo, havia alunos mais assíduos às aulas; outros, faltosos; alguns apresentavam dificuldades quanto ao ensino de Língua Portuguesa; outros apresentavam certa facilidade no processo de compreensão dela. Também, nessas turmas, havia alunos mais silenciosos (retraídos) e outros mais participativos, apresentando suas compreensões acerca das questões discutidas em sala de aula.

4.3 Descrição da escola

Esta pesquisa se desenvolveu a partir dos dados obtidos em experiências vivenciadas numa escola pertencente à rede pública (dependência administrativa estadual), localizada num bairro periférico da cidade de Maceió. Sua estrutura e espaço são suficientes para abarcar uma quantidade significativa de alunos, aproximadamente, 600 alunos por turno.

A escola funciona em três horários (manhã, tarde e noite) e os níveis de ensino adotados por ela estão classificados em: ensino fundamental I e II, com duração mínima de oito anos obrigatórios, e ensino médio, com duração mínima de três anos. No último turno funciona o ensino de EJA (Educação de Jovens e Adultos), desde o 9º ano ao 3º ano do ensino

²⁶ Fernanda ainda atua.

médio, com a finalidade de proporcionar aos jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em idade regular, oportunidades educacionais a partir de suas condições de vida e de trabalho. As disciplinas complementares da escola são educação física, futebol de salão e ginástica rítmica. Assim a escola prossegue com suas atividades.

4.4 A coleta de dados: constituindo o corpus da pesquisa

Adotamos diários reflexivos como instrumento de pesquisa, os quais foram coletados no banco de dados do Pibid, especificamente, em relação aos anos de 2013, 2014 e 2016, porque observamos que os diários produzidos nesse período apresentam reflexões mais particularmente relacionadas à interação das professoras em formação inicial com alunos, um aspecto preponderante para alisarmos a constituição do Ethos.

Nos diários, além de relatarem sobre as situações ocorridas em sala de aula, as professoras refletem sobre essas situações, apresentando as possíveis condições em que se encontravam em certos momentos, como, por exemplo, diante de contentamentos e/ou estranhamentos ocorridos em sala de aula, elas têm a possibilidade de expressar maior espontaneidade, manifestando suas impressões sobre cada fato, sentimentos e singularidades. Trata-se, assim, de diários reflexivos.

Concebemos o diário reflexivo como um instrumento que possibilita reflexões sobre a própria atuação, sobre a importância e seriedade do fazer pedagógico. Segundo Liberali (1992, p. 143), a finalidade do diário reflexivo é “auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática, [...] para, assim, criticá-la e reconstruí-la”. Nesse viés, Reichmann (2007, p. 229) defende que o diário reflexivo é o espaço em que “o professor [...] pode documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças e práticas”. Assim, caracterizado, também, como um instrumento de avaliação, o diário reflexivo possibilita indagações e autoanálises que podem desestabilizar possíveis zonas de conforto que acomodam determinadas práticas, proporcionando reflexões que provocam inquietações e um movimento de desconstrução/construção de práticas docentes que visam a busca por respostas e, conseqüentemente, podem oportunizar novas maneiras de fazer.

Antes de falarmos sobre a importância dos diários na formação dos professores, a seguir, continuaremos a discutir esse gênero, considerando sua funcionalidade no PIBID/PORTUGUÊS.

4.5 O gênero diário na formação dos professores do PIBID/Português

Consideramos que refletir não significa apenas pensar sobre algo, mas é, também, uma ação do professor, uma busca pela compreensão de seus próprios pensamentos, de sua prática e das implicações dela em sua formação e na formação do outro. Assim, ao registrar seus anseios, conflitos, suas percepções, questões e críticas, o professor faz o constante movimento de volta para si. No Pibid-Português as práticas de escrita dos diários reflexivos são embasadas nas situações vivenciadas pelos professores em formação inicial, orientação adotada pela coordenadora do Programa, durante o período de 2010 a 2015, com a finalidade de propiciar a prática de autorreflexões sobre a formação docente.

O projeto “A formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em contextos de leitura e produção de texto” tem como principal objetivo integrar universidade à educação básica, a fim de impulsionar a iniciação à docência de estudantes do curso de Letras-Português, fornecendo a eles e às escolas em que atuam práticas de ensino articuladas a atividades de leitura e produção de textos. Trata-se de propostas acadêmicas que visam a mudanças significativas na formação dos professores e alunos participantes do Programa. Ainda, ao reconhecerem o caráter heterogêneo de cada sala de aula (ERICKSON, 2001, p. 12), os integrantes do PIBID/PORTUGUÊS elaboram atividades pautadas nas necessidades de cada grupo e, em função disso, as oficinas de leitura e produção de textos correspondem ao eixo norteador do projeto: conhecer a identidade do aluno da escola pública. Para tanto, as oficinas envolvem temas relacionados à história dos alunos, como, por exemplo, “meu nome”, “eu sou assim”, “minha comunidade”, “minha família”, “minha escola”, “minha trilha sonora”, “tenho lembranças de...”, entre outras.

Em função do desenvolvimento dessas oficinas, os professores em formação inicial produzem diários reflexivos após cada vivência nas escolas, e nesses relatos, eles apresentam situações do cotidiano nas salas de aulas que impulsionam autorreflexões sobre suas práticas, isto é, cada professor manifesta uma autoanálise que aponta para sua constituição e para a constituição do outro enquanto sujeitos. No Pibid-Português são produzidos diferentes gêneros, como, notas de campo, bilhetes de intervenção, no entanto, prioriza-se o gênero diário, considerando que as autorreflexões nele apresentadas motivam alterações nas ações dos professores em formação inicial, os quais, ressignificando as vivências nas escolas e na universidade, interferem em sua formação por meio de ações que preenchem lacunas da graduação através de leituras, escritas e reflexões motivadas e desenvolvidas no Pibid-Português.

A escolha dos diários de Sofia e Fernanda se justifica pelas reflexões constantes que apresentam sobre a interação com os alunos, como também sobre a maneira como elas atuam em sala de aula, o que possibilita reflexões sobre as possíveis implicações da atuação delas na constituição de seus Ethos e nas concepções de disciplina que apresentam em seus relatos. Num conjunto de quarenta e cinco (45) diários foram selecionados quinze (15), sendo seis (6) de Sofia, e nove (9) de Fernanda. A partir da coleta de dados, foi constituído um corpus em que levamos em consideração dois critérios na escolha dos diários: identificação de marcas discursivas que apresentem a perspectiva das bolsistas acerca dos alunos considerados disciplinados, como também concepções e/ou imagens a partir do que se entende por disciplina. As reflexões aqui apresentadas sobre as experiências desenvolvidas no Pibid referem-se ao subprojeto PIBID/PORTUGUÊS do campus A.C Simões. No PIBID/UFAL existem mais dois subprojetos de Língua Portuguesa: um desenvolvido no campus Arapiraca, e, outro, no campus Delmiro Gouveia.

Através dos dados selecionados nos diários, será analisada, na 5ª seção, a constituição dos Ethos das professoras em formação inicial a partir do que elas entendem sobre disciplina.

5 REDESCOBRINDO A SALA DE AULA

Refletir sobre a constituição do Ethos a partir de outros olhares implica considerar o contexto no qual esses olhares se consolidam. Assim, considerando que nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial sobre disciplina, necessário se faz direcionar um olhar reflexivo para o cenário em que estas professoras atuam: a sala de aula.

Há quem conceba a sala de aula como um mero espaço material em que se consolidam ações puramente mecanizadas e isentas de reflexões sobre a maneira como tais ações funcionam e dos efeitos que podem causar dentro deste ambiente e na vida daqueles que a constituem. No entanto, sala de aula está para além desse ambiente mecânico, pois ela é um espaço plural, cheio de possibilidades e diversidades.

Enquanto espaço múltiplo, sala de aula tem suscitado discussões que se encontram e/ou se enfrentam, e esses confrontos ocorrem porque, segundo De Certeau (2013, p. 201-203), são as ações dos sujeitos que definem esse meio. Mediante essas discussões, é válido esclarecer ainda que De Certeau (2002, p. 202-3) estabelece uma diferença entre lugar e espaço. Lugar, para ele, é uma localização estável, enquanto que espaço sugere a ideia de mobilidade e é constituído pelas operações daqueles que o constituem e orientam; assim, “espaço é o lugar praticado”. Desse modo, podemos pensar a sala de aula como um espaço social no qual, cotidianamente, os sujeitos apresentam diferentes maneiras de atuar (agir) e, assim, inventam e reinventam o dia-a-dia deles. Nessa perspectiva, Erickson (2001, p.10-11) ressalta que:

Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem. De uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação entre os vários participantes e na organização da interação deles com as matérias educacionais (ERICKSON, 2001, p. 11).

O sentido da sala de aula é construído por meio das experiências vividas no cotidiano, visto que ela não fica no campo da teorização nem tampouco se limita numa prática repetitiva sem reconstruções pautadas numa reflexão da ação. Erickson (2001) considera que cada sala de aula tem suas especificidades e que são os sujeitos inseridos nela que promovem essas particularidades. Este espaço é constituído por demandas, aparentemente, incalculáveis que

são enfrentadas na interação. Portanto, a crença na técnica é sinônimo de cegueira, passividade em relação às dimensões particulares promovidas nas interações.

Existem ainda inúmeras discussões voltadas para o fracasso escolar e este tem engendrado os discursos acerca das práticas educativas, principalmente, aquelas produzidas dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, ela é vista unicamente como um centro de embates e confrontos, um celeiro de dificuldades enfrentadas diariamente por aqueles que a constituem: pelos alunos, porque, muitas vezes, se sentem confrontados frente às exigências que lhes são postas neste contexto; pelo professor, porque este é ainda considerado como aquele que deve ter em mãos o controle desse ambiente, manipulando as ações ali imbricadas.

É possível perceber certas compreensões e conceitos acerca da sala de aula, os quais formulam determinada ideia consensual: sala de aula exige submissão absoluta, domesticação e doutrinação. É sabido que a escola foi pensada e criada para funcionar dessa maneira; as determinações estabelecidas nela visam uniformizar as ações produzidas nesse contexto. Segundo De Certeau (2013, p. 139), “[...] a uniformização continua a congelar o corpo da educação nacional.”, e nessa perspectiva, consideramos que este seja um dos principais motivos para a existência de embates e confrontos, visto que os sujeitos inseridos nesse meio, em determinados momentos, se recusam a se sujeitar a essas determinações, pois também têm suas ideias, posicionamentos e desejam imprimir suas marcas de subjetividade nesta realidade.

É satisfatório saber que, enquanto professores reflexivos que pensam e repensam suas práticas, podemos olhar para uma mesma situação através de diferentes perspectivas e, assim, percebermos as peculiaridades e subjetividades dela. Desse modo, consideramos que podemos lançar fora as lentes que visualizavam a sala de aula como um mero espaço mecânico e começarmos a concebê-la por outra ótica. Sala de aula é um espaço para investigação, para buscas; é, de fato, um contexto social que proporciona ao sujeito oportunidades de manifestarem seus valores, crenças e marcas de singularidades.

Considerando que sala de aula é um espaço plural que nos coloca diante do novo e do eventual, retomamos que através dos posicionamentos e reflexões de professoras em formação inicial, apresentados nos diários reflexivos que elas produzem com base nas experiências que vivenciam em sala de aula, analisaremos a constituição dos Ethos dessas professoras sobre disciplina, a partir do entendimento de que todo sujeito, ao se posicionar, manifesta suas crenças, valores e a maneira como percebe e concebe o contexto em que está inserido, considerando também os outros sujeitos desse lugar e as ações que praticam ali

(BAKHTIN, 2011). É sob essa perspectiva que nos desafiamos a olhar para a constituição dos Ethos das professoras.

5.1 A Sala de Aula como um Espaço de Constituição de Ethos: dialogando com Sofia e Fernanda

Nesta seção faremos uma análise sobre a constituição dos Ethos das professoras em formação inicial sobre disciplina, a partir de registros apresentados em seus diários reflexivos. Para tanto, promoveremos uma triangulação entre os dados coletados em seus diários, a fim de proporcionarmos reflexões outras acerca de suas concepções sobre disciplina. Considerando a fluidez das reflexões de Sofia e Fernanda, afirmamos que os enunciados apresentados a seguir manifestam discussões que não se encerram, mas que enfatizam posicionamentos, concepções e autoanálises que retratam suas experiências vivenciadas na escola, as quais estão para além de simples relatos de atividades pedagógicas. Em função disso, prestigiaremos as falas de Sofia e Fernanda a fim de analisarmos a constituição de seus Ethos.

Uma das práticas mais recorrentes efetivadas pelos bolsistas do Pibid nas escolas em que atuam é a aplicação de questionários de caracterização nos momentos iniciais com os alunos. Esses questionários são aplicados para que os bolsistas, professores em formação inicial, obtenham uma noção (ainda que inicial) da turma, como também, do contexto sociocultural dos alunos. A partir disso, esses professores, juntamente com a coordenadora do Programa, pensam sobre as atividades que serão desenvolvidas em cada sala de aula. Esses momentos de reflexão e (re)elaboração das atividades se efetivam em reuniões semanais ocorridas na Faculdade de Letras. Refletindo sobre a oficina que realizaria com os alunos num encontro posterior e, baseada no questionário de caracterização, Sofia começa a construir uma imagem prévia de sua turma. Isto pode ser constatado no seguinte enunciado (E1)²⁷:

(E1)

Na quarta-feira, 19 de junho, aplicamos a oficina Minha Trilha Sonora. Para mim, a oficina foi muito mais do que eu esperava! **Tentei colocar músicas que se aproximassem o máximo dos gostos dos alunos**, sem incluir aquelas que possuíam conteúdos chulos e inadequados, principalmente para a sala de aula. **Fiquei um pouco receosa de que eles não se identificassem com algumas músicas colocadas, que às vezes fugiam um pouco dos seus gêneros preferidos**, ou que até, por não conhecerem algumas músicas,

²⁷ Todos os enunciados foram transcritos sem correção gramatical.

ficassem entediados. Mas tudo correu muito bem, pelo menos no 7ºA (Diário, 19/06/2013) (Grifo nosso).

Além da imagem prévia que construiu da turma, observamos que Sofia apresenta (ainda que sutilmente) uma visão disciplinada sobre expressões culturais de qualidade, principalmente aquelas que são desprovidas disso, quando afirma: “Tentei colocar músicas que se aproximassem o máximo dos gostos dos alunos, sem incluir aquelas que possuíam conteúdos chulos e inadequados, principalmente para a sala de aula”.

Diante deste posicionamento de Sofia, podemos notar que o padrão da sociedade está inserido na escola e, movendo-se de maneira sutil, sobrevive no espaço escolar por meio de Ethos e práticas. Sofia busca considerar os gostos musicais dos alunos, mas nisso impõe limites, já que algumas músicas “possuíam conteúdos chulos e inadequados, principalmente para a sala de aula”. Desse modo, ela nos instiga a questionar: O que é a sala de aula? Sofia consegue separar o Ethos construído sobre os alunos de sua prática? Ela apresenta uma visão construída do que é a sala de aula e do que deve conter ou acontecer nesse espaço e, embora tivesse construído um Ethos prévio dos alunos e previsse os seus gostos musicais por meio do questionário de caracterização (“Tentei colocar músicas que se aproximassem o máximo dos gostos dos alunos”), ao afirmar “[...] sem incluir aquelas que possuíam conteúdos chulos e inadequados, principalmente para a sala de aula.”, Sofia demonstra receio ao perceber que não poderia atender integralmente aos gostos musicais dos alunos, isto porque ela também está sob determinações institucionais²⁸.

Assim como Sofia, Fernanda passa pelo mesmo estágio de construção das primeiras impressões da turma, demonstrando expectativas, cuidados e receios no que se refere à sua interação com a turma, de modo geral. Isto pode ser observado em E2:

(E2)

Entramos na sala, demos bom dia e Margarida falou que nós éramos do Pibid e que acompanharíamos as aulas dos alunos, como já havia dito na aula anterior. **Antes da aula eu havia conversado [...] sobre o que pensei para a aula**, pois como eram duas aulas divididas pelo intervalo, **fiquei receosa de que os alunos ficassem apressados [...]. A turma pareceu bem receptiva [...]. A apresentação foi bem leve, tranquila, fiquei com uma excelente impressão da turma.** No fim da aula, duas alunas, [...], vieram falar [...], dizendo que estavam muito felizes com nossa presença e que haviam gostado muito da aula (Diário, 18/4/2016). (Grifo nosso)

²⁸ Em 5.4 são abordadas algumas discussões sobre determinações institucionais.

Conforme mencionamos, os diários dos quais estes enunciados foram retirados se referem aos primeiros momentos de Sofia e Fernanda com suas respectivas turmas e, já de início, observamos que elas se prepararam para aplicar a oficina com base no Ethos construído sobre a turma de modo geral. Isso pode ser percebido a partir do momento em que elas dizem “[...] Tentei colocar músicas que se aproximassem o máximo dos gostos dos alunos [...]” (Sofia), e “Antes da aula eu havia conversado [...] sobre o que pensei para a aula [...] fiquei receosa de que os alunos ficassem apressados [...]” (Fernanda). A partir destas falas, notamos que as professoras manifestam receios quanto às suas turmas, porém, trata-se de receios diferentes: Sofia não sabia exatamente quais os gostos musicais de seus alunos, tendo em vista que estava começando a conhecê-los naquele momento e, Fernanda, demonstrou receio sobre a maneira como os alunos a receberiam em sala de aula e reagiriam diante da presença inusitada dos bolsistas²⁹; por isso, através da imagem prévia construída sobre as turmas, Sofia e Fernanda fazem pressuposições que direcionaram suas práticas. Isso se confirma através da seguinte afirmação de Morales (1998, p. 73 e 74):

Os *juízos e avaliações prévias* [...] podem ser muito condicionantes. Na medida em que influenciam sobre uma atitude inicial [...], a relação com todos ou alguns alunos pode ir por alguns caminhos ou por outros. [...] Essas avaliações *iniciais e informais* podem ter grande incidência na [...] relação professor-aluno.

Segundo Morales (1998, p. 77), essas avaliações iniciais, ou visões pré-concebidas, podem ser consideradas pelos professores como a possibilidade de perceber seus alunos. No entanto, necessário se faz atentar para o fato de que elas podem condicionar a conduta de ambos em sala de aula e provocar certas consequências que prejudiquem a interação professor-aluno. Dialogando com o autor e retomando a fala de Sofia, notamos que ocorre uma desconstrução do ethos prévio que ela construiu da turma. Com base nas informações obtidas nos questionários de caracterização, Sofia previu imagens da turma, porém, a partir de seus primeiros momentos com os alunos, começou a desconstruir essas imagens iniciais e passou a elaborar outras, como se observa no enunciado a seguir.

(E3)

Para mim, a oficina **foi muito mais do que eu esperava!** [...] tudo ocorreu **muito bem** [...] Pusemos primeiro a música instrumental **e, quando eu pensei que haveria rejeição, os alunos começaram a se empolgar**, mesmo estranhando um pouco aquele tipo de música, que envolvia piano, violino, e

²⁹ Fernanda atuava juntamente com dois bolsistas.

outros instrumentos clássicos. Quando começamos a discutir com os alunos sobre o tipo de música que eles gostavam, a maioria citou Funk, Rap e Reggae. **Comecei a achar que a oficina não ia funcionar muito bem**, porque, apesar de termos colocado esses gêneros na seleção de músicas, colocamos vários outros bastante distintos, **e imaginei que eles não fossem conhecer. A meu ver, os gostos musicais deles eram muito limitados, e não íamos conseguir desenvolver um bom diálogo sobre isso. Porém, quando pusemos as músicas pra tocar, nos surpreendemos.** Os alunos começaram a cantar “Tempos Modernos”, de Lulu Santos, só que numa versão mais atual feita pela banda Jota Quest, com a qual eles são mais familiarizados. E continuaram a cantar a maioria das músicas seguintes, ou pelo menos dançar e fazer gestos empolgados quando não conheciam a letra muito bem (Diário, 19/06/2013).

Com base nesse enunciado, observamos que Sofia demonstra surpresa e satisfação em perceber que aquele ethos prévio de alunos que supostamente rejeitariam a oficina, que tinham um gosto musical limitado e que não dialogariam com ela (como afirma: “Comecei a achar que a oficina não ia funcionar muito bem, porque, [...] A meu ver, os gostos musicais deles eram muito limitados, e não íamos conseguir desenvolver um bom diálogo sobre isso”), estava equivocado e não correspondia ao ethos construído que eles apresentaram naquele dia: empolgados e participativos. Então, ao afirmar que a oficina foi **mais** do ela esperava e que “tudo ocorreu **muito bem**”, Sofia direciona sua fala para um plano de categorização ao intensificar a desconstrução do ethos prévio da turma e, em função disso, ela ressignifica sua experiência com alunos quando afirma “Para mim, a oficina foi muito mais do que eu esperava! [...] quando pusemos as músicas para tocar, nos surpreendemos. [...] os alunos começaram a cantar”.

No que se refere à Fernanda, percebemos que a desconstrução de imagem é marcada em relação a uma aluna, durante uma aula em que Fernanda e os demais bolsistas que atuavam juntamente com ela proporcionaram um momento de intervenção nas produções textuais dos alunos e, estes, a partir dessa intervenção fariam a reescrita de seus textos. Neste momento, uma aluna surpreende Fernanda, o que possibilitou a reconstrução da imagem que havia construído sobre a aluna. Isso pode ser constatado em E4.

(E4)

Após a leitura, Lucas³⁰ pediu que os alunos dessem um título para o poema, dentro da compreensão deles, [...]. Saíram coisas bem interessantes, [...] “tensão ao fazer um poema”, pela utilização das palavras e das formas dos sinais de pontuação na construção do poema, [...] “sinais e fantasia”, [...] perguntei (a um aluno)³¹ de onde vinha o termo fantasia e ele fala que era

³⁰ Um dos bolsistas que atuavam com Fernanda.

³¹ Grifo nosso.

por causa da situação que não existia e sinais porque estava relacionado aos sinais de pontuação.

Rafaela³² me chama para falar o título dela, então faço um movimento de chamar o Lucas para compartilhar o título dela, mas ela pede que eu não faça isso, que não precisa, então percebo que Rafaela é bem tímida. Rafaela estava na nossa turma no ano passado, **achei que ela não participava das nossas atividades por desinteresse, mas hoje vi que também pode ser por timidez.** (Diário, 23/4/2016). (Grifo nosso).

É perceptível a desconstrução do Ethos prévio que Fernanda construiu da aluna, quando afirma “achei que ela não participava das nossas atividades por desinteresse, **mas hoje vi** que também pode ser por timidez”. Trata-se de uma imagem que permaneceu durante todo um ano letivo e que só é desfeita a partir do momento em que ambas se aproximam e possibilitam momentos de interação. Provavelmente, a timidez da aluna tenha impossibilitado que esses momentos de interação com Fernanda acontecessem, o que contribuiu para a construção da imagem de aluna desinteressada (em relação às atividades promovidas em sala de aula). Mas, posteriormente, Fernanda ressignifica sua experiência com Rafaela, como também o ethos prévio desta, ao notar naquele dia (“hoje vi...”) que o comportamento da aluna apenas retratava sua timidez, a qual sutilmente se desconstruía à medida que ambas interagiam. Diante disso, ressaltamos a flexibilidade do Ethos, o qual se modifica/reconstrói a depender das diversas maneiras como os sujeitos enunciam e interagem, manifestando as caracterizações inerentes ao seu modo de ser e possibilitando a formulação/construção de outras imagens.

Esse entendimento de imagem prévia ou visão pré-concebida tenha uma relação com um dos diversos desdobramentos da noção de Ethos - Ethos prévio – por meio do qual se defende que o sujeito pode construir representações do Ethos de seu interlocutor antes mesmo de conhecê-lo, ou antes que ele fale. Ainda, Amossy (2008, p. 25) introduz a noção de estereótipos na análise do Ethos, visto que “considera a construção da imagem de si em sua relação com a representação coletiva e cristalizada”. Para a autora, a noção de estereótipos desempenha papel fundamental no esclarecimento do Ethos, tendo em vista que a construção da imagem de si e do outro passa por um processo de estereotipagem, a qual, segundo a autora, refere-se a esquemas coletivos e representações socioculturais. Para tanto, Amossy (2008) afirma

De fato, a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações

³² Nome fictício da aluna.

partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios (AMOSSY, 2008, p.125).

Considerando o posicionamento da autora em apresentar a necessidade de relacionar a ideia prévia que se faz do sujeito e sua imagem construída no discurso a modelos culturais, isto é, a relação entre Ethos e estereotipagem, definida como “operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente” (p.125), é possível compreender que as representações culturais são construídas pelos sujeitos dentro das relações socioculturais através dos atos de linguagem. Nessa perspectiva, Brandão (2009) afirma que:

A cultura é entendida como um material de nossas vidas cotidianas e serve de base para nossas compreensões mais corriqueiras, passando a ser vista como uma forma de vida (ideias, atitudes, práticas, instituições, linguagens, relações de poder). Nossas formas de ser, nossos modos de viver, de compreender e explicar o mundo são constituídos pela cultura, daí seu caráter eminentemente interpelativo (BRANDÃO, 2009, p. 42).

Em consonância com este autor, Souto Maior (2009, p. 78) afirma que o Ethos (especular, mais especificamente) “revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc”. Nessa perspectiva, retomamos a relação elaborada por Amossy (2008) entre Ethos e estereótipos definidos e ratificados aqui como representações socioculturais, considerando que tais representações são fatores preponderantes no processo de construção da imagem de si e do outro por meio dos discursos que permeiam a interação entre os sujeitos.

Partindo do entendimento de que a cultura perpassa os comportamentos, os gostos, os desejos, visões de mundo e as práticas dos sujeitos (BRANDÃO, 2009), consideramos que ela está intrinsecamente ligada aos modos de vida da humanidade. É compreensível o porquê de os sujeitos serem interpelados pelas produções culturais, como também serem resultados desta cultura. Assim, representação cultural é uma ideia antecipada que produz uma visão de como as coisas são; é dá significados e não apenas nomear algo. Sendo assim, consideramos que os Ethos prévios que Sofia apresentou da turma, e o que Fernanda apresentou da aluna (em E3 e E4), não foram construídos aleatoriamente, mas fundamentados em discursos que são engendrados pelas representações culturais existentes acerca dos alunos. Todo o processo de representação montado pelas professoras em formação inicial, antes mesmo de conhecerem os alunos, estava baseado em estereótipos construídos sobre eles, como também na ideia pré-concebida de como tudo iria acontecer em sala de aula.

Durante o processo de construção de outra imagem da turma, Sofia começa a perceber que os resultados obtidos mediante a aplicação da oficina foram diferentes daqueles que ela tinha previsto com base na imagem inicial que havia construído sobre seus alunos. Assim, ela afirma:

(E5)

Foi bastante satisfatório o resultado, tanto que repetimos as músicas – a pedido deles – e pedimos, na segunda vez, para eles anotarem o que sentiam ou de que lembravam quando tocava cada música. As respostas foram uma graça! [...] **Para mim, a oficina foi um sucesso. Os alunos se entregaram bastante [...] conseguimos manter a sala organizada e concluir a primeira parte da atividade** (Diário, 19/06/2013) (Grifo nosso).

Sofia se mostra satisfeita com os resultados obtidos nesse primeiro momento com os alunos, e em sua fala podemos perceber que ela remete seu bem-estar e satisfação ao fato de a oficina ter sido “um sucesso”. Mediante suas colocações, notamos que isso ocorreu, provavelmente, porque “os alunos se entregaram bastante”, pelo fato de ela e Glória (a professora em formação inicial que atuava juntamente com Sofia em sala de aula) terem conseguido “manter a sala organizada” e, assim, conseguirem “concluir a primeira parte da atividade”. A partir deste posicionamento de Sofia, notamos uma concepção de disciplina manifestada por ela ainda que de maneira sutil, visto que, ao dizer “conseguimos manter a sala organizada e concluir a primeira etapa da oficina”, ela apresenta uma concepção de disciplina caracterizada como um controle dos comportamentos e modelagem dos corpos (a maneira de se portar) dos sujeitos, o que representa certa obediência e/ou submissão a determinações superiores. Isto é, as operações dos comportamentos e do corpo do sujeito apontam para a construção do poder e a uniformização das condutas visadas pela escola como um todo. Possivelmente, por estar no processo inicial de sua atuação na escola, Sofia corresponde à perspectiva da instituição quanto à normatização do comportamento dos sujeitos inseridos nela e, em função disso, manifesta a maneira como concebe disciplina neste momento de sua atuação.

Em outro momento de seu Diário, Sofia volta a falar da desconstrução da imagem que ela tinha construído antecipadamente da turma e, a partir de sua nova perspectiva acerca dos alunos, ela ressalta “Acredito que o 7ºA será uma turma boa de trabalhar”. Nessa perspectiva, Morales (1998, p. 61 e 63) afirma:

A dedicação do aluno influi muito sobre as condutas do professor. O que o professor percebe tanto da dedicação do aluno ao trabalho como dos próprios sentimentos dos alunos (de agrado, prazer..., ou apatia e desinteresse) influi, por sua vez, sobre a dedicação do professor e sobre o modo como ele trata os alunos. [...] A influência é mútua.

Considerando tal posicionamento do autor, percebemos que a nova imagem que Sofia construiu dos alunos influenciou tanto em sua maneira de percebê-los, como também na conduta que ela adotaria em sala de aula, o que contribuiu para que ela fizesse pressuposições sobre momentos futuros e começasse a gerar expectativas sobre a turma, por isso afirma “Acredito que o 7ºA será uma turma boa de trabalhar”. Apesar desse novo ethos construído sobre os alunos, o qual contribuiu para que Sofia passasse a vê-los de outra maneira, percebemos, num diário posterior³³, que ela passou a relacionar este ethos a alguns alunos apenas. Vejamos os enunciados:

(E6)

A primeira semana no 7ºA [...] foi bastante satisfatória para mim. Confesso que esperava uma turma mais tumultuada, como o antigo 8ºC, **mas me deparei com uma classe mais calma e concentrada**. Quando passamos a atividade proposta para eles, **muitos reclamaram** por ser uma atividade longa e exaustiva, além de difícil, porém **houve esforço por uma boa parte da turma, e a maioria se preocupou em pedir ajuda** a mim e a Glória para conseguir responder algumas questões. [...]. Durante o tempo oferecido para que eles pudessem responder a atividade, **houve vários alunos que se mostraram preguiçosos** para responder a tarefa, **enquanto tentávamos cobrar resultados deles**. Mas também **acredito que esses foram uma minoria** [...] (sem data).

O enunciado acima se refere a um momento em que Sofia e Glória aplicaram uma atividade na turma em questão e, mediante as colocações de Sofia, é possível perceber uma divisão na turma, que até então não lhe era perceptível, mas posteriormente ela foi notando que aquela turma “calma e concentrada” estava dividida entre aqueles alunos dispostos e empolgados do início, e alunos reclamões e preguiçosos, os quais receberam cobranças delas.

Assim como Sofia, Fernanda também percebe certa divisão em sua turma, mas diferente da caracterização de alguns alunos apresentada por Sofia, “alunos que se mostraram preguiçosos”, Fernanda faz menção a alunos que se organizavam na primeira fileira³⁴ da sala

³³ O diário está sem data, mas ao notarmos que nele Sofia retoma algumas falas relacionadas aos seus primeiros momentos com a turma, inferimos que o diário em questão tenha sido escrito com base em momentos posteriores.

³⁴ Outras discussões acerca dessa questão serão realizadas a seguir, mais especificamente, a partir do enunciado 12.

de aula e que, conseqüentemente, segundo ela, mostravam-se mais assíduos no que se refere ao cumprimento de atividades e à interação com os bolsistas. Isto pode ser observado no enunciado a seguir:

(E7)

Iniciei a aula recapitulando a proposta da OLP e situando os alunos que haviam chegado agora, [...], o trabalho com Memórias Literárias, que no primeiro momento trabalhamos a memória deles, mas que a proposta da OLP é a escrita da memória de outro (alguém da comunidade, vizinho, amigo da família, parente...). A partir disso já parti para a pergunta: “Então, como sabemos da memória dos outros, já que não a vivenciamos?”. **Os alunos que sentam na frente, como geralmente em todas as turmas, foram bem participativos.** Então continuei a aula, falando sobre o gênero entrevista e a função social dele. Disse que trabalharemos ele nessa aula, que faríamos uma entrevista com uma funcionária da escola e que, posteriormente, eles farão a entrevista que servirá para a elaboração da memória da OLP. [...] **eles foram mais participativos, até por situações/lembranças que eram trazidas pelo entrevistado. Rendeu uma excelente discussão.** (Diário, 18/7/2016). (Grifo nosso)

A partir deste enunciado, que Fernanda apresenta algumas marcas e/ou caracterizações sobre os alunos que já apontam para uma concepção de disciplina, pois para escola, aluno disciplinado é aquele que sempre se acomoda na parta da frente da sala de aula, que responde a todas as atividades, corresponde às expectativas do professor e mantém uma boa interação com ele (MORALES, 1998). Desse modo, disciplina é o agrupamento dessas características apresentadas pelo sujeito. Ainda, a divisão percebida na turma de Sofia, como também na de Fernanda, é marcada quando elas fazem algumas declarações, como: “houve esforço por uma boa parte da turma [...] Mas esses foram uma minoria” (Sofia), e “Os alunos que sentam na frente, como geralmente em todas as turmas, foram bem participativos” (Fernanda). Também, além de perceber essa divisão em sua turma, Sofia ainda demonstra insatisfação ao se deparar com o comportamento de uma aluna, que talvez, fosse inesperado para ela. A bolsista relata:

(E8)

Durante esse dia, **não me agradou o comportamento de uma aluna** que, ao passar a aula cantando músicas desagradáveis e reclamando dos outros colegas, terminou influenciando um pequeno grupo de meninas que estavam sentadas perto dela à também tumultuarem a classe (sem data).

Mediante esta fala de Sofia, observamos que a aluna não está incluída naquela configuração de alunos bem comportados, participativos e empolgados da turma, visto que ela apresenta um Ethos de aluno mal comportado, ou seja, transgressor, indisciplinado por não cumprir as orientações, determinações e expectativas do professor. Ela explicita essa posição

quando afirma: “Durante esse dia, **não me agradou o comportamento de uma aluna [...]**”. Com Fernanda não foi diferente e, desta vez, ela inclui boa parte da turma nessa caracterização de aluno indisciplinado. Isto pode ser observado no enunciado abaixo:

(E9)

Esse seria um dos diários que eu não gostaria de fazer, preferiria esquecer de uma vez **a aula de hoje, foi uma loucura. Eu estava com uma certeza absoluta de que hoje, dez dias depois de termos solicitado aos alunos a entrevista, pelo menos mais da metade da turma teria feito e levado.** Mas não. **E não estávamos esperando isso de forma alguma.** Deixamos tudo tão claro...

De 20 alunos que estavam na sala, só quatro, isso mesmo, QUATRO – 4, 2+2, IV, 20/5 – apenas um quinto dos alunos haviam feito a entrevista. Planejamo-nos para orientar a retextualização, ou seja, orientá-los a, a partir da entrevista, produzirem uma memória literária. **Mas como faríamos isso se de 20, 16 alunos não tinham nem a entrevista? [...] Uma coisa que eu ODEIO é entrar na sala e, enquanto os alunos não fazem nada, ir organizando o que será feito.** Acho uma tremenda falta de respeito com eles, por mais que eles não se importem. Mas foi exatamente isso que fizemos. [...] Não daria, de forma alguma, para orientar sobre retextualização e depois pedir produção, se eles não tinham a entrevista para retextualizar. Não seria justo, **por maior irresponsabilidade dos que não fizeram,** não ter aula, como foi cogitado em um momento, pois não foram só três, quatro alunos... Foram 16 alunos, que, enquanto os outros fariam a produção da memória, não ficariam fazendo nada. **Ou melhor, até ficariam, conversando/atrapalhando.** [...] No término da aula estávamos acabados, principalmente Lucas, que sentiu na pele a diferença de dar orientações a quatro alunos e depois aos 16, **que estavam na sala super agitados – do céu ao inferno** (Diário, 5/8/2016).

É possível notar, a partir deste enunciado, o inquietante e angustiante processo que Fernanda enfrenta diante da surpresa ocasionada pela desconstrução daquela imagem de alunos que se mostravam tranquilos e tão receptíveis das primeiras aulas. Por causa desse Ethos prévio que construiu dos alunos, Fernanda nutriu expectativas sobre as aulas posteriores, fez pressuposições sobre elas e, por isso, surpreende-se quando se percebe diante do inesperado, conforme ela declara “Eu estava com uma certeza absoluta de que hoje, dez dias depois de termos solicitado aos alunos a entrevista, pelo menos mais da metade da turma teria feito e levado”. A não correspondência dos alunos confronta as expectativas de Fernanda, por isso ela declara em seu diário que lhe seria desagradável até mesmo lembrar daquela aula, pois foi “uma loucura” e os alunos estavam “agitados do céu ao inferno”. Para uma insatisfação ainda maior de Fernanda, esse comportamento dos alunos permanece e desfaz todo o planejamento dela em relação à aula seguinte. Isto pode ser observado em E10.

(E10)

CAOS. Sinto que nenhuma palavra descreveria melhor a aula de hoje. Esse foi O dia! As coisas, realmente, sempre podem ficar mais confusas. **E eu jurando que a aula não poderia ser mais caótica que a passada... Pura ilusão!**

Eu sinto que desde o momento em que não conseguimos concluir, no mesmo dia, a entrevista com a funcionária da escola e as orientações para entrevista externa, pois também tivemos que fazer o roteiro de questões, **a coisa começou a desandar totalmente. [...]**

Enfim, só sei que, no geral, ficou bem confuso e complicado. Com **algumas exceções**, claro. **No entanto, o que ficou mais latente para mim foi o fato da maioria não estar de acordo com o que nós nos planejamos para que estivessem** (Diário, 8/8/2016).

É possível perceber que Fernanda desejava que seu planejamento e expectativas fossem correspondidos pelos alunos; um comportamento disciplinado. Provavelmente, ela não tenha feito reflexões sobre tal situação, mas, neste momento, Fernanda espera um comportamento disciplinado dos alunos que sugere uma concepção de disciplina como sendo obediência, submissão e modulação aos desejos do outro. Ela atribui o insucesso das aulas ao não cumprimento de seus planejamentos quando declara: “Eu sinto que desde o momento em que não conseguimos concluir, no mesmo dia [...] a coisa começou a desandar totalmente”. É possível inferir, a partir do posicionamento de Fernanda, que a falta de disciplina desfez e desordenou suas aulas.

Nessa perspectiva, ao avaliar comportamentos disciplinados de alunos, Morales (1998, p. 94) afirma que “se o aluno responde [...] às expectativas [...] do professor, reforça a atitude do professor” e isso pode ser demonstrado por gestos, olhares (os quais promovem um meio de comunicação efetivamente expressivo), pela forma com a qual o professor se dirige ao aluno, aceitando suas ideias, ressaltando seus acertos, dentre outras maneiras. Sendo assim, podemos observar que não houve uma correspondência entre as expectativas das professoras em formação inicial e o comportamento dos alunos mencionados por elas nos enunciados acima. No entanto, Sofia ainda acrescenta:

(E11)

Apesar desses pequenos incidentes, o resultado dessas duas semanas me pareceu muito bom. Acredito que o 7ºA será uma turma boa de trabalhar, **pois há nela muitos alunos concentrados e que demonstram respeito pela professora e pelas monitoras, salvo algumas exceções que tentaremos controlar para que não atrapalhem o resto da turma** (sem data).

A partir dessa construção que vem sendo efetivada no decorrer das aulas, observamos uma determinação na fala e posicionamento de Sofia, pois segundo sua afirmação, ela acredita

que poderá desenvolver um bom trabalho com a turma e remete essa certeza ao fato de que ali existem alunos que são concentrados e respeitadores, independente dos “incidentes” ocorridos (e é possível perceber que esses incidentes mencionados se referem às reclamações e preguiça dos alunos, como também ao comportamento “desagradável” da aluna).

Mediante a perspectiva de Sofia em E11 e de Fernanda em E7, podemos notar que as turmas estão divididas em dois grupos e, conseqüentemente, há a construção de imagens que se distanciam uma da outra: um grupo sugere a imagem de alunos disciplinados; outro, a imagem de alunos indisciplinados. Por meio de relatos de Sofia e Fernanda, baseados em suas experiências em sala de aula e interações maiores com os alunos, notamos que essa divisão da turma é mencionada em algumas de suas falas, como sendo algo corriqueiro e natural no dia-a-dia dos alunos. Isto pôde ser constatado em E7 (fala de Fernanda), como também no seguinte enunciado escrito por Sofia:

(E12)

Nessa quarta-feira a professora chegou à sala sugerindo uma atividade avaliativa sobre paragrafação, interpretação de texto e morfologia. Percebemos claramente que a maioria dos alunos não estava preparada para a atividade, principalmente em se tratando de Elementos Mórficos, pois a professora não havia comentado que haveria prova, e eles não se preocuparam em estudar sobre o assunto. Houve certa revolta por parte dos alunos por não terem sido avisados da atividade. **Até a aluna Laura, que normalmente senta-se na frente e é uma das mais participativas durante a aula, ficou assustada e comentou que faria “uma revisão de última hora”** (Diário, 7/5/2013) (grifo nosso).

É possível perceber que Sofia se mostra surpreendida ao ver que a aluna também tenha ficado assustada diante da proposta de atividade da professora e isto nos permite inferir, mediante a reação de Sofia que, possivelmente, a organização do espaço da sala tenha uma relação com o comportamento adotado pelos alunos: aqueles que sentam nas primeiras fileiras da sala de aula são considerados como “disciplinados” (atentos, participativos, obedientes), enquanto que os demais, que se sentam do meio para o final da sala, são os “indisciplinados” (faltosos, indispostos, desatentos). Por meio dessas considerações, compreendemos que a maneira como a aluna Laura e outros alunos incluídos nesse grupo se organizavam em sala de aula, promovia uma maior interação entre eles (já que se mostravam mais participativos que os demais alunos) e as professoras, e esta organização tem uma relação com o Ethos que elas construíram sobre os alunos, como também com o Ethos que eles construíram delas e de si mesmos.

Retomamos que a constituição do Ethos atrelada à disciplina é uma questão que necessita de reflexões, visto que pode gerar confrontos entre professor e aluno. Acreditamos

na possibilidade de o professor repensar a conduta que adota, principalmente quando os efeitos dela são notórios na conduta do outro (alunos) e na maneira como ele apresenta sua imagem, o seu Ethos. Essas considerações serão abordadas a seguir.

5.2 Sofia, Fernanda e Margarida em relação aos alunos

Após um ano, Sofia continua com sua turma do 7ºA³⁵, no entanto, observamos certa diferença em sua maneira de agir, visto que nesse momento ela se apresenta mais reflexiva e questionadora diante do contexto em que está inserida; ou seja, o que no ano anterior poderia ser comum para ela, neste ano, 2014, já não o é, como, por exemplo, a disciplina exigida para os alunos. No dia 16 de julho de 2014, por exemplo, Sofia se mostra insatisfeita diante de certa conduta de Margarida (professora supervisora/formação continuada) com os alunos. Ela, juntamente com Glória, estava realizando o ciclo de leitura, uma das atividades inerentes ao projeto do Pibid-Letras-Português, e neste momento, a professora supervisora faz uma intervenção. Isto pode ser observado a partir do enunciado a seguir:

(E13)

Dissemos que eles/as escrevessem livremente, sem medo de criticar os livros que leram ou de afirmar que não gostavam de ler, [...] se eles dissessem a verdade seria muito mais fácil para nós realizar uma oficina baseada no interesse deles/as. Porém, antes de entregarmos as produções para eles/as escreverem, **Margarida resolveu interferir. Creio que o discurso dela destruiu um pouco o que estávamos tentando construir, cautelosamente, até ali.** Entendo que **o discurso dela é baseado nos moldes do sistema escolar**, e pela sobrecarga de trabalho que lhe é destinada não lhe sobra muitas opções a não ser seguir um **padrão que já foi imposto**. Ela afirmou que estávamos certas, que eles/as deveriam ler por prazer, etc., mas que estava achando que eles/as estavam muito “mornos” em relação ao ciclo e que não gostaria mais de ver a turma daquele jeito, “sem nem lembrar das histórias que leram. Parece até que não estão lendo.”. Ela afirmou que eles/as eram livres para escolher os livros que queriam ler, mas que todos/as deveriam pegar livros emprestados e lê-los, pois estavam **sujeitos/as a nossa avaliação** e aqueles comentários que estavam fazendo durante o ciclo iria servir também para a atribuição de nota. Ela nos afirmou, depois, que **era necessário fazer isso**, pois muito deles/as só funcionavam a base da pressão da nota (Diário, Sofia, 16/7/2014).

Mediante esta fala de Sofia, podemos perceber certos confrontos entre os posicionamentos dela e de Margarida, os quais se diferenciam. Ela afirma que o discurso desta professora estava baseado “nos moldes do sistema escolar”, e este é caracterizado por

³⁵ Sofia começou a atuar nessa turma em março de 2013, aproximadamente, mas por causa de alguns imprevistos no calendário escolar, o ano letivo em questão se estendeu até o ano seguinte, 2014.

um conjunto de fatores, como, normas, conteúdos, objetivos, dentre outros que são determinantes e interdependentes, objetivando formar um todo organizado, isto é, a escola, cujo caráter sistemático visa corresponder questões de ordem social (VEIGA, 2008). As considerações de Sofia sobre Margarida apontam, conseqüentemente, para o lugar ideológico da docente, bem como para sua formação social, pois, segundo Sofia, Margarida segue um “padrão que já foi imposto”, ou seja, ela atende a determinações estabelecidas socialmente e, conseqüentemente, as apresenta em sala de aula, através de falas que trazem um efeito de obrigação sobre os alunos. Pelas colocações de Sofia, observamos que Margarida, mesmo sem refletir sobre essa questão, retoma discursos que circulam na sociedade e, por isso, eles não são construídos aleatoriamente, pois trazem em si as marcas que remetem ao lugar de onde são produzidos, juntamente com toda bagagem sócio-histórico-ideológica e, a partir desses discursos, a professora se marca ao realizar suas escolhas em determinadas situações.

Com base em E13, inferimos que Margarida concebia a atividade proposta pelas professoras em formação inicial como um meio para a aquisição de nota e, talvez, sem atentar para as implicações que seu posicionamento poderia causar na formação dos alunos, ela os impulsionava a conceberem a atividade da mesma maneira. Isto desagradou a Sofia, visto que tal situação contrariava à proposta do Ciclo, o qual tinha sido pensado de forma bem cautelosa. Ainda insatisfeita, a bolsista acrescenta:

(E14)

Ficamos um pouco desconcertadas³⁶ com aquele comentário. Sabemos que é assim que o sistema escolar normalmente funciona **e tentávamos manter o Ciclo de Leitura o mais longe possível desses “métodos”**, [...] Acreditamos que, muito deles/as, como disse a professora, “só funcionam na base da pressão”, porque ainda não os/as foi oferecida a liberdade de escolha, em nenhum momento da sua formação. [...], também acredito que, com uma boa orientação, a liberdade de escolha pode ser muito mais útil do que a pressão. É importantíssimo que nós nos mantenhemos sempre os indagando, incentivando, indicando, questionando sobre os livros, **mas atribuir nota a essa atividade pode torná-la maçante demais, e não é assim que gostaríamos que eles/as possuíssem uma das primeiras experiências com literatura na vida**, visto que a maioria nunca leu um livro inteiro antes ou leu pouquíssimo, pelo que nos afirmaram (Diário, Sofia, 16/7/2014) (grifo nosso).

É possível que Sofia não concorde com a maneira como Margarida conduz suas aulas e, de modo mais amplo, como ela concebe o ensino, que, conforme sugere a perspectiva que ela adota, ainda está pautado em regras e determinações. Essas determinações constituídas

³⁶ Os trechos foram reescritos sem nenhuma alteração.

socialmente e que recaem sobre a escola contribuem para que os alunos concebam o processo de ensino e aprendizagem de forma mecânica, a qual substitui as possíveis práticas discursivas dos alunos pelas persistentes práticas da sociedade dominante. Assim, é importante que o processo de ensino e aprendizagem seja construído e proporcionado de maneira dialógica, havendo espaços para contextualizações e reflexões acerca das temáticas apresentadas em sala de aula, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos.

Ainda refletindo sobre a conduta de Margarida em sala de aula, Sofia percebe a correspondência da prática da docente com essas determinações sociais, mas segundo ela, tal correspondência, possivelmente, tenha sido ocasionada pela sobrecarga de trabalho, o que dificulta o processo de reflexão da professora acerca desse contexto e de sua prática, mais especificamente. Por isso Sofia declara: “Entendo que o discurso dela é baseado nos moldes do sistema escolar, e pela sobrecarga de trabalho que lhe é destinada não lhe sobra muitas opções a não ser seguir um padrão que já foi imposto” (DIÁRIO, SOFIA, 16/7/2014).

Assim como Sofia, Fernanda também se mostra preocupada e inquieta diante de alguns comportamentos de Margarida em relação às atividades propostas em sala e, principalmente, diante da maneira como essas atividades eram concebidas e apresentadas pela professora. Insatisfeita, Fernanda afirma:

(E15)

Estou bem preocupada com o andamento, mas, apesar disso, estou confiante de que conseguiremos concluir (mesmo na correria).

Margarida havia sugerido, na sexta, que na aula de hoje, “qualquer coisa” pedíssemos “um textinho” sobre a entrevista [...]. Fiquei com a maior vontade de perguntar para quê, tendo em vista que não temos tempo a perder, principalmente com a paralisação que nos fará perder dois dias de aula. Não vi objetivo na hora, nem estou vendo objetivo agora, principalmente pela forma que foi falado: “mas qualquer coisa vocês pedem um textinho”. E não foi uma sugestão de “vamos discutir planejamento” e sim uma sugestão de “não se preocupe tanto, qualquer coisa VOCÊS pedem um textinho”, quando, NÓS deveríamos, JUNTOS, pensar em algo produtivo para otimizar o tempo.

Durante o final de semana, Lucas falou com professora Margarida sobre o que ela acharia interessante ser feito e **ela simplesmente disse que segunda combinaríamos. NÓS combinaríamos. Admiro muito quem consegue pensar e se organizar de forma rápida, mas eu não sou assim, eu não consigo funcionar na pressão, preciso me organizar com antecedência, pensar em muitas possibilidades de trabalho, porque eu sou péssima em improvisação** (Diário, 25/7/2016).

Fernanda se mostra muito inquieta neste momento, e apresenta, sem receios, a maneira tão prática e aparentemente isenta de reflexões que Margarida lida com as atividades. A partir disso, Fernanda demonstra que sua maneira de pensar as atividades é diferente, quando

declara “Admiro muito quem consegue pensar e se organizar de forma rápida, mas eu não sou assim, [...], preciso me organizar com antecedência, pensar em muitas possibilidades de trabalho, porque eu sou péssima em improvisação”. Fernanda não concorda com os improvisos da professora em relação aos encaminhamentos das atividades e ressalta a necessidade de pensar essas atividades, refletir sobre suas propostas, considerando sempre as tantas possibilidades de realização delas.

É possível perceber a relação entre os posicionamentos de Sofia e Fernanda no que se refere às condutas de Margarida; os posicionamentos das duas se distanciam dos da professora e, a partir disso, elas refletem sobre a prática docente, sobre os alunos e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Sofia, mais especificamente, posiciona-se afirmando que os alunos obteriam muito mais êxito nas atividades que lhes são apresentadas (e muitas vezes impostas) se a eles fosse dada a liberdade de escolha. A partir deste posicionamento de Sofia, acrescentamos que os alunos obteriam maior êxito nas atividades que lhes são apresentadas, não apenas pela liberdade de escolha, mas também pelo estímulo a uma prática leitora por prazer. Isto pode ser proporcionado através de operações táticas³⁷ das professoras, que romperiam e extrapolariam as determinações e práticas dominantes pensadas para a sala de aula, ainda que sutilmente.

Através desse posicionamento de Sofia, defendemos que, mesmo que haja determinações em sala de aula (e elas são importantes para promover uma melhor organização e sistematização nesse espaço), o professor pode proporcionar espaços para que seus alunos apresentem suas reflexões e posicionamentos e, assim, ambos promovam relações dialogicamente construídas. Mediante os diários de Fernanda, notamos que este é também um posicionamento dela, e a bolsista se angustia ao observar que o posicionamento de Margarida não se aproxima do seu, do que ela defende. Isto pode ser observado no enunciado a seguir:

(E16)

Como não tivemos tempo de concluir o planejamento da oficina na segunda-feira, pedi para que Margarida desse continuidade e formulasse **com os alunos** um roteiro com perguntas norteadoras para a entrevista.

Ao chegar na escola, Margarida nos disse que **não tinha elaborado nenhuma pergunta com os alunos**, mas sim, lido uma memória do caderno da OLP. Nos disse para elaborar as perguntas na primeira aula e fazer a entrevista na segunda, “assim como foi feito na turma da [a professora cita outro grupo de bolsistas que atuam em outra turma]”, segundo ela. Também disse para elaborarmos perguntas em uma temática aberta e não em relação

³⁷ Esta discussão será explanada em 5.4.

apenas a lembranças ligadas à escola (como eu havia dito aos alunos que seria).

Fiquei um pouco chateada com a situação, pois no primeiro momento que precisamos que ela desse continuidade ao planejamento da OLP, ela não continuou, fez algo totalmente dissociado ao estágio do processo que estamos [...].

Além de tudo, outra coisa que me chateia bastante, é o fato de que ela sempre quer que as coisas que acontecem em uma turma aconteçam exatamente da mesma forma em outra, esquecendo que além dos próprios alunos serem diferentes, os professores também são, os horários e dias das aulas, etc. Essa não foi a primeira situação. [...].

Margarida disse para eu não me preocupar por não ter dado as orientações para que os alunos fizessem a entrevista, porque ela já tinha comentado com eles o que era para fazer. Não estou tão certa disso, mas tudo bem.

Saí da aula me sentindo mal, pois, apesar de saber que, pelo cronograma de planejamento que fiz ainda temos algumas aulas que poderão ser utilizadas para orientação da entrevista, **vejo que os momentos de aula têm que ser aproveitados ao máximo com atividades com objetivo, significativas, coisa que nem sempre vêm sendo feitas. E isso é triste.** (Diário, 22/7/2016).

Podemos observar certa diferença entre a maneira como Sofia, Fernanda e a professora Margarida percebem os alunos; ambas constroem Ethos diferentes deles, e isto possibilita o seguinte questionamento: que implicações a posição de Sofia e Fernanda em relação à prática da professora pode incidir na constituição dos Ethos dos alunos? É notável que o Ethos que a professora construiu (Ethos construído) dos alunos aponta para uma imagem de sujeitos uniformes, passivos que sofrem determinações e agem por meio delas (“sob pressão”); em contrapartida, o Ethos que Sofia e Fernanda construíram dos alunos tem uma relação com a imagem de sujeitos que, embora sofram determinações, são ativos, se posicionam, têm voz e, portanto, atuam com responsividade.

Diante disso, consideramos que os diferentes Ethos que Margarida, Sofia e Fernanda construíram dos alunos podem provocar consequências na conduta deles e, conseqüentemente, na imagem que assumem e apresentam em sala de aula; ou seja, a partir dos posicionamentos que elas apresentam sobre a maneira como os concebem, os alunos podem assumir tais posicionamentos e, em detrimento disso, apresentar Ethos que correspondam às considerações das professoras. Desse modo, no que se refere ao que a professora declara, os alunos podem adotar a imagem de sujeitos passivos, que agem sob pressão, em contrapartida, em relação ao que Sofia e Fernanda defendem, eles podem assumir a imagem de sujeitos ativos, reflexivos e que se posicionam responsivamente.

A expectativa de Fernanda e Sofia sobre a prática de Margarida é que, mesmo havendo determinações sobre as ações praticadas em sala de aula, ela (a professora) possa

proporcionar aos alunos a liberdade de escolha que ainda “[...] não os/as foi oferecida [...] em nenhum momento da sua formação [...]”, visto que “[...] a liberdade de escolha pode ser muito mais útil do que a pressão” (Diário, Sofia, 16/7/2014). A partir desse posicionamento de Sofia e Fernanda em E16, podemos notar que elas mencionam a possibilidade de serem construídos com os alunos os espaços necessários para atuarem (mesmo havendo determinações), apresentando reflexões e considerações acerca do lhes é apresentado em sala de aula, conforme ressalta Fernanda: “Fui aproveitando ao máximo o que eles iam falando e complementando, às vezes atentando para outras perspectivas” (DIÁRIO, 13/5/2016). Inferimos ainda que Sofia e Fernanda desejam que a professora conceba seus alunos para além de sujeitos passivos e que, conseqüentemente, mediante a atuação deles nesses espaços, ela construa outros Ethos acerca deles: um Ethos de alunos disciplinados no que se refere à organização, assiduidade no cumprimento das atividades propostas, e que tenham espaços para manifestarem suas crenças, valores e marcas de singularidades, fatores estes preponderantes para a constituição do Ethos.

A partir dessas discussões, consideramos que esta conclusão de Sofia e Fernanda só é possível por meio de criticidade e reflexões sobre determinado contexto, pois é a partir delas que o professor pode avaliar, não somente sua prática enquanto docente, mas também avaliar o outro, o aluno, e as implicações que essa prática pode causar nele e em sua vida. Existem práticas que são camufladas de reflexões, mas, na realidade, são autoritárias e reproduzem discursos institucionais. Por isso, retomando o dizer de Sofia, ressaltamos que “É importantíssimo que nós nos mantenhamos sempre” nos “indagando, incentivando, [...], questionando [...]” (Diário, Sofia 16/7/2014).

5.3 Sala de aula: ação de Margarida, segundo Sofia

A partir deste tópico focaremos, principalmente, nos dados de Sofia, porque se tratam de questões peculiares percebidas em seus diários. Assim, proporcionaremos um diálogo com ela, considerando as pertinentes reflexões que faz sobre sua prática, inclusive quando confrontada com a conduta da professora Margarida.

Em todo o percurso traçado até aqui, no que se refere, de modo geral, à interação de Sofia com os alunos, com Margarida e ao Ethos que ela demonstrou sobre eles em suas declarações durante esse processo, notamos algumas oscilações nos posicionamentos da professora em formação inicial, os quais são apresentados e marcados em dois momentos diferentes de sua atuação em sala de aula: quando ela atua realizando as oficinas e outras

atividades, como, por exemplo, o Ciclo de leitura, e quando ela atua como observadora, apenas fazendo registros sobre as aulas da professora supervisora.

Nesses momentos observamos que Sofia apresenta modos de pensar a prática docente e perceber os alunos de maneiras diferentes (consequentemente constrói diferentes Ethos de si mesma e dos alunos), e essas oscilações são apresentadas em seus diários, no qual ela relata sobre sua atuação e sobre a atuação de Margarida. Estas ponderações podem ser observadas nos enunciados 13, 14 e 6, construídos com base em situações diferentes: os enunciados 13 e 14 são referentes ao Ciclo de leitura, e o enunciado 6, refere-se aos primeiros momentos de Sofia com a turma.

A partir dos enunciados mencionados acima, é possível observar que, nas duas situações, ocorrem participações de ambas as partes, ou seja, enquanto Sofia realiza o Ciclo de leitura com os alunos, a professora Margarida também participa desse momento; do mesmo modo, Sofia participa quando Margarida está ministrando sua aula e, são nesses diferentes momentos que Sofia apresenta oscilações em seu posicionamento, mesmo que elas lhes sejam despercebidas, conforme inferimos.

Nos primeiros enunciados, constatamos que Sofia critica a conduta de Margarida e sua decisão de atribuir nota a uma atividade que não poderia ser concebida como uma avaliação, mas como um processo de interação com os alunos, no qual eles poderiam ser orientados e motivados pelas bolsistas a nutrirem desejo pela literatura enquanto iam, aos poucos, tendo seus primeiros contatos com livros, porque conforme ela declara: “a maioria nunca leu um livro inteiro antes ou leu pouquíssimo, pelo que nos afirmaram” (Diário, Sofia, 16/7/2014). Descontente com o que observou, Sofia afirma que Margarida moldava sua prática às exigências do sistema escolar, e elas, Sofia e Glória, tentavam “manter o Ciclo de Leitura o mais longe possível desses ‘métodos’”, ou seja, as bolsistas procuram distanciar suas práticas, enquanto professoras em formação inicial, dos métodos tradicionais engendrados pelo sistema educacional.

Através dessas considerações de Sofia percebemos que ela deseja atribuir maior atenção ao processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, ao desenvolvimento dos saberes que, gradativamente, eles vão construindo ao longo das aulas, a partir da interação com as professoras. Desse modo, o interesse de Sofia não está pautado meramente na aquisição de notas (embora elas sejam imprescindíveis para a aprovação dos alunos, conforme a escola determina), mas na maneira como esses alunos se apropriam das questões levantadas em sala de aula, apresentando suas reflexões e posicionamentos.

O segundo enunciado (2º momento), todavia, refere-se à determinada aula de Margarida em que Sofia teve seu espaço de atuação e, ao contrário do que observamos nos primeiros enunciados do primeiro momento, neste segundo Sofia não apresenta críticas sobre os procedimentos da professora, uma vez que seu posicionamento está relacionado com o da docente. Mesmo que não haja uma reflexão de Sofia sobre tal situação (conforme inferimos), ela reproduz certos discursos da sociedade dominante, referentes à maneira como o professor deve lidar com os alunos: impondo regras, cobranças e controle sobre eles “tentávamos **cobrar resultados deles [...]. [...] salvo algumas exceções que tentaremos controlar**” (DIÁRIO, sem data). Como discutido na segunda seção, esse é um conceito equivocadamente de disciplina (VASCONCELOS, 1994), a qual, dessa maneira, é aplicada de forma repressora em sala de aula e espera uma obediência absoluta dos alunos. Consequentemente, um professor que segue esse padrão se direciona mais significativamente para os resultados que pode obter dos alunos, e não para o processo de aprendizagem deles.

Consideramos que, mediante essas oscilações, Sofia apresenta diferentes Ethos de si que são construídos pelas diferentes posições que ela ocupa em sala de aula, isto é, no primeiro momento, Sofia se mostra insatisfeita diante da conduta de Margarida e, a partir disso, apresenta um Ethos caracterizado por tal insatisfação; no segundo momento, ao se colocar no lugar do outro, neste caso, de Margarida, Sofia se identifica com a professora e relaciona seu posicionamento ao da docente. A partir disso, retomamos que o Ethos pode ser construído sob diferentes instâncias e sua constituição, enquanto imagem construída no discurso, flexiona-se a partir dos diferentes contextos em que o sujeito está inserido, visto que este fala, posicionando-se criticamente a partir de seu lugar social, isto é, seu discurso está intrinsecamente ligado a este lugar. Nessa perspectiva, Florêncio (2009, p. 25 - 26) afirma:

Não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que o ocupa.

Desse modo, é de fundamental importância considerar que o sujeito manifesta as marcas de seu contexto sócio-histórico, apresentando, consequentemente, as determinações desse espaço em seu discurso. A partir disso, compreendemos que as falas de Sofia oscilam por causa das determinações do contexto em que está inserida e, também, porque ela se caracteriza como um sujeito dialógico, que se constitui socialmente mediante sua interação

com o outro. Tal concepção de sujeito difere das outras, denominadas de Sujeito Individualista/Consciente e Sujeito Assujeitado³⁸.

De acordo com a primeira concepção, o sujeito, também denominado de adâmico, é dono de seu dizer e seu discurso é considerado como unicamente seu; já a segunda concepção defende que o sujeito é assujeitado pelas determinações sociais e, conseqüentemente, produz discursos que, apesar de serem considerados como únicos, são, na verdade, condicionados por discursos anteriores. É importante esclarecer que consideramos e defendemos neste trabalho a concepção de sujeito dialógico, que se constitui mediante sua interação com o outro, a partir da relação entre história e linguagem.

Com base nessas considerações, ressaltamos que, apesar de Sofia apresentar certo assujeitamento diante das determinações institucionais, que atribuem a ela uma posição de sujeito relativamente³⁹ autônomo, sua atuação caracteriza-se, predominantemente, como um sujeito dialógico, visto que ela constrói espaços para atuar e neles apresenta seus posicionamentos enquanto interage com os demais sujeitos daquele contexto; por isso, reproduz certos discursos institucionais. Desse modo, enfatizamos que é a partir da interação com o outro que o sujeito se constitui (BAKHTIN, 2011; 2014), tornando-se, portanto, um sujeito heterogêneo, ou polifônico⁴⁰, visto que se apropria de outros discursos, outras vozes precedentes que o caracterizam como sujeito dialógico.

5.4 Sala de Aula: um espaço para operações estratégicas e táticas

Ainda por meio do diário⁴¹ em que Sofia relata sobre suas experiências vivenciadas durante o Ciclo de leitura, percebemos determinadas ações suas que se caracterizam em operações estratégicas e táticas, conforme De Certeau (2002). Por isso, desafiamo-nos a dialogar com esse autor, a fim de promovermos reflexões sobre como se constituem as operações estratégicas e táticas do sujeito, neste caso, de Sofia.

A partir das discussões anteriores acerca de operações táticas e estratégicas realizadas em sala de aula, retomamos que, geralmente, os professores se incluem no plano da estratégia, pois, mesmo que eles também recebam determinações, em sala de aula, eles determinam e

³⁸ Tal discussão encontra-se no capítulo “Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido”, de KOCH, Ingedore. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

³⁹ Que não é totalmente livre, visto que está sob determinações superiores, mas também não é totalmente assujeitado, porque pode atuar de maneira que transgrida essas determinações.

⁴⁰ Outras discussões sobre essa temática encontram-se no Trabalho de Conclusão de Curso de Maria Vanessa Silva Soares, intitulado “Polifonia: o entrecruzamento de vozes na construção dos efeitos de sentido”. Trabalho realizado na Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2014.

⁴¹ Diário do qual foram retirados os enunciados 8 e 9.

reproduzem discursos institucionais que trazem sobre os alunos o peso dessas determinações e do entendimento de que devem obedecê-las. Nessa perspectiva, Bourdieu (*apud* BARRÈRE E SEMBEL, 2006, p. 20) afirmam que a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder, estabelecendo certas desigualdades e hierarquias sociais na escola.

Mediante essas considerações dos autores, ressaltamos que atuação de Sofia não se pauta nessas hierarquias estabelecidas socialmente, porque, embora ela aja estrategicamente em algumas situações (e ela age dessa maneira porque também está sujeita a determinações outras), Sofia não permanece no cerco fechado das ações dominantes. Tais ponderações podem ser observadas a partir do seguinte enunciado:

(E17)

Uma aluna, que nos dirigimos para saber se ela possuía alguma opinião sobre o livro que pegou no empréstimo, afirmou que não gostara muito do livro que leu, não lembrava nem o título, pra falar a verdade, e que só lera o começo. **“Achei chato e parei”**. Depois afirmou que não gostava muito de “ler essas coisas não”, que só lia mesmo no facebook, “por aí”. **Fiquei um pouco sem reação** no momento, mas [...] (Diário, Sofia, 16/7/2014).

Mediante este enunciado podemos notar que Sofia está diante de uma situação que não lhe agradou muito, visto que uma aluna não correspondeu às suas expectativas no que se refere, de modo geral, à maneira como os alunos reagiriam diante de toda proposta do Ciclo de leitura e, neste caso, mais especificamente, ao empréstimo do livro. Diante disso, percebemos a estreita relação entre tal situação e o conceito de Ethos especular também defendido neste trabalho como a imagem construída por meio das expectativas do outro, segundo Souto Maior (2009, p. 76). Nessa perspectiva, Brait (*apud* BEZERRA, 2013, p. 194) ao discutir sobre dialogismo e sobre as possíveis imagens que são construídas a partir da interação entre os sujeitos, afirma:

eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim [...]. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de ‘eu’, de duas multiplicidades de infinitos que convivem [...].

A partir das considerações de tal autor, é possível notar que, na relação dialógica entre o sujeito e seu interlocutor, há uma troca de expectativas e uma estreita reciprocidade que

resultam na construção de Ethos que são correspondentes, isto é, o sujeito constrói sua imagem a partir das expectativas que tem no outro e vice versa. Tais considerações retratam a interação de Sofia com sua aluna. Ela demonstra apreço por textos literários e, através disso, deseja conduzir os alunos a nutrirem curiosidade e interesse por textos desse gênero; ou seja, Sofia apresenta expectativas sobre seus alunos e deseja que eles a correspondam. Todavia, tal correspondência não se efetiva no que se refere à aluna mencionada acima, visto que ela demonstrou desinteresse pela leitura do livro. Então, a partir desta situação, Sofia passa a agir taticamente. Observamos tal afirmação através da continuação do enunciado anterior:

(E18)

[...] depois falei às/os alunos/as que eles/as deveriam se esforçar um pouco e tentar ler os livros que pegaram, mesmo que não gostassem do início, pois a história poderia surpreendê-los depois. **Comecei a falar um pouco sobre minhas “aventuras literárias”**, disse que, como eles/as, às vezes eu também tinha preguiça de começar um livro e ficava tentada a passar o dia apenas conversando com os/as amigos/as em redes sociais. Mas às vezes o assunto acabava, não era? E um livro era sempre um bom assunto para iniciar uma nova conversa. Comentei, também, que às vezes a gente receia começar um livro, e demora bastante pra criar coragem, mas quando estamos no meio da leitura nos empolgamos tanto que pensamos “por que não comecei a ler antes? (Diário, Sofia, 16/7/2014).

Através do enunciado acima, observamos que Sofia se apropria dessa situação (de rejeição e desinteresse da aluna pelos livros) e tenta orientar os alunos a enxergarem os livros de outra maneira, relatando sobre suas primeiras experiências com a leitura. Mais uma vez Sofia corresponde ao conceito de Ethos especular (SOUTO MAIOR, 2009). Neste caso, ela passa a relatar sobre suas primeiras experiências com livros a fim de que seus alunos se espelhassem nessa situação e, apropriando-se deste contexto, seguissem seu exemplo. Ou seja, a imagem de Sofia enquanto vivenciava seus primeiros contatos com a leitura estava sendo projetada nos alunos, com o objetivo de que eles a correspondessem e a vivenciassem nesses seus primeiros contatos com os livros também. Assim, ela também está agindo estrategicamente, visto que tenta conduzir seus alunos a fazer o que ela espera e, desse modo, ela dialoga com a teoria de De Certeau (2002), mesmo que parcialmente, visto que sua prática não é manipuladora e dominadora, mas dialógica, cujo objetivo é levar os alunos a perceber o livro de outra maneira, isto é, não como um mero material de decodificação, mas como um instrumento possibilitador de conhecimentos e múltiplas reflexões. Tais afirmações podem ser observadas a partir do enunciado seguinte.

(E19)

Tentei, de várias formas, **incentivá-los a lerem** mais os livros que emprestavamos, **sem incidir o peso da obrigação sobre eles/as**, pois sei, até por experiência própria, que a obrigação é uma das coisas que mais estraga o prazer da leitura. Comentei que, se eles/as quisessem, poderiam desistir dos livros que pegaram e pedir-nos para trocar por outro do acervo que a escola possuía. Afirmar que, inclusive, eu já desistira de alguns livros, pois estanquei na leitura e não consegui continuar, já que achara o livro muito chato. Disse que era normal, principalmente na idade deles/as, não gostar de um livro e desistir logo no início, mas que não desistissem de ler por causa disso, pois sempre poderia haver um livro que os/as encantassem. **Após conversar mais um pouco com eles/as** sobre isso, **pedimos que eles escrevessem, em uma folha de produção, sobre as impressões que tiveram até agora do Ciclo de Leitura**, sobre os livros que leram, o que acharam, por que gostaram ou não gostaram, o que eles gostariam de ler, qualquer coisa que envolvesse textos literários. **Dissemos que eles/as escrevessem livremente, sem medo de criticar os livros que leram ou de afirmar que não gostavam de ler** [...] (Diário, Sofia, 16/7/2014).

Assim como Sofia, Fernanda também assume uma perspectiva dialógica de ensino, visto que enfaticamente argumenta em defesa dos espaços que podem ser possibilitados para que os alunos dialoguem, posicionem-se e apresentem suas múltiplas reflexões. Isso pode ser observado no enunciado a seguir, referente a uma aula de intervenção e ao momento do Ciclo de leitura (empréstimo de livros) realizados em tempos diferentes:

(E20)

A ideia é que o texto não seja exposto só mostrando as inadequações, mas que se traga a tona também a proposta, algumas marcas interessantes, as particularidades que se enquadram no gênero pedido – que seja esquecido que o texto foi escrito por alguém da turma – ou seja, que o texto vire apenas o nosso objeto de estudo, sem expor ninguém. Penso que isso poderia ser “facilmente” resolvido com uma conversa bem franca e respeitosa com a turma, deveríamos perguntar o que eles achavam, fazer um acordo com eles (Diário, Fernanda, 23/5/2016).

(E21)

Margarida havia pedido que fizéssemos Ciclo de Leitura hoje, segunda-feira, 15 de agosto. [...]. Gosto demais do Ciclo de Leitura, mas na minha cabeça só começaríamos a fazer ciclo quando finalizássemos as atividades da OLP. E, para mim, apesar do texto da turma já ter sido escolhido, ainda não acabamos. [...].

Uma intervenção coletiva pode ser confusa, mas talvez seja uma forma de retornar ao que queríamos inicialmente [...]. Mas para não parecer “A complicada”, tudo bem [...].

Quando eu disse que havia selecionado alguns títulos, Luana, Vinícius e outro aluno (que não lembro o nome) não pareceram muito felizes, então salientei que havia feito a escolha considerando o questionário de caracterização deles **e também abri a possibilidade de que, se eles não achassem nenhum livro interessante, entre os selecionados, poderiam escolher nas estantes.**

Havia um aluno novato, [...], **então perguntei o que ele gostava de ler**, uma temática ou gênero e sugeri alguns títulos. Ele ficou bem interessado em “Histórias de detetives”.

Todos os alunos que foram à biblioteca pegaram algum livro. (Diário, Fernanda, 15/8/2016).

Podemos observar que Sofia e Fernanda assumem e defendem uma abordagem de ensino pautado numa dialogicidade e, assim, rompem (ainda que parcialmente) o cerco construído pelas práticas dominadoras (DE CERTEAU, 2002), proporcionando a seus alunos espaços (como elas defendem em seus diários) para agirem com criticidade, quando dizem “isso poderia ser “facilmente” resolvido com uma conversa bem franca e respeitosa com a turma, deveríamos perguntar o que eles achavam, fazer um acordo com eles (DIÁRIO, FERNANDA, 23/5/2016)”. É válido acrescentar que o Ciclo de leitura é uma das atividades do Pibid com a qual Sofia mais se identifica e defende com muita seriedade; Fernanda, no enunciado acima, também demonstra contentamento no que se refere ao Ciclo, mas isto não significa que os alunos estariam impedidos de apresentarem opiniões contrárias sobre o Ciclo; pelo contrário, ao apresentarem posicionamentos tão propulsores de opiniões outras, Sofia e Fernanda possibilitam que tanto o Ciclo de leitura quanto suas práticas sejam avaliadas pelos alunos livremente.

Através de seus posicionamentos, Sofia e Fernanda possibilitam que, ao avaliarem suas práticas, os alunos construam o Ethos delas, pois, conforme Bakhtin (2014), é na interação com o outro, através da maneira como ele se posiciona, que construímos seu(s) Ethos. Desse modo, Sofia, Fernanda e os alunos estabelecem uma relação de reciprocidade.

Mesmo que Sofia e Fernanda nutram expectativas de que seus alunos as correspondam, como demonstram em alguns momentos, tentando seduzi-los e levá-los a gostar da literatura, elas abrem espaços para que eles se expressem livremente, independente de que ao se expressarem, eles também rompam (ainda que parcialmente) os limites impostos pelos que dominam aquele contexto, um contexto em que elas também estão inseridas, ocupando dois lugares e construindo diferentes Ethos de si mesmas a partir deles: um lugar de poder (de quem “determina”) e um lugar de não poder (de quem obedece). Ou seja, ao se expressarem livremente, os alunos poderiam ir de encontro às expectativas de Sofia e Fernanda também, conforme elas afirmam: “Dissemos que eles/as escrevessem livremente, **sem medo de criticar os livros que leram ou de afirmar que não gostavam de ler**” (DIÁRIO, SOFIA, 16/7/2014), “Luana, Vinícius [...] não pareceram muito felizes [...] então abri a possibilidade de que, se eles não achassem nenhum livro interessante, entre os

selecionados, poderiam escolher nas estantes” (DIÁRIO, 15/8/2016), mas elas desconsideraram esse possível desencontro entre suas expectativas e o posicionamento dos alunos, para que eles dialoguem com elas e exponham suas opiniões.

Em outro momento, Sofia, mais especificamente, demonstra receio diante da possibilidade de não ter dado abertura suficiente para que seus alunos se posicionassem. Esta afirmação pode ser constatada no enunciado a seguir.

(E22)

A maioria, depois de discutirmos um pouco e questionarmos o conceito de família diante daquelas fotos, afirmou que achava “normal” uma família composta por dois pais e duas mães, e que até conheciam uma que era desse jeito. Em relação à pais e mães que adotavam os/as filhos/as eles/as também comentaram que achavam normal e que era muito comum de ocorrer. Fiquei com medo de não ter dado muita liberdade e eles/as terem ficado com receio de criticar aqueles tipos de família que mostramos para não nos contrariar, mesmo discordando do que viam, mas segui tentando ser o mais imparcial possível, mesmo sabendo que não é tão fácil e que um pouco da minha opinião ia recair a todo instante (DIÁRIO, SOFIA, 21/7/2014) (grifo nosso).

Esse enunciado foi retirado do diário em que Sofia relata sobre seus momentos com os alunos durante a realização da oficina Eu e minha família, na qual, através de fotos e vídeos, Sofia e Glória iniciam questionando aos alunos sobre os conceitos de família que eles têm e, nesse diálogo, eles apresentam diversas respostas. Durante essa interação, as professoras em formação inicial apresentam a eles a foto de uma família, cujos cônjuges eram constituídos por pessoas do mesmo sexo e, mesmo diante da possibilidade de haver algum estranhamento entre eles, os alunos veem aquela imagem como algo “A maioria [...] afirmou que achava “normal” uma família composta por dois pais e duas mães” (DIÁRIO, SOFIA, 21/7/2014). Mesmo diante dessa resposta tranquila dos alunos, Sofia receia não ter dado tempo suficiente para que eles discutissem mais abertamente sobre o assunto.

Diante de tal posicionamento de Sofia, notamos algumas operações táticas, as quais vão de encontro, ainda que parcialmente, ao lugar que ela ocupava naquele momento, porque ela estava à frente e, juntamente com Glória, conduzia aquele momento de realização da oficina; então, seu lugar era um lugar de poder, por meio do qual ela poderia apresentar determinações, atendendo a ordenanças outras, visto que, como já mencionado, ela também está sujeita a elas. Mas, Sofia distancia sua prática da execução dessas determinações (desconstrução e construção de seu Ethos) para construir espaços dialógicos com seus alunos, isto é, espaços que possibilitam posicionamentos dos alunos e a manifestação de suas concepções acerca do que estava sendo apresentado a eles. Nessa perspectiva, ela acrescenta:

(E23)

No momento em que discutimos sobre os papéis do pai e da mãe **tentei me controlar para não incidir uma opinião forte contra o machismo presente em algumas opiniões**, principalmente por ser mulher e se sentir ofendida com algumas delas. **Busquei, antes de contrapô-los, fazê-los refletir sobre aquilo que estavam dizendo e até entrarem em contradição com as próprias ideias**. Creio que uma das melhores formas de incitar a reflexão é fazê-los entrar em contradição, entre ideias que eles/as possuem e outras que lhes foram imposta culturalmente e nunca pararam realmente para pensar se eram adequadas ou não (Diário, Sofia, 21/7/2014) (grifo nosso).

A partir deste enunciado, observamos que Sofia se sente desconfortável diante de algumas opiniões dos alunos (meninos, possivelmente) acerca do papel da mulher quando afirma “tentei me controlar para não incidir uma opinião forte contra o machismo presente em algumas opiniões”. Isto está relacionado ao conceito de Ethos especular, visto que Sofia receia apresentar seu posicionamento para que, a partir dele, os alunos não fizessem pressuposições acerca do que ela pensa sobre a temática em questão e, a partir disso, construíssem seus Ethos pela perspectiva dela.

Observamos ainda que, mesmo estando num lugar de poder conferido pela posição que ocupam como professoras, Sofia e Fernanda (esta, em E20) passam a agir taticamente ao proporcionar espaços para que os alunos refletissem sobre a temática discutida e a partir disso se posicionassem criticamente. A ação de Sofia, mais precisamente, sugere que ela deseja “fazê-los entrar em contradição, entre ideias que eles/as possuem e outras que lhes foram impostas culturalmente” e, assim, subverter outras ações que a sociedade dominante exigiria dela, enquanto professora, como, por exemplo, estabelecer sua opinião impulsionando os alunos a aceitarem sem questionar.

Ainda mediante o enunciado 23 podemos perceber que, mesmo podendo estabelecer ordens, principalmente no momento em que se sentiu desconfortável, Sofia encontra um espaço para atuar de maneira diferente, assumindo um Ethos construído de professora reflexiva que cria/promove situações para seus alunos atuarem; ou seja, ao invés de dizer aos alunos que eles estavam equivocados, apresentando-lhes uma maneira “correta” de pensar, e, assim, constituir um Ethos de sujeitos passivos, esperando deles uma disciplina absoluta, Sofia tenta se “controlar para não incidir uma opinião forte [...]” e, mesmo sabendo que a qualquer momento sua opinião seria apresentada de alguma maneira, ela passa a questionar aos alunos com o objetivo de que eles repensassem as falas deles “e outras que lhes foram imposta culturalmente” (DIÁRIO, SOFIA, 21/7/2014).

Consideramos que, apesar de tática ser definida como a arte do fraco, cujo lugar é ausente de poder, ela também é um lugar de resistência e, neste lugar, encontram-se aqueles que não são assujeitados e que, mesmo estando sujeitos a determinações (porque fazem parte de uma sociedade e nela há determinações), encontram espaços para atuar e imprimir suas marcas enquanto sujeitos heterogêneos, assumindo um Ethos construído de resistência. Sofia e Fernanda estão incluídas nessa caracterização, visto que ao invés de manipular e levar os alunos a fazerem o que para elas seria mais apropriado, assumindo uma concepção de disciplina repressora e autoritária, elas propiciam situações em que eles possam se reconhecer, desconstruir suas opiniões e maneiras de perceber o mundo a sua volta (caso necessário) para, então, construir concepções outras sobre suas realidades. Ao se posicionarem dessa maneira, Sofia e Fernanda atuam como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), visto que elas resgatam, juntamente com os alunos, o contexto sociohistórico deles, instigando-os a refletir sobre esse contexto e a partir disso pensam suas práticas em sala de aula.

Ao perceberem os resultados dessa interação e diálogos tão construtivos, Fernanda e Sofia se mostram contentes quando notam que seus alunos apresentam posicionamentos diferentes. Como podemos observar em discussões anteriores, há momentos (em E9 e E10) em que Fernanda se mostra insatisfeita diante do comportamento de seus alunos, os quais demonstravam desinteresse pela atividade que ela havia organizado, a fim de realizá-la juntamente com eles. Sofia também se sentia desconfortável e inquieta quando percebia “o peso” das determinações do sistema escolar sobre os alunos, os quais, de certa forma, tentavam correspondê-las. No entanto, como mencionando acima, ao notarem diferenças nos posicionamentos de seus alunos, contentes, Fernanda e Sofia declaram:

(E24)

Todos os alunos que foram à biblioteca pegaram algum livro. **Pelo menos deram uma chance** (Diário, Fernanda, 15/8/2016).

(E25)

Dentre os quatro, notei que Bernardo [...] estava lendo o livro que havia pego no dia do ciclo. Também notei que, em cima da banca de Júlia, estava o livro que ela havia pego, entreaberto, com um estojo servindo de marca texto. **Fiquei bem contente em notar que eles estavam lendo e que, para Bernardo, a leitura tinha vencido a sedutora vontade de ir “tomar água”** (entre aspas, pois, geralmente, o tomar água significa sair da sala, caminhar pelo colégio, encontrar com os colegas das outras turmas antes do intervalo...) (Diário, Fernanda, 19/8/2016).

(E26)

Ficamos felizes por ver opiniões diferentes se contestando e os/as alunos/as criando argumentos para defender suas ideias. Acho que essa é

uma das características mais importantes dessa (e de várias outras) oficinas: incitar o debate e a contestação de argumentos entre os/as aluno/as. [...]. Creio que as discussões foram muito boas, **e saímos satisfeitas com o número de reflexões que foram proporcionadas nessa aula** (Diário, Sofia, 21/7/2014) (grifo nosso).

Diante dos argumentos de Fernanda e Sofia, notamos a maneira como elas passam a conceber seus alunos nesse momento. Há certa diferença entre o modo como elas os viam no início (conforme é apresentado nos primeiros enunciados, mais especificamente, em E2 e E7 de Fernanda, e em E3 e E5 de Sofia) e como os veem neste outro momento (em E13 e E14 de Sofia, e em E16 e E20 de Fernanda), pois apesar de não os conceberem como meros reprodutores dos discursos institucionais (e esse acolhimento e reprodução podem condicionar suas práticas), nos momentos iniciais com os alunos, Fernanda e Sofia demonstravam expectativas sobre aqueles que se mostravam disciplinados e assíduos nas aulas e, isso poderia determinar interação delas com seus respectivos alunos, de modo que Sofia, mais especificamente, passa a acreditar que desenvolveria um bom trabalho naquela turma, porque havia nela “[...] alunos concentrados e que demonstram respeito pela professora e pelas monitoras” (Diário, Sofia, 19/6/2013).

Retomamos que, ao avaliar a prática da professora Margarida, Sofia passa a avaliar sua prática também e a desconstruir aquele Ethos inicial motivado por uma concepção de disciplina caracterizada como obediência e submissão dos alunos. Sofia, então, começa a refletir sobre aquele contexto e a pensar sobre a maneira como conduziria as oficinas e o Ciclo de leitura em sala de aula, tentando os manter “[...] o mais longe possível desses ‘métodos’” (Diário, Sofia, 16/7/2014). Isto tem uma relação com o Ethos que gradativamente Sofia foi construindo de si e dos alunos, à medida que sua interação com eles se estreitava, pois apesar de desejar agora uma disciplina que promova uma melhor organização por parte deles, ela também espera que eles extrapolem certos limites; isto é, que eles sejam disciplinados, embora sofram determinações e compreendam as implicações destas na formação deles, mas também que encontrem espaços, ainda que mínimos, para se posicionarem e defenderem seus pontos de vista. A partir disso, percebemos a diferença entre as maneiras como Sofia concebia disciplina durante seus primeiros momentos com alunos e como demonstra conceber neste segundo momento.

No decorrer das discussões, observamos que Fernanda e Sofia, mais especificamente (por causa dos registros mais marcados em seus diários), adicionam uma categoria às suas concepções de aluno disciplinado, a qual se distancia daquela caracterização de sujeito assujeitado. Ao desconstruírem certos paradigmas a respeito dos alunos, isto é, discursos

dominantes que concebem o aluno disciplinado como aquele que somente obedece regras sem refletir sobre elas, Fernanda e Sofia passam a percebê-los de outra maneira e a construir outro Ethos: o Ethos de aluno taticamente disciplinado; ou seja, aquele que, mesmo estando sob determinações, sabe como atuar manifestando suas marcas, suas opiniões e seus posicionamentos, mesmo que estes contrariem ao que o professor deseja.

Nos enunciados apresentados acima, Fernanda e Sofia demonstram contentamento ao verem seus alunos apresentando diferentes posicionamentos. Sofia, principalmente, demonstra contentamento ao notar diferentes opiniões de seus alunos e os confrontos existentes entre elas, o que significa que ela não mais espera uma correspondência mútua nas relações professor-aluno e aluno-aluno, mas que na diferença entre um e outro, ambos se constituam enquanto sujeitos heterogêneos e apresentem suas imagens, seus Ethos. Diante disso, podemos perceber que Sofia também considera disciplina como algo imprescindível, desde que contribua para uma melhor sistematização, mas, quando repressora e autoritária, precisa ser infringida e correspondida taticamente. Ainda, percebemos por meio desse posicionamento de Sofia que ela constantemente enfatiza a necessidade de que os alunos tenham espaços para atuar e, nessa atuação, eles possam manifestar suas marcas de singularidade, conforme é apresentado no enunciado a seguir:

(E27)

[...] Após o intervalo, levamos a eles/as os objetos que havíamos trazido. Entre eles havia conchas, pedrinhas, laços, caixas, uma moldura de retratos, um cadeado quebrado, folhas secas, fósforos, etc. Levei para eles um exemplo de um poema que eu havia feito a partir de dois daqueles objetos: um anjo de porcelana com a asa quebrada e uma moldura de retratos vazia. O poema era o seguinte: “Uma moldura sem foto/ um anjo de asa quebrada/ o anjo, pousou na terra/ a foto, foi desvelada/ o que restou/ foi a saudade.” Os alunos aplaudiram o poema e então pedi que eles/as começassem a produzir os próprios poemas. Houve bastante inquietação, eles/as discutiam muito sobre quais palavras ficariam melhor, brigavam, se reconciliavam, comparavam os versos, pediam nossa opinião. **Foi uma algazarra total. Mas uma algazarra poética e produtiva.** No final, colhemos coisas lindas. Pedimos que cada grupo escolhesse um dos poemas que havia feito (pois houve grupos que escreveram vários) e um/a integrante fosse a frente da sala ler o poema. Filmei esses momentos, pois dessa vez não podia deixar escapar [...] Achei os escritos uma graça! (Diário, Sofia, 26/05/2014) (Grifo nosso).

A partir desse posicionamento assumido por Sofia, retomamos que ela concebe um aluno disciplinado como um sujeito organizado no que se refere às atividades, mas que encontra espaços para se posicionar criticamente, ainda que nesses espaços eles promovam uma “algazarra total”, que, para Sofia, não está relacionada à indisciplina, mas trata-se de um

momento construtivo em que os alunos manifestam suas singularidades, refletindo sobre as questões discutidas em sala de aula. Desse modo, retomamos que Sofia constitui um Ethos construído de aluno taticamente disciplinado, isto é, um aluno que não necessariamente se molda de forma rigorosa às exigências do sistema educacional, mas responde ativamente nos espaços que encontra para atuar, dialogando efetivamente com os demais sujeitos desse espaço.

Finalizaremos esta discussão apresentando um diário⁴² de Sofia em que ela faz colocações mais enfáticas e revela de forma incisiva a sua concepção sobre disciplina e sobre o aluno considerado disciplinado, mediante o processo de observação da prática de Margarida, enquanto professora. Sofia declara:

(E27)

Na terça feira, 24 de Setembro, a aula se desenvolveu, basicamente, em cima de uma atividade sobre concordância verbal presente no livro didático. Como de costume, a atividade utilizava apenas frases soltas e sem conexão umas com as outras, servindo apenas como pretexto para análise gramatical. Em se tratando de concordância verbal, acho que a situação fica mais grave, né? Porque eu imagino que para trabalhar esse assunto a professora deveria utilizar textos inteiros, fazendo uma interpretação ampla, de forma que os alunos fossem adquirindo a competência para escrever melhor. Mas, como sempre, ela usou apenas o livro didático com aquelas frases soltas, para que os alunos pudessem meramente decorar o assunto e responder certo na prova. E nem isso aconteceu! Deu pra ver como o método é falho no momento em que a professora começou a falar, em voz alta, a nota dos alunos. **Isso foi outra coisa que me incomodou bastante. Podíamos perceber que os alunos se sentiam um pouco humilhados com aquilo, principalmente os que tiraram notas mais baixas, porém ninguém reclamou, provavelmente porque nem imaginavam que tinham esse direito.** Quando terminou de dizer todas as notas em voz alta, a professora ainda tentou passar uma lição de moral, dizendo que as notas foram muito ruins e que **se eles não tratassem de estudar agora não conseguiriam atingir a meta necessária para o final do ano.** Só pra ter uma ideia de como a situação está complicada, a meta necessária para o semestre era 50 pontos e a nota máxima atingida por um(a) aluno(a) foi 34 pontos. Isso porque foram muito poucos os que conseguiram chegar aos 30 pontos. Houve alunos que chegaram a tirar menos de 10 pontos.

Eu e Glória ficamos bastante chocadas nesse dia. Há alunos(as) naquela sala nos quais acreditamos muito, pois são participativos, escrevem bons textos, lançam ideias inteligentes. Mas, pelo visto, essas diferentes inteligências são totalmente desprezadas pelo sistema, que parece ser feito apenas para aquele aluno perfeito, que decora todas as atividades e não tem ideias próprias, apenas segue a risca o modelo e aplica nas provas. Mas esse aluno não existe. Existem sim alunos que possuem vontades e diferentes modos de se expressar, e são essas coisas que mais

⁴² Consideramos que seja importante apresentarmos o diário completo para que se obtenha maior clareza acerca das situações ocorridas em sala de aula que fomentam o posicionamento de Sofia.

nos entristecem! Pensar que há tanto talento desperdiçado e que muitos deles começam a acreditar que realmente “não sabem de nada” ou “não servem para nada” porque o sistema de ensino, mais especificadamente as notas baixas nas avaliações, dizem assim.

Essa é umas das razão pelas quais eu tenho me empolgado tanto com o Ciclo de Leitura, [...]. Acho que o Ciclo é uma das ferramentas mais fortes que temos agora para tentar combater esse modelo, ainda que de mansinho e aos poucos. **Dá muito gosto de ver os alunos se mostrando interessados pelos livros e lançando diversas opiniões sobre eles.** Não vou dizer que é sempre um mar de rosas durante as oficinas. Na quarta-feira, quando “tentamos” aplicar o exercício de coesão, a turma não foi muito receptiva. Digo “tentamos”, porque a turma realmente estava muito dispersa e foi extremamente difícil conseguir atrair a atenção deles. Acreditamos que isso se deu pelo fato de que Margarida saiu da sala e nos deixou sozinhas, enquanto adiantava a atividade em outro 7º ano. Isso foi péssimo para a realização da oficina. Os alunos, que não estão acostumados a terem aquela liberdade, sentiram-se totalmente à vontade para bagunçar, conversar, fazer outras atividades, tudo durante a aula que tentávamos dar. Fiquei pensando porque isso acontecia com tanta frequência na ausência da professora. **Talvez eles não vejam em nós [...] aquela imagem de autoridade ou, talvez, eles se sintam tão pressionados no dia-a-dia com aquela fala de “se bagunçarem, perdem ponto”, que aproveitam qualquer folga para extravasarem.** Havíamos preparado uma lista de inscrição para a Jornada Literária, para que os alunos que quisessem dançar, cantar, tocar, ou realizar alguma atividade artística, pudessem participar da jornada. **Os alunos haviam ficado empolgadíssimos com isso, grande parte da turma se movimentou, principalmente, para formar grupos de dança** (DIÁRIO, 24 e 25/9/2013).

Este diário de Sofia possibilita diversas reflexões sobre múltiplas situações de sala de aula, no entanto, focaremos na maneira como ela concebe disciplina, como também, nos argumentos que manifestam o que é ser um aluno disciplinado segundo o sistema escolar. Ao discordar da conduta da professora Margarida e, de modo mais amplo, das determinações do sistema escolar, que visam uniformizar a conduta dos alunos dentro da escola, Sofia afirma que este aluno disciplinado defendido e estimado pelo sistema educacional não existe; existe, segundo ela, aquele aluno que, a depender das situações consolidadas na escola, tenta se moldar a essas determinações para correspondê-las.

Esta situação é lamentável para Sofia, uma vez que em sua turma há alunos que “são participativos, escrevem bons textos, lançam ideias inteligentes”, nos quais ela acredita e percebe seus talentos, mas tudo isso, segundo ela, é desconsiderado pelo sistema educacional. Ainda, Sofia se sente incomodada diante da maneira como a professora Margarida tenta convencer os alunos a estudarem, uma maneira que não os instiga a aprender por prazer, mas por uma obrigação imposta pelo sistema, cujo foco é a obtenção de boas notas.

Sofia afirma que, por serem muito cobrados pela escola e pelos professores, os alunos acabam internalizando e assumindo um discurso repressor, o qual determina que, se eles não

estudarem e não alcançarem boas notas, não serão bons alunos. Ela se inquieta ao notar que os talentos manifestados pelos alunos (nos espaços proporcionados para atuarem) são desconsiderados e que esses alunos sejam avaliados somente pelas notas que obtêm nas provas. Para Sofia, a escola e, mais especificamente a professora, poderiam se apropriar desses talentos dos alunos e, então, possibilitar problematizações outras que os levem a refletir sobre as questões levantadas em sala de aula, proporcionando-lhes situações e oportunidades para se posicionarem.

Considerando a maneira como os alunos se comportam quando estão diante da professora e na ausência dela, Sofia declara que, possivelmente, a imagem que eles construíram sobre ela e sobre a professora é diferente; isto é, para os alunos, Margarida e Sofia apresentam Ethos que se distanciam, o que implica considerar que elas apresentam concepções de disciplina diferentes e, conseqüentemente, práticas docentes que se distanciam. Todavia, é importante reconhecer que Margarida sofre determinações do sistema e tem uma formação com lacunas e oportunidades diferentes de Sofia e de Fernanda. Este reconhecimento pode evitar generalizações sobre a prática da professora Margarida, como também sobre sua maneira de lidar os alunos, visto que impor regras ou fazer exigências a eles, não é algo proposital de sua parte, mas determinações impostas pelo sistema educacional.

Como mencionado na parte introdutória deste trabalho, Ethos e disciplina são temáticas que precisam ser pensadas e questionadas a fim de evitar generalizações conceituais acerca de disciplina, como também, práticas e concepções equivocadas sobre o que é ser um aluno disciplinado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos de uma pesquisa não podem ser premeditados por mais que se mergulhe nas filas incontáveis das produções teóricas. Pesquisar é um movimento contínuo de buscas que não se fecham, mas que apresentam labirintos de encontros e desencontros nos quais o pesquisador move-se e deseja, intensamente, encontrar a saída ideal para os questionamentos, posições, determinações, limites e superações. Temos embarcado nos desafios desta pesquisa, que não possuem em si respostas fechadas e irredutíveis por mais que almejemos, pois o mundo social é uma construção ininterrupta, constituída por múltiplos contextos. Cada espaço é resultado das ações dos sujeitos, visões e posicionamentos (DE CERTEAU, 2002). Partindo desse entendimento, este trabalho não se pauta meramente em resultados, mas em inquietações que se movem, olhares que se alteram mediante as lentes utilizadas. Nessa perspectiva, pensamos que o espaço que transgride a homogeneidade, o individualismo e rompe com as pré-concepções é a escola, que no seu recôndito – a sala de aula - apresenta diferentes horizontes. Dessa maneira, as discussões que foram produzidas neste trabalho, até este momento, tiveram o objetivo de olhar para a realidade para contextualizá-la e problematizá-la a partir das reflexões aqui desenvolvidas.

As discussões aqui realizadas foram norteadas por fatos ocorridos durante as aulas de Língua Portuguesa, como também por meio da interação professor-aluno, a fim de analisar a constituição dos Ethos de professoras em formação inicial sobre disciplina como construção social. Para tanto, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa: Como é/são constituído(s) o(s) Ethos das professoras sobre disciplina nos momentos iniciais do trabalho com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa? Como é/são constituído(s) o(s) ethos das professoras sobre disciplina no decorrer (meio e fim) das aulas de Língua Portuguesa?

Durante a análise, compreendemos a presença do Ethos especular que Sofia e Fernanda construíram dos alunos, como uma projeção de quem são e, logo, de como tudo será. Esta imagem pré-concebida pode influenciar no processo de formação em fatores favoráveis e/ou desfavoráveis, porém não determina. Percebemos, assim, as expectativas que foram levantadas sobre determinados alunos, o que posteriormente contribuiu para a constituição do Ethos de alunos disciplinados (obedientes, submissos). Como mencionado nas discussões anteriores, possivelmente, Sofia e Fernanda esperavam dos alunos certa correspondência às suas expectativas, mas tal perspectiva vai se alterando à medida que elas (Sofia, mais especificamente) observam a prática da professora supervisora e, a partir disso, repensam suas próprias atuações. Isso contribuiu para que elas passassem a conceber os

alunos de outra maneira; ou seja, a partir do entendimento de que disciplina é importante como construção social, como organização e sistematização, Sofia e Fernanda esperam que seus alunos sejam disciplinados (organizados), mas que, nas diversas interações que constituem suas realidades, encontrem espaços para atuar responsivamente, manifestando suas compreensões acerca das questões levantadas nesses contextos, inclusive em sala de aula.

Assim, algumas mudanças são produzidas cotidianamente por meio das interações ocorridas durante as aulas, isto é, a compreensão sobre disciplina, como também sobre o que é ser um aluno disciplinado, vai se modificando, e em função disso, Sofia e Fernanda apresentam Ethos, cuja constituição se efetiva em circunstâncias diferentes, conforme mencionamos acima: um Ethos inicial que sugere uma concepção de disciplina pautada na obediência e submissão do outro, neste caso, os alunos; e outro Ethos que, mesmo reconhecendo as determinações, apresenta uma compreensão de disciplina como sendo uma construção social que propicia ao outro a liberdade de escolha, de estabelecer acordos com os demais sujeitos a sua volta, e que possibilita espaços para manifestar suas marcas de singularidade.

Diante disso, o processo de formação vivenciado por Sofia e Fernanda é perceptível, conforme o lugar em que elas estão inscritas, ou seja, a concepção de como fazer (por serem pessoas que lidam durante o curso universitário com as alternativas de mudanças no processo de ensino e aprendizagem), como observadoras da ação docente e como o ser docente. Esta dinâmica se altera, quando elas deixam de, simplesmente, observar para interagir com os alunos. As reproduções da professora supervisora (Margarida) são repensadas por Sofia e Fernanda e, a partir do entendimento de que é difícil fugir das determinações dominantes, as professoras em formação inicial optam pelas operações táticas como possibilidades de escape destas reproduções e, desse modo, desconstróem certos paradigmas acerca do entendimento de disciplina, como também a respeito do que é ser um aluno disciplinado conforme o sistema educacional concebe. A partir disso, Fernanda e Sofia, mais especificamente, constituem processualmente o Ethos de aluno taticamente disciplinado e essa constituição contribui para que a interação delas com seus respectivos alunos seja cada vez mais significativa.

Em se tratando de pesquisa, a conclusão é sempre provisória, mas consideramos que as discussões realizadas neste trabalho contribuem no campo da educação e em estudos profícuos sobre as maneiras de interação entre professor/aluno e a constituição do Ethos no espaço escolar. O estudo que aqui se finaliza, até certo ponto, revela que as professoras em formação inicial ressignificaram o conceito de disciplina, o qual influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem, pois esta ressignificação contribui qualitativamente na

formação dos alunos que terão oportunidade de serem ativos, ou seja, de fazerem descobertas e terem experiências significativas a partir da relação com o docente, que não os conceberá segundo a ótica de uma disciplina autoritária, mas por uma disciplina compreendida como uma construção social. Em função disso, o próprio entendimento de educação escolar será repensado e os posicionamentos do professor no cotidiano da sala de aula também, isto é, aquilo que parte de uma prática que possibilita a dialogicidade e a negociação com os alunos, como também aquilo que parte de uma ação autoritária. Portanto, consideramos que se o professor fugir das lentes do autoritarismo eximirá os discentes de qualquer formato de opressão e construirá, juntamente com eles, uma trajetória escolar significativa e diferenciada do ranço histórico.

Considerando que pesquisa é um processo contínuo de reflexão, acreditamos que outros trabalhos podem ser produzidos com o objetivo de ampliar discussões acerca da relação entre Ethos e disciplina, visando problematizar as inúmeras repercussões que podem ser ocasionadas dentro da sala por incompreensões relacionadas a essa temática. Também, percebemos a possibilidade de uma contribuição em discussões sobre formação docente, a fim de e avultar questões que ampliem as reflexões realizadas até então neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005
- AMOSSY, R. (Org). **Imagens de si no discurso: a constituição do Ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2ª Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARRÈRE, A. SEMBEL, N. **Sociologia da escola**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, SP, Brasil, 2006.
- BEZERRA, P. **Polifonia**. In: Bakhtin: Conceitos-chave / Beth Brait, (org.). 5ª Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. Discurso Político. In: Discurso das mídias. São Paulo: Contexto, 2006.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7ª Ed. Traduzido por Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 7ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013
- ERICKSON. F. **Prefácio**. In: COX, Maria Inês P.; ASSISPETERSON (Org.). Cenas de sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.
- ESTRELA, M.T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1992.
- FARIAS, I. M. S de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2011.
- FERNANDES, C. A. **Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. São Paulo, 1999.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio**. R.J.: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FIORINDO, P. P. **Ethos: um percurso da Retórica à Análise do Discurso**. Revista Pandora nº 47, “O ethos nos estudos discursivos da ciência e da linguagem”, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Editora Perspectiva, 1992.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2ª Ed. Petrópolis Vozes, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. **Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação críticoreflexiva de professores.** In: BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. (Org.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003. p. 131-165.

SOUTO MAIOR, R. de C. **As constituições de Ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação: 2009.** Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, R. de C. **Interação posta e subentendida: O Ethos especular.** Revista Odisseia – PPGEL/UFRN, nº 7, dez 2011, ISSN 1983 – 2435.

KLEIMAN, A.B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Campinas, SP, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. (1997) *Novas tendências em Análise do Discurso.* Campinas, SP: Pontes.

MAINGUENEAU, Dominique. (2001) *O contexto da obra literária.* São Paulo: Martins Fontes.

MAINGUENEAU, D. (2002) *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S.(Orgs.) *Ethos discursivo.* São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário.* Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gênese dos discursos.* Tradução de Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.

MAINGUENEAU, D. **Ethos, cenografia, incorporação.** In AMOSSY, R. (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do Ethos.** São Paulo: Contexto, 2008, pp. 69-92.

_____. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2008.

MENESES, I.A **Indisciplina nas escolas.** Portugal: Porto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Padrões interacionais de sala de aula de língua materna.** In: *Cenas de sala de aula.* São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORALES, P.A **relação professor – aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1998.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia.** *Interações*, vol. X, nº 20, jul-dez 2005, p. 109-126.

PIRES, D. B. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. Revista Educação e Sociedade, vol. 20 ISSN 0101 – 7330 Campinas Apr. 1999.

PIROLA, S. M. F; FERREIRA, M.C.C. **O problema da indisciplina dos alunos:** um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. Revista Olhar de professor, vol. 10, Nº 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2007.

REICHMANN, Carla Lynn. **Professores-em-construção:** reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. Leitura. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFAL), 2007. p. 223-240. vol. 39.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade:** em busca de atitudes ativas e táticas. Maceió, 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Liberal, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível (Org.), Campinas, SP: Papyrus 2008).

ZAVALA, V. **La escrita académica y la agencia de los sujetos.** Cuardenos Comillas, 2011.

ZOZZOLI, R. M. D. **Compreensão e produção responsivas ativas:** indícios nas produções dos alunos. In: _____. (Org.). **Ler e produzir:** discurso, texto e formação do sujeito leitor/produzidos. Maceió: EDUFAL, 2002.

ANEXOS

DIÁRIOS REFLEXIVOS DE SOFIA**Diário dos momentos iniciais com a turma do 7ºA**

A primeira semana no 7ºA [...] foi bastante satisfatória para mim. Confesso que esperava uma turma mais tumultuada, como o antigo 8ºC, mas me deparei com uma classe mais calma e concentrada. Quando passamos a atividade proposta para eles, muitos reclamaram por ser uma atividade longa e exaustiva, além de difícil, porém houve esforço por uma boa parte da turma, e a maioria se preocupou em pedir ajuda a mim e a Glória para conseguir responder algumas questões. A atividade, de fato, estava um pouco acima do nível dos alunos, tendo como consequência disso várias questões deixadas em branco e outras em que havia uma resposta curta como “sim” ou “não”, mas sem nenhuma justificativa. Porém, realizando um parâmetro a partir da visão superficial que fizemos das respostas, as questões deixadas em branco foram minoria. A maioria buscou – com a nossa ajuda – tentar respondê-las, mesmo sem muita certeza de que a resposta estaria certa.

Na quarta-feira da segunda semana ficamos apenas avaliando o comportamento dos alunos e da professora. A aula começou um pouco agitada, porém a professora passou uma atividade para ser respondida em sala de aula, o que fez os alunos se acalmarem. Durante o tempo oferecido para que eles pudessem responder a atividade, houve vários alunos que se mostraram preguiçosos para responder a tarefa, enquanto tentávamos cobrar resultados deles. Mas também acredito que esses foram uma minoria, pois no final da aula vários alunos fizeram fila para a correção do exercício junto à professora. Durante esse dia, não me agradou o comportamento de uma aluna que, ao passar a aula cantando músicas desagradáveis e reclamando dos outros colegas, terminou influenciando um pequeno grupo de meninas que estavam sentadas perto dela à também tumultuarem a classe.

Apesar desses pequenos incidentes, o resultado dessas duas semanas me pareceu muito bom. Acredito que o 7ºA será uma turma boa de trabalhar, pois há nela muitos alunos concentrados e que demonstram respeito pela professora e pelas monitoras, salvo algumas exceções que tentaremos controlar para que não atrapalhem o resto da turma.

Diário de quarta-feira, 07 de maio de 2013, na turma do 7ºA

No dia anterior não houve aula, pois Margarida não pôde estar presente. Nessa quarta-feira a professora chegou à sala sugerindo uma atividade avaliativa sobre paragrafação, interpretação de texto e morfologia. Percebemos claramente que a maioria dos alunos não estava preparada para a atividade, principalmente em se tratando de Elementos Mórficos, pois a professora não havia comentado que haveria prova, e eles não se preocuparam em estudar sobre o assunto. Houve certa revolta por parte dos alunos por não terem sido avisados da atividade. Até a aluna I., que normalmente senta-se na frente e é uma das mais participativas durante a aula, ficou assustada e comentou que faria “uma revisão de última hora”. Quando a professora Margarida anunciou que a atividade seria realizada em grupos de 4, os alunos se tranquilizaram mais.

Anteriormente a essa aula, Margarida havia pedido a Glória que pensássemos em algumas questões sobre paragrafação para ela aplicar junto ao exercício avaliativo. Não tínhamos acesso ao texto, nem concordávamos com a ideia de fazer perguntas gerais sobre paragrafação sem possuir um texto de referência, como “Quantos parágrafos possui o texto?” ou “O que é um parágrafo?”. Então não formulamos essas perguntas. Na quarta-feira, Margarida nos mostrou o texto sobre o qual ela pretendia trabalhar, para que pudéssemos ajudar os alunos no momento da atividade.

A professora começou a escrever a atividade no quadro, ressaltando que valeria de 0 a 10. Percebemos que a atividade se contrapunha a nossa ideia de pensar no ensino de paragrafação (a atividade está anexada no final do diário), além de que, ao falar sobre análise morfológica, a professora pedia aos alunos que identificassem os elementos mórficos de algumas palavras, exercício que requeria mera memorização por parte dos alunos – que provavelmente esqueceriam em breve – e nenhuma reflexão sobre o assunto.

Nesse dia, alguns alunos me chamaram a atenção. Ultimamente, eu e Glória temos alertado frequentemente o aluno Henrique, por este fazer brincadeiras com os outros e querer conversar bastante conosco ao invés de realizar a atividade. Porém, hoje, enquanto os outros três alunos do seu grupo conversavam e brincavam durante a atividade, ele lia o texto e tentava se concentrar para realizar a tarefa. Durante todos os momentos em que lhe mirei, ele estava preocupado em responder as questões. Percebi, com o tempo, que apesar de ser conversador, ele possui respeito por nós e sempre busca colher nossas opiniões. Acredito que o fato de buscar estar sempre conversando conosco seja uma tentativa de aproximação e

signifique interesse e curiosidade – diferente de outros alunos, que não nos incluem em suas conversas e estão sempre focados nas brincadeiras de grupinhos particulares.

A aluna Cláudia, de quem havia comentado no diário anterior, que estava tumultuando a sala, estava mais quieta nessa aula. Porém seu jeito ainda me incomodou durante os momentos em que ela se comunicava com as colegas ou pedia nossa ajuda. Ela demonstra certa “petulância”, que eu não vejo tão presente nos outros estudantes dessa idade, parece-me que ela está sempre pronta para nos desafiar.

Também há outro aluno que vem me chamando a atenção desde o começo, chama-se Carlos. Carlos é um pouco mais velho que os demais, ele é um menino muito reservado, geralmente senta-se no canto da sala e interage pouco com os demais. Nas atividades em grupo ele não é um membro participativo e muitas vezes prefere ficar sozinho. Hoje mesmo ele não se reuniu com ninguém para fazer a atividade, nem houve incentivo da professora para que isso ocorresse. Permaneceu sentado no canto da sala, algumas vezes lendo o texto lentamente, outras com a cabeça abaixada. Sentimos a ausência de sua primeira produção de texto quando fomos corrigir, e imaginamos que ele não a tenha entregado. Não notamos nele disposição para responder as atividades, nem para interagir com os outros alunos, o que pode ser indício de algum problema.

Durante a maior parte do tempo, eu e Glória ficamos anotando as notas de campo e auxiliando os alunos na atividade proposta, mas tivemos um pouco de dificuldade, pois não possuíamos conhecimento prévio do texto e tivemos que realizar a leitura enquanto os ajudávamos.

Quarta-feira, 17 de Julho de 2013

Na quarta-feira, 17 de Julho, em nosso último dia de oficina no 7ºA antes de entrarmos em recesso, aplicamos mais uma oficina do Ciclo de Leitura. Nesse dia resolvemos que, já que entraríamos em recesso, deveríamos fazer uma atividade com os/as alunos/as em que só fosse necessária uma aula e houvesse tempo de realizar o empréstimo de livros, para que fossem lidos nesses 15 dias que estaríamos ausentes. Como havia tempo que não tínhamos uma discussão com eles/as sobre leitura – devido a vários fatores, inclusive o recesso durante a copa do mundo – resolvemos que esse seria o dia ideal para realizá-la. Começamos relembando nossas atividades do Ciclo de Leitura, perguntando se eles/as lembravam do primeiro dia, em que lemos um conto para eles/as e realizamos uma boa discussão sobre livros, assim como da oficina sobre Manoel de Barros e dos livros que foram emprestados. Eles/as foram relembando os momentos e então começamos a questionar sobre os livros que a maioria pegou emprestados. Surpreendeu-nos o fato de muito poucos estarem dispostos a falar e, mesmo esses, lembrarem-se pouquíssimo da história do livro lido, já que aquela sala era bastante participativa, mas ainda assim prosseguimos. Havíamos, antes da discussão, feito um semicírculo e distribuído os livros que seriam oferecidos para empréstimo no centro da sala, sobre algumas mesas. Começamos a mexer nesses livros e tentar lembrar quais foram os mais escolhidos pela turma. Logo de cara vimos Dom Quixote (a versão adaptada), e lembramos que um grupo de meninos havia resolvido pegar vários exemplares desse livro na mesma época. Resolvemos conversar sobre ele. Eu conhecia um pouco da história por já ter lido uma versão adaptada também, apesar de ainda não ter lido a original, então iniciei perguntando se algum/a aluno/a havia lido aquele livro e se gostaria de comentar sobre ele. Um aluno levantou a mão e disse que havia lido, depois apontou para outro colega que também lera e depois mais uns dois também afirmaram, timidamente, que pegaram esse livro. O primeiro que levantou a mão começou a falar que não gostou muito do livro, pois achou chato, e não quis lê-lo inteiro. “Só li até a metade”, comentou ele. Perguntei por que ele achou chato e ele ficou meio confuso para responder, depois disse que a linguagem era chata e que achou o livro meio estranho. O outro aluno que o primeiro havia apontado comentou que achara o livro legal. Pedi que ele contasse um pouco da história, caso os outros colegas quisessem lê-lo depois, e ele disse que não lembrava muito bem, mas contou algumas partes que lhe vinham à memória e eu o ajudei um pouco, complementando. Quando os outros dois comentaram que gostaram, mas que também não lembravam direito da história, Paula sugeriu que, a cada livro que eles/as lessem, mantivesse um caderninho de anotações, ou até um

espaço no próprio caderno da escola, em que pudessem registrar algo que gostaram do livro, ou até algum trecho que acharam interessante. Complementei, comentando que, de uns tempos pra cá, eu venho tendo o costume de escrever meus trechos preferidos de livros em um caderno exclusivo para isso. Assim, quando no futuro eu quiser relembrar alguma parte que gostei muito, posso abrir o caderno e encontrá-la mais fácil. Comentei também que essa era uma boa forma de relembrar os livros que lemos, mas além disso eles/as poderiam também fazer um “diário de leitura”, comentando, a cada livro, o que sentiram, porque gostaram, porque não gostaram, etc. Alguns/as alunos/as concordaram, parecendo gostar da sugestão.

Quando os alunos não tinham mais nada a falar sobre Dom Quixote, começamos a incentivar os/as outros/as a falarem, pois muita gente tinha pegado livros emprestados e não fazia sentido aquele silêncio todo na sala de aula. Uma aluna começou a falar que estava lendo um livro, mas que não fazia parte da biblioteca da escola, ela estava lendo por conta própria. Pedi que ela comentasse mais sobre o livro, pois independente de fazer parte do acervo da escola ou não, era sempre bom saber sobre os livros que eles/as estavam lendo. Ela disse que o livro era “A Culpa é das Estrelas”, de John Green, e na mesma hora outro aluno afirmou que também estava lendo esse livro, e outros/as alunos/as ainda pareceram reconhecer sobre o que ela estava falando. Comentei que não havia lido esse livro, mas que sabia do sucesso que ele estava provocando, inclusive por ter se tornado um filme. A aluna comentou que era muito bom e que havia gostado bastante, o outro aluno concordou com ela. Daí, retomamos a discussão, tentando colher mais opiniões dos/as outros/as alunos/as sobre os livros lidos. Um deles/as comentou que lera um livro em que havia várias histórias, mas que não gostara muito, a que mais chamou a atenção dele foi uma história intitulada “A mulher gorda”. Os/as outros/as alunos/as riram um pouco e uma aluna lembrou que também havia lido esse livro e que gostara “mais ou menos”, mas que não se lembrava dessa história citada por ele. Perguntamos por que eles/as não gostaram muito e disseram que era porque preferiam uma história só, e não várias histórias. Prosseguimos. Uma aluna, que nos dirigimos para saber se ela possuía alguma opinião sobre o livro que pegou no empréstimo, afirmou que não gostara muito do livro que leu, não lembrava nem o título, pra falar a verdade, e que só lera o começo. “Achei chato e parei”. Depois afirmou que não gostava muito de “ler essas coisas não”, que só lia mesmo no facebook, “por aí”. Fiquei um pouco sem reação no momento, mas depois falei às/os alunos/as que eles/as deveriam se esforçar um pouco e tentar ler os livros que pegaram, mesmo que não gostassem do início, pois a história poderia surpreendê-los depois. Comecei a falar um pouco sobre minhas “aventuras literárias”, disse que, como eles/as, às vezes eu também tinha preguiça de começar um livro e ficava tentada à passar o dia

apenas conversando com os/as amigos/as em redes sociais. Mas às vezes o assunto acabava, não era? E um livro era sempre um bom assunto para iniciar uma nova conversa. Comentei, também, que às vezes a gente receia começar um livro, e demora bastante pra criar coragem, mas quando estamos no meio da leitura nos empolgamos tanto que pensamos “por que não comecei a ler antes?”. Tentei, de várias formas, incentivá-los a lerem mais os livros que emprestavamos, sem incidir o peso da obrigação sobre eles/as, pois sei, até por experiência própria, que a obrigação é uma das coisas que mais estraga o prazer da leitura. Comentei que, se eles/as quisessem, poderiam desistir dos livros que pegaram e pedir-nos para trocar por outro do acervo que a escola possuía. Afirmei que, inclusive, eu já desistira de alguns livros, pois estanquei na leitura e não consegui continuar, já que achara o livro muito chato. Disse que era normal, principalmente na idade deles/as, não gostar de um livro e desistir logo no início, mas que não desistissem de ler por causa disso, pois sempre poderia haver um livro que os/as encantassem. Após conversar mais um pouco com eles/as sobre isso, pedimos que eles escrevessem, em uma folha de produção, sobre as impressões que tiveram até agora do Ciclo de Leitura, sobre os livros que leram, o que acharam, por que gostaram ou não gostaram, o que eles gostariam de ler, qualquer coisa que envolvesse textos literários. Dissemos que eles/as escrevessem livremente, sem medo de criticar os livros que leram ou de afirmar que não gostavam de ler, pois nós queríamos conhecê-los/as melhor e se eles dissessem a verdade seria muito mais fácil para nós realizar uma oficina baseada no interesse deles/as. Porém, antes de entregarmos as produções para eles/as escreverem, Margarida resolveu interferir. Creio que o discurso dela destruiu um pouco o que estávamos tentando construir, cautelosamente, até ali. Entendo que o discurso dela é baseado nos moldes do sistema escolar, e pela sobrecarga de trabalho que lhe é destinada não lhe sobra muitas opções a não ser seguir um padrão que já foi imposto. Ela afirmou que estávamos certas, que eles/as deveriam ler por prazer, etc., mas que estava achando que eles/as estavam muito “mornos” em relação ao ciclo e que não gostaria mais de ver a turma daquele jeito, “sem nem lembrar das histórias que leram. Parece até que não estão lendo.”. Ela afirmou que eles/as eram livres para escolher os livros que queriam ler, mas que todos/as deveriam pegar livros emprestados e lê-los, pois estavam sujeitos/as a nossa avaliação e aqueles comentários que estavam fazendo durante o ciclo iria servir também para a atribuição de nota. Ela nos afirmou, depois, que era necessário fazer isso, pois muito deles/as só funcionavam a base da pressão da nota.

Ficamos um pouco desconcertadas com aquele comentário. Sabemos que é assim que o sistema escolar normalmente funciona e tentávamos manter o Ciclo de Leitura o mais longe possível desses “métodos”, pois entendemos que, geralmente, a experiência de ler por

obrigação pode ser frustrante e causar ainda mais repulsa dos/as alunos/as pelos livros. Acreditamos que, muito deles/as, como disse a professora, “só funcionam na base da pressão”, porque ainda não os/as foi oferecida a liberdade de escolha, em nenhum momento da sua formação. Creio que receber liberdade nessa fase pode ser um pouco difícil para eles/as, por ainda não saberem muito bem como utilizá-la, mas também acredito que, com uma boa orientação, a liberdade de escolha pode ser muito mais útil do que a pressão. É importantíssimo que nós nos mantenhamos sempre os indagando, incentivando, indicando, questionando sobre os livros, mas atribuir nota a essa atividade pode torná-la maçante demais, e não é assim que gostaríamos que eles/as possuíssem uma das primeiras experiências com literatura na vida, visto que a maioria nunca leu um livro inteiro antes ou leu pouquíssimo, pelo que nos afirmaram. No final, um aluno me veio dizer que iria começar a fazer anotações sobre os livros que ele leu, como nós sugerimos, e isso me deixou mais feliz, porque através de comentários assim percebemos o quanto é importante ter cautela no momento de tratar sobre esse assunto. Se ele realmente vai fazer, não posso saber agora, mas não custa nada tentar sempre incentivá-los a essas atividades, não é? Aos poucos eles/as podem ir despertando, por vontade própria, o gosto pela leitura.

Quarta-feira, 19 de Junho de 2013

OFICINA MINHA TRILHA SONORA

Na quarta-feira, 19 de Junho, aplicamos a oficina Minha Trilha Sonora. Para mim, a oficina foi muito mais do que eu esperava! Tentei colocar músicas que se aproximassem o máximo dos gostos dos alunos, sem incluir aquelas que possuíam conteúdos chulos e inadequados, principalmente para a sala de aula. Fiquei um pouco receosa de que eles não se identificassem com algumas músicas colocadas, que às vezes fugiam um pouco dos seus gêneros preferidos, ou que até, por não conhecerem algumas músicas, ficassem entediados. Mas tudo correu muito bem, pelo menos no 7ºA. Além disso, eu estava com medo de que as caixas de som não funcionassem ou apresentassem algum problema, coisa que acontece com muita frequência [...]. Mas logo que chegamos conseguimos colocar tudo direitinho, as caixas funcionaram bem e o som estava saindo com qualidade.

Pusemos primeiro a música instrumental e, quando eu pensei que haveria rejeição, os alunos começaram a se empolgar, mesmo estranhando um pouco aquele tipo de música, que envolvia piano, violino, e outros instrumentos clássicos. Quando começamos a discutir com os alunos sobre o tipo de música que eles gostavam, a maioria citou Funk, Rap e Reggae. Comecei a achar que a oficina não ia funcionar muito bem, porque, apesar de termos colocado esses gêneros na seleção de músicas, colocamos vários outros bastante distintos, e imaginei que eles não fossem conhecer. A meu ver, os gostos musicais deles eram muito limitados, e não íamos conseguir desenvolver um bom diálogo sobre isso. Porém, quando pusemos as músicas pra tocar, nos surpreendemos. Os alunos começaram a cantar “Tempos Modernos”, de Lulu Santos, só que numa versão mais atual feita pela banda Jota Quest, com a qual eles são mais familiarizados. E continuaram a cantar a maioria das músicas seguintes, ou pelo menos dançar e fazer gestos empolgados quando não conheciam a letra muito bem.

Foi bastante satisfatório o resultado, tanto que repetimos as músicas – a pedido deles – e pedimos, na segunda vez, para eles anotarem o que sentiam ou de que lembravam quando tocava cada música. As respostas foram uma graça! Alguns, como já era de se esperar, ignoraram algumas músicas ou escreveram que não sentiam nada. Mas a grande maioria respondeu que lembrava de alguém da família ou de algum amigo quando ouvia determinada música, ou até de algum(a) namorado(a) ou paquera. Houve um momento em que uma aluna começou a chorar, e a professora a acompanhou para fora da sala. Achamos que, quando tocou a música gospel, a aluna se sentiu fragilizada por ter lembranças de familiares e do noivo, que foram mortos – por envolvimento com o tráfico, pelo que me lembro – no bairro

em que ela mora. Outros alunos ainda comentaram que se sentiram emocionados com a música Gospel, ou que lembraram das tristezas da favela quando começou a tocar Rap. Foi um grande misto de emoções e lembranças, e quando começamos a discutir com eles sobre as influências musicais que tiveram na infância – tomando como ponto de partida o texto da (...) – houve quem lembrasse dos pais, dos avós e até os bisavós.

Para mim, a oficina foi um sucesso. Os alunos se entregaram bastante e, apesar de haver muito tumulto, porque a maioria da turma queria falar e participar da discussão, conseguimos manter a sala organizada e concluir a primeira parte da atividade. Ainda falta terminarmos a carta de solicitação, que será aplicada próxima semana, quando as aulas voltarem.

CICLO DE LEITURA

Na quinta feira, 20 de Junho, demos início ao Ciclo de Leitura. O Ciclo de Leitura era uma das atividades que eu estava mais empolgada para realizar, não só porque gosto bastante de literatura, quanto porque sempre acreditei que os alunos do 7ºA podem se tornar bons leitores se tiverem oportunidade e incentivo, já que eles são bem curiosos e gostam de participar das oficinas. Bem, acho que minha empolgação foi correspondida, pelo menos na minha turma.

No dia anterior havia demorado um pouco para conseguir o vídeo que eu pretendia passar pra eles. Estava tendo problemas, às vezes com o som e às vezes com a imagem, mas depois de um tempo, baixando diferentes programas, consegui salvar o vídeo completo. Já foi um alívio! Estava morrendo de medo de ter problemas para passar o curta-metragem na sala, pois eu queria muito mostrá-lo. É um vídeo lindo, que me tocou bastante quando assisti, e eu esperava que ele conseguisse sensibilizar os alunos e despertar neles a vontade de ler.

A escolha dos livros já havia sido feita por todos nós. Achamos a biblioteca do Salete mais completa do que esperávamos! Demoramos até para conseguir escolher, porque havia muitas opções boas de livros, inclusive novos, espalhados pelas estantes. Entristeceu-nos o fato da biblioteca passar a maior parte do tempo fechada, e estar bastante empoeirada e com a aparência de que recebe poucos cuidados. Isso tudo me lembrou ainda mais do curta-metragem que havia assistido, e só me deu mais vontade de mostrá-lo e de iniciar logo o Ciclo de Leitura. Nas estantes tinham nomes como Ana Maria Machado, Ziraldo, Lygia Bojunga, entre outros ótimos escritores infanto-juvenis. Saímos de lá espirrando, com as mãos cheias de poeira, mas muito satisfeitos porque iríamos “salvar” aqueles lindos livros do abandono.

No “dia D” não foi tão fácil iniciarmos nosso trabalho. Chegamos cedo para garantir que tudo desse certo, mas não foi o suficiente: O primeiro empecilho se mostrou nas tomadas do auditório. Não ligavam de jeito nenhum. Pronto, já comecei a achar que a apresentação do vídeo estava arruinada. Foi computador em cima da cadeira, cadeira em cima da mesa, um alvoroço procurando uma extensão, tudo para alcançar até a tomada mais distante e... nada! Nenhuma ligava. Já estava desacreditando, quando finalmente descobri que o problema estava em uma chave de energia que estava desligada. Pronto, foi só ligar no *on*que tudo se resolveu! As luzes acenderam, as tomadas funcionaram, estava tudo no seu lugar, inclusive os alunos, que já haviam sido conduzidos à sala. Agora era só começar.

Iniciamos com uma breve explicação sobre o projeto e então passamos o vídeo. Imagem e som: *Ok*. Agora só restava aguardar a reação dos alunos. Sentei-me ao lado de

alguns e confesso que fiquei me virando o tempo inteiro paraver suas expressões. Houve um tumulto aqui, outro ali, mas a maior parte estava atenta ao vídeo. Quando terminou, demos um tempo para eles se acalmarem e começamos a discussão sobre o que havíamos assistido. “E então, o que acharam do vídeo?”. As respostas foram maravilhosas! “Bem, eu percebi que quando o menino pega o livro ele deixa de ser cinza e se torna colorido.” Fiquei super feliz, não esperava que eles percebessem esses detalhes. Então decidi instigar mais: “No momento em que o livro está morrendo, o que é que o rapaz faz pra que ele volte a viver?”, “Ah, ele começa a ler o livro”, respondeu uma aluna. Continuamos incentivando os alunos a falar sobre o vídeo e sobre leitura em geral, e percebemos a sensibilidade que eles possuem, ao notar alguns pequenos detalhes. Por causa de todo atraso inicial, não pudemos prolongar a discussão por muito tempo, nem realizar o empréstimo dos livros naquele momento, já que a outra turma precisava entrar. Deixamos o empréstimo pra mais tarde. Pouco antes do intervalo, durante a aula de outro professor, pedimos permissão para que levássemos os alunos até o auditório para pegarem os livros emprestados. Ele permitiu. Pedimos que os alunos que quisessem os livros fizessem uma fila para irmos ao auditório. Praticamente a sala inteira entrou na fila! Prosseguimos e chegando lá eles fizeram a maior algazarra.

A escola ainda não regressou de férias, mas espero que os alunos estejam fazendo bom proveito da leitura. Quando voltarmos com o Ciclo, pediremos que eles falem um pouco sobre o que leram e vamos propor a leitura de um conto para a sala. Fiquei bastante entusiasmada com esse momento inicial do Ciclo, e espero que ele tenha continuidade de forma tranquila e bem sucedida. Acredito muito nessa proposta, acho que a leitura pode proporcionar aos alunos muito mais do que conhecimento: sensações novas, identificação, acolhimento, reflexão, amadurecimento, entre tantas outras coisas boas e construtivas. Para mim, o texto literário é uma das formas mais gostosas e eficientes de se aprender.

Diário da semana – Dias 24 e 25 de Setembro/2013

Na terça-feira, 24 de Setembro, a aula se desenvolveu, basicamente, em cima de uma atividade sobre concordância verbal presente no livro didático. Como de costume, a atividade utilizava apenas frases soltas e sem conexão umas com as outras, servindo apenas como pretexto para análise gramatical. Em se tratando de concordância verbal, acho que a situação fica mais grave, né? Porque eu imagino que para trabalhar esse assunto a professora deveria utilizar textos inteiros, fazendo uma interpretação ampla, de forma que os alunos fossem adquirindo a competência para escrever melhor. Mas, como sempre, ela usou apenas o livro didático com aquelas frases soltas, para que os alunos pudessem meramente decorar o assunto e responder certo na prova. E nem isso aconteceu! Deu pra ver como o método é falho no momento em que a professora começou a falar, em voz alta, a nota dos alunos. Isso foi outra coisa que me incomodou bastante. Podíamos perceber que os alunos se sentiam um pouco humilhados com aquilo, principalmente os que tiraram notas mais baixas, porém ninguém reclamou, provavelmente porque nem imaginavam que tinham esse direito. Quando terminou de dizer todas as notas em voz alta, a professora ainda tentou passar uma lição de moral, dizendo que as notas foram muito ruins e que se eles não tratassem de estudar agora não conseguiriam atingir a meta necessária para o final do ano. Só pra ter uma ideia de como a situação está complicada, a meta necessária para o semestre era 50 pontos e a nota máxima atingida por um(a) aluno(a) foi 34 pontos. Isso porque foram muito poucos os que conseguiram chegar aos 30 pontos. Houve alunos que chegaram a tirar menos de 10 pontos.

Eu e Glória ficamos bastante chocadas nesse dia. Há alunos(as) naquela sala nos quais acreditamos muito, pois são participativos, escrevem bons textos, lançam ideias inteligentes. Mas, pelo visto, essas diferentes inteligências são totalmente desprezadas pelo sistema, que parece ser feito apenas para aquele aluno perfeito, que decora todas as atividades e não tem ideias próprias, apenas segue a risca o modelo e aplica nas provas. Mas esse aluno não existe. Existem sim alunos que possuem vontades e diferentes modos de se expressar, e são essas coisas que mais nos entristecem! Pensar que há tanto talento desperdiçado e que muitos deles começam a acreditar que realmente “não sabem de nada” ou “não servem para nada” porque o sistema de ensino, mais especificadamente as notas baixas nas avaliações, dizem assim.

Essa é uma das razões pelas quais eu tenho me empolgado tanto com o Ciclo de Leitura, Letícia. Acho que o Ciclo é uma das ferramentas mais fortes que temos agora para tentar combater esse modelo, ainda que de mansinho e aos poucos. Dá muito gosto de ver os alunos se mostrando interessados pelos livros e lançando diversas opiniões sobre eles. Não

vou dizer que é sempre um mar de rosas durante as oficinas. Na quarta-feira, quando “tentamos” aplicar o exercício de coesão, a turma não foi muito receptiva. Digo “tentamos”, porque a turma realmente estava muito dispersa e foi extremamente difícil conseguir atrair a atenção deles. Acreditamos que isso se deu pelo fato de que Margarida saiu da sala e nos deixou sozinhas, enquanto adiantava a atividade em outro 7º ano. Isso foi péssimo para a realização da oficina. Os alunos, que não estão acostumados a terem aquela liberdade, sentiram-se totalmente à vontade para bagunçar, conversar, fazer outras atividades, tudo durante a aula que tentávamos dar. Fiquei pensando porque isso acontecia com tanta frequência na ausência da professora. Talvez eles não vejam em nós ainda aquela imagem de autoridade ou, talvez, eles se sintam tão pressionados no dia-a-dia com aquela fala de “se bagunçarem, perdem ponto”, que aproveitam qualquer folga para extravasarem. Havíamos preparado uma lista de inscrição para a Jornada Literária, para que os alunos que quisessem dançar, cantar, tocar, ou realizar alguma atividade artística, pudessem participar da jornada. Os alunos haviam ficado empolgadíssimos com isso, grande parte da turma se movimentou, principalmente, para formar grupos de dança. Porém avisamos a eles que a lista não seria passada nesse dia, devido à tamanha desatenção que eles prestaram a nós, e pretendemos, agora, passá-la somente na próxima terça-feira.

Diário do dia 21 de julho de 2014

Diário Oficina Minha Família

Numa quarta-feira, dia em que usualmente aplicamos as oficinas [...], apresentamos aos/às alunos/as a oficina “Minha Família”. Sempre gostei da ideia dessa oficina, acho super importante discutir sobre a constituição familiar, principalmente na idade deles/as – na pré-adolescência – visto que é uma fase cheia de conflitos, dúvidas e até do aparecimento de certa vergonha em relação a família. Essa oportunidade de discutir sobre a ideia de família e, inclusive, perceber que existem outras famílias tão “diferentes” como as deles/as, ou até mais, pode ser única para os/as alunos/as. É uma aula em que tentamos fazer com que eles compreendam melhor sobre a constituição da própria família, assim como de outras famílias, com o objetivo de desconstruir uma série de preconceitos – muitas vezes até de base religiosa – relacionados a esse assunto tão delicado.

“Delicado” talvez seja a palavra que defina melhor esse tema, por isso muita cautela é imprescindível na hora de iniciar a discussão com os/as meninos/as. Eles/as sempre começam a falar muito tímidos/as e pouco à vontade, talvez justamente pelo sentimento de vergonha de que já falei anteriormente, com exceção de alguns/as poucos que falam abertamente e até com orgulho da própria família. Percebendo essa atitude, decidimos conduzir o início da oficina e deixar que eles/as se pronunciassem quando se sentissem mais à vontade. Iniciamos esclarecendo a oficina e perguntando, de uma maneira geral, o que eles achavam sobre a ideia de família. Muitos/as mostraram expressões que aparentavam dizer que a resposta era óbvia, outros/as responderam em voz alta: “Família é pai, mãe, avô, avó, irmão...”, “ Família tem que ser unida”, etc. Aceitamos as respostas deles/as, mas retrucamos: “Família tem que sempre ser pai, mãe, avô, avó...? Quer dizer, todo mundo tem que sempre ter um pai, uma mãe, um avô, uma avó...? É sempre do mesmo jeito?”. “Não, professora!” responderam mais de um/a aluno/a. “Tem gente que mora com a avó.”, disse um/a deles/as. “Tem gente que tem pais separados. Que mora só com o pai ou com a mãe, ou com o padrasto...”. Aos poucos, vários/as alunos/as foram se pronunciando sobre o assunto e até falando um pouco sobre a própria família. Haviam vários/as alunos/as que eram filhos/as de pai e mãe separados, e estes foram contando com quem viviam, se tinham irmãs/os por parte só do pai ou da mãe e até irmãs/os de consideração. Buscamos sempre ir conduzindo a discussão para que ela não desviasse muito de foco e para que eles/as não se perdessem conversando apenas entre si. Vez por outra o barulho ficava muito grande, então pedíamos silêncio e tentávamos retomar a discussão pedindo que falassem um/a de cada vez.

Após toda a discussão, passamos os vídeos das propagandas de margarina planejadas para essa oficina. Muitos/as já conheciam algumas propagandas e ficaram comentando que já assistiram. Encerradas as apresentações das propagandas, retomamos a discussão, dessa vez em torno do conceito de “família perfeita”. “Será que existe mesmo uma família perfeita como as das propagandas de margarina? Uma família que sempre toma café da manhã reunida, feliz e satisfeita?”. Muitos/as riram e afirmaram que não, que inclusive na família deles/as brigavam muito, ou que não realizavam as refeições junto/as. Muitos/as disseram que era difícil tomar café da manhã com todo mundo junto porque cada um acordava num horário diferente, e tinham horários diferentes para trabalhar/estudar. Comentaram que no almoço era mais fácil de reunir todo mundo, por causa do horário. Depois voltamos à discussão para a segunda propaganda apresentada, que não mostrava uma família tão “perfeita” como a primeira, pois indicava uma provável separação entre pai e mãe e mostrava o momento “crítico” em que a mãe levava o novo namorado para jantar em casa e o filho não aceitava, implicando bastante com ele. Os/as alunos/as riram novamente e muitos/as (principalmente os meninos) concordaram com a atitude do garoto em recusar a presença do novo namorado da mãe. Algumas garotas discordaram, disseram que não viam problema em a mãe namorar de novo, e assim o debate e as oposições sobre o tema foram se formando. Ficamos felizes por ver opiniões diferentes se contestando e os/as alunos/as criando argumentos para defender suas ideias. Acho que essa é uma das características mais importantes dessa (e de várias outras) oficinas: incitar o debate e a contestação de argumentos entre os/as aluno/as.

Então chegamos ao terceiro vídeo, que afirmava que família era como um plural de gente. Podiam ter vários pais, vários irmãos, até animais faziam parte da família. Os/as alunos/as receberam muito bem esse vídeo, muitos/as (as meninas, principalmente) falavam que tinham amigos/as que eram mais chegados/as que irmãs/os, e que os/as considerava como parte da família. Sobre os animais também houve uma discussão boa, eles/as começaram a falar dos animais que tinham e que consideravam como família, e a discussão foi tão grande que tivemos que encerrar em um momento para ter tempo de completar a oficina.

Após essa reflexão sobre os vídeos, começamos a mostrar para eles/as fotos de famílias famosas, de diferentes tipos de famílias, que eram constituídas por dois pais, duas mães, vários/as filhos/as, biológicos e adotados, etc. Houve, como já esperávamos, certo receio e preconceito por parte de algum/as em relação às famílias constituídas por homossexuais, mas, no geral, acreditamos que a recepção em relação a esse tema foi muito boa para crianças da idade deles/as. A maioria, depois de discutirmos um pouco e questionarmos o conceito de família diante daquelas fotos, afirmou que achava “normal” uma

família composta por dois pais e duas mães, e que até conheciam uma que era desse jeito. Em relação à pais e mães que adotavam os/as filhos/as eles/as também comentaram que achavam normal e que era muito comum de ocorrer. Fiquei com medo de não ter dado muita liberdade e eles/as terem ficado com receio de criticar aqueles tipos de família que mostramos para não nos contrariar, mesmo discordando do que viam, mas segui tentando ser o mais imparcial possível, mesmo sabendo que não é tão fácil e que um pouco da minha opinião ia recair a todo instante. No momento em que discutimos sobre os papéis do pai e da mãe tentei me controlar para não incidir uma opinião forte contra o machismo presente em algumas opiniões, principalmente por ser mulher e se sentir ofendida com algumas delas. Busquei, antes de contrapô-los, fazê-los refletir sobre aquilo que estavam dizendo e até entrarem em contradição com as próprias ideias. Creio que uma das melhores formas de incitar a reflexão é fazê-los entrar em contradição, entre ideias que eles/as possuem e outras que lhes foram imposta e culturalmente e nunca pararam realmente para pensar se eram adequadas ou não.

Em relação aos papéis da mulher e do homem na família, as contradições que surgiram foram muitas. Alguns/as diziam que o homem é quem devia, primeiramente, trabalhar, ou que a mãe normalmente era mais cuidadosa e carinhosa com os/as filhos/as. Quando questionávamos o porquê dessas afirmações, a maioria não sabia responder ou dava respostas pouco coerentes, que os/as outros/as logo contestavam. “Ah, o pai tem que trabalhar porque aguenta mais o rojão.”, disse um dos alunos. Então surgiram várias contestações, vários exemplos, alunos/as que diziam que quem trabalhava na casa deles/as era a mãe, ou que falavam que os dois deveriam ser iguais, mas às vezes não dava porque não tinha quem cuidasse do/a filho/a em casa. Creio que as discussões foram muito boas, e saímos satisfeitas com o número de reflexões que foram proporcionadas nessa aula.

DIÁRIOS REFLEXIVOS DE FERNANDA

Segunda-feira, dia 18 de abril de 2016

Entramos na sala, demos bom dia e Margarida falou que nós éramos do Pibid e que acompanharíamos as aulas dos alunos, como já havia dito na aula anterior. Antes da aula eu havia conversado com Clarice e Lucas sobre o que pensei para a aula, pois como eram duas aulas divididas pelo intervalo, fiquei receosa de que os alunos ficassem apressados para entregar o questionário de caracterização – mesmo nós explicando que eles teriam a aula depois do intervalo para continuar – tendo em vista que os questionários serão de grande importância para o nosso planejamento.

Primeiro nos apresentaríamos e falaríamos da proposta do programa, de trabalhar leitura e produção de texto, depois pediríamos que eles respondessem ao questionário de caracterização e salientaríamos a importância da resposta deles para o nosso trabalho. Na aula seguinte promoveríamos um momento de apresentações, esse momento, em círculo, onde pediríamos que eles se apresentasse e falassem algo que eles achariam importante que nós soubéssemos e que não estava no questionário.

Baseado nesse planejamento, começamos a aula. Então me apresentei primeiro, depois apresentei Clarice, Lucas. Escrevi nossos nomes no quadro e disse que no segundo momento da aula, nós gostaríamos de saber o nome de cada um e algo que eles achassem interessante que nós soubéssemos.

Quando entrei na sala, vi que [...], aluno do 8º B do ano anterior, estava na sala, então, antes de falar sobre o programa perguntei se alguém, além de [...] conhecia o Pibid. Uma menina no fundo da sala disse que já havia participado, então perguntei se algum dos dois gostaria de compartilhar um pouco sobre a experiência que haviam tido com o Pibid, mas eles não quiseram.

Notei que [...] estava bem acanhado, na verdade ele sempre foi assim, mas estava, aparentemente um pouco mais reservado que o natural, provavelmente por estar rodeado de colegas desconhecidos, na mesma série do ano anterior. Em seus textos, [...] apresentava boas ideias, um senso crítico interessante, eu sempre comentava isso com Clarice. No entanto ele quase não acompanhava nossas discussões orais em sala de aula, nem as reelaborações textuais, pois, além de ser calado, ainda faltava muito. [...] tem um potencial absurdo, talvez só falte acreditar mais nisso. Claro que essa é uma avaliação bem superficial, afinal, os momentos que conversei com ele foram bem pontuais e, como sempre, ele se portava de

forma bem defensiva. A única coisa que descobri dele no ano passado é que ele gostava muito de desenhar (e desenha super bem).

Como eles não quiseram contar suas experiências com o Pibid, eu continuei falando sobre o programa. Expliquei que era um programa de iniciação a docência, que acompanharíamos as aulas da professora de Língua Portuguesa da professora Margarida, naquela turma, durante todo o ano letivo, fazendo um trabalho voltado para leitura e produção de texto, falei sobre as oficinas e o ciclo de leitura.

Após isso comecei a falar do questionário de caracterização que gostaríamos que eles respondessem. Salientei a importância do questionário para nosso trabalho e pedi diversas vezes que eles fossem o mais sincero e detalhista possível, então pedi que Lucas e Clarice fossem entregando os questionários, seria o primeiro momento que eles entrariam em contato direto com os alunos, fora o bom dia no início da aula. Então Margarida interrompeu a aula e perguntou se não colocaríamos a turma em círculo e pediu para que Clarice e Lucas se apresentassem.

Eu disse que havíamos planejado um outro momento para o círculo e apresentações, que nesse eles responderiam o questionário em suas bancas por causa do tempo. Não entendi essa intervenção de Margarida, pois raramente ela fala algo quando a aula é nossa. Fiquei sentindo que ela havia feito aquilo por causa de uma discordância de andamento de atividades que havíamos tido na reunião anterior do Pibid, onde apresentei uma sugestão de andamento e ela “encasquetou” que não teria como seguir, pois não daria tempo na aula e que mesmo discutindo o texto ela não teria como falar sobre as condições de produção do mesmo.

Talvez essa intervenção também tenha ocorrido porque, pelo que soube depois, na turma das meninas, [...] e [...], o andamento tinha sido o primeiro momento de apresentações, em círculo, e o segundo da aplicação do questionário. Além de não achar interessante a ideia deles responderem o questionário com as bancas em círculo, porque podem ficar desconcentrados por estar mais próximo aos colegas, noto que há uma perda de tempo muito grande quando se faz o círculo, então não seria viável para a gente, que estava pensando em poupar tempo para que eles escrevessem sem pressa, na primeira aula.

A turma pareceu bem receptiva, enquanto eles estavam respondendo os questionários, fomos passando pelas bancas, vendo se eles estavam respondendo tudo. Eu havia feito a leitura do questionário antes deles começarem a responder e havia explicado que uma das questões, caso eles não tivessem participado do pibid anteriormente, eles não precisariam responder. Um dos alunos, [...], falou com outro, [...], que se ele colocasse algo em uma resposta ele receberia um X, então disse que o questionário não seria corrigido, que era apenas

para conhecer mais sobre eles e pautar nossas aulas em coisas que eles teriam interesse, por isso a necessidade de serem sinceros.

A coordenadora chegou na sala e fez a chamada e deu alguns avisos sobre lixo na porta, horário de lanche, gasear aulas... Ela também levou o horário das aulas e Margarida o escreveu no quadro.

Aos poucos os alunos foram entregando. Quando o sinal tocou, como previsto, os alunos se apressaram para entregar logo, mas disse que eles poderiam deixar o questionário na banca e terminar na volta do intervalo.

Na volta do intervalo, notei que 5 alunos ainda estavam respondendo ao questionário, então, para ir adiantando as apresentações, pedi que os que já haviam terminado irem formando um círculo com as cadeiras. E deixei claro que os outros podiam ficar a vontade, enquanto a gente começava.

Quando começamos as apresentações, só [...] ainda estava fazendo o questionário. Apesar de não estar no círculo, ela se apresentou e afirmou ser uma aluna que gosta de questionar bastante. Outro aluno que chamou minha atenção foi [...], pois, quando eu perguntei o nome dele, notei que ele ficou muito nervoso, estava, inclusive, tremendo.

A apresentação foi bem leve, tranquila, fiquei com uma excelente impressão da turma. No fim da aula, duas alunas, [...] e [...], vieram falar com Clarice e eu, dizendo que estavam muito felizes com nossa presença e que haviam gostado muito da aula.

Segunda-feira, 23 de maio de 2016

A aula do dia 23 de maio foi coordenada por Lucas. Buscamos fazer um planejamento em conjunto, tendo em vista que seria uma aula de intervenção a partir das inadequações mais recorrentes nas produções dos alunos, no entanto, não houve bem um consenso em relação ao que pensamos que deveria ser feito na aula.

Enquanto discutíamos o planejamento, algumas questões foram levantadas por nós, como o fato de utilizar a produção de algum dos alunos da turma. Concordamos que era algo bem delicada, utilizar alguma produção deles, pois os alunos estão em uma fase de mudanças, de medo de exposição, no entanto, apesar disso, julgo ser importante esse momento de contato com o texto deles, um trabalho mais significativo. A ideia é que o texto não seja exposto só mostrando as inadequações, mas que se traga a tona também a proposta, algumas marcas interessantes, as particularidades que se enquadram no gênero pedido – que seja esquecido que o texto foi escrito por alguém da turma – ou seja, que o texto vire apenas o nosso objeto de estudo, sem expor ninguém.

Penso que isso poderia ser “facilmente” resolvido com uma conversa bem franca e respeitosa com a turma, deveríamos perguntar o que eles achavam, fazer um acordo com eles. Eles se mostraram bem tranquilos conosco e nosso trabalho, penso que não se oporiam à proposta. Até porque nós escolheríamos textos que não expusessem ninguém (e deixaríamos claro isso) e que fossem representativos das produções da turma.

Apesar de expor esses e alguns outro argumentos, Lucas não achou interessante a ideia de usar o texto de algum aluno da turma, tanto pelo fato de que ele não acharia legal “expor um aluno”, quanto o fato de que nós não sabíamos se a prova seria a reelaboração daquela produção. Quanto a esse último fato, penso que não seria problema, apesar de meus colegas acharem que o aluno estaria na “vantagem”, por ter seu texto discutido e reescrito coletivamente (uma das possibilidades de trabalho), penso que ele só estaria na vantagem se fosse bem atento, e se fosse muito atento, provavelmente seria independente do texto ser dele ou não, ou seja, a aula de intervenção seria útil para a reescrita de qualquer texto.

Pela experiência que tive com produção de texto, no Pibid, noto que a maioria dos alunos escreve e nem lembra ao certo o que escreveu, naquele momento, e só atentam mesmo, quando chega o momento de reescrita e confronto com o que foi escrito. Alguns, inclusive, dizem que não era aquilo que queria ter dito.

Como por esse caminho não estávamos conseguindo chegar a nada, passamos para uma outra possibilidade. Sugeri que trabalhássemos um texto de alguma turma passada, como

Clarice disse que já havia aplicado a oficina memórias, pensei que ela poderia ter alguma produção dos alunos que pudéssemos utilizar, mas ela disse que não tinha pois estava no banco de dados. Lembrei de um texto de um aluno da nossa turma que trabalhamos, assim que eu entrei no pibid. Era um texto que apresentava grande parte das inadequações que notamos nas produções dos alunos, no entanto era sobre família, forçosamente pensei que poderíamos associar ao relato de experiência que os alunos haviam feito (e que tinha meio que virado uma apresentação sobre as famílias, no começo), mas fugiria muito da temática. Como não lembrava ao certo do texto e não o tinha mais, pois o meu notebook da época estava na assistência há anos, pedi para Clarice enviar para Lucas e ele veria se achava interessante ou não trabalhar o texto.

Depois que Lucas havia lido o texto que Clarice enviou, além do texto de um dos alunos que havíamos selecionado, ele continuou, apesar de achar o texto do aluno excelente para o trabalho, julgando não ser a melhor forma de trabalhar. Quando ao texto sobre família ele disse que tinha receio de sair do foco pela transversalidade, então sugeri que ele nos dissesse o que havia pensado e depois nós apresentaríamos sugestões.

Lucas fez um planejamento e nos enviou, assim como também enviou à professora Margarida para sugestão. Ele trouxe a proposta de reescrita coletiva de uma transcrição de um livro de Faraco, era uma transcrição de uma conversa relacionado a um passeio de carro. Salientei para a diferença existente entre a transcrição, que, apesar ser uma narração de um fato passado era uma transcrição e não um texto escrito e que, caso fosse escrito, provavelmente, não seria escrito daquela forma. E reafirmei a minha posição de que o trabalho com o texto dos alunos seria mais proveitoso e significativo para os alunos, no entanto não chegamos a um consenso.

Como não chegamos a um denominador comum, Lucas seguiu com o planejamento que ele fez, já que a aula seria coordenada por ele. Antes de tocar para o início da aula, nós já estávamos com o equipamento para subir, o datashow e notebook. Subimos para a sala e Clarice e eu fomos montando o equipamento enquanto Lucas dava início à aula. Clarice falou sobre a possibilidade de levarmos produções da turma para a discussão, mas que ninguém seria exposto.

Lucas iniciou com algo que não estava no planejamento que ele havia nos enviado. Foi feita uma leitura de um texto de Augusto Cury que ele disse que seria lido para a turma do ano anterior, mas que não havia tido tempo. Ele salientou mais uma vez que os alunos deveriam se sentir privilegiados por terem quatro professores em sala de aula. Às vezes é necessário trazer lições de moral para jovens, mas acho que esses momentos devem ser bem pontuais e só

quando há algo motivador para a lição, caso contrário penso que o efeito pode ser negativo, que causa repulsa, que deixa os jovens desinteressados. Apesar de não estar prestando tanta atenção no texto que foi lido, mas sim na reação dos alunos, notei que o texto trazia uma ideia que não gosto muito, acho nociva, injusta e limitada, que é a ideia de perdedor e vencedor.

Lucas continuou a aula com um poema que, como ele disse, tinha relação com um aspecto de inadequação que foi muito recorrente nas produções dos alunos. Ele perguntou se alguém gostaria de ler o poema, como ninguém se habilitou eu me ofereci e fiz a leitura.

Após a leitura, Lucas pediu que os alunos dessem um título para o poema, dentro da compreensão deles, foi dado 5 minutos para isso. Saíram coisas bem interessantes, [...] diz que daria o título de “tensão ao fazer um poema”, pela utilização das palavras e das formas dos sinais de pontuação na construção do poema, já [...] diz que daria o título de “sinais e fantasia”, no começo ele disse que não sabia explicar o título, mas o perguntei de onde vinha o termo fantasia e ele fala que era por causa da situação que não existia e sinais porque estava relacionado aos sinais de pontuação.

Rafaela me chama para falar o título dela, então faço um movimento de chamar o Lucas para compartilhar o título dela, mas ela pede que eu não faça isso, que não precisa, então percebo que Rafaela é bem tímida. Rafaela estava na nossa turma no ano passado, achei que ela não participava das nossas atividades por desinteresse, mas hoje vi que também pode ser por timidez.

Lucas lê algumas situações de utilização das pontuações, além de falar sobre algumas inadequações nos textos dos alunos recorrentes nos textos, como os marcadores temporais. Lucas traz uma definição sobre pontuação e pede para que os alunos completem com as pontuações que estão faltando. Depois faz uma discussão no quadro.

Na hora do intervalo sentamos para conversar sobre a aula, Lucas disse que o que havia planejado demandaria mais tempo e uma participação maior da turma, então achou que seria melhor trazer o texto sobre a família, que Clarice havia levado no pen drive.

Quando os alunos voltaram do intervalo nós iniciamos a reescrita coletiva do texto, tratamos das ideias centrais do texto para se chegar na separação dos parágrafos, do uso de letras maiúsculas e minúscula, de ortografia, da importância do cuidado em escrever e revisar o texto, para não ser mal compreendido, entre outros aspectos. Só tivemos tempo de reescrever o primeiro parágrafo, então, o segundo parágrafo, onde trabalharíamos questões relacionadas aos marcadores temporais não foi reescrito nessa aula.

O momento fluiu, mas penso que a aula seria mais interessante e correlacionaria melhor com nossa proposta se o texto trabalhado tivesse alguma relação com alguma

lembrança. Não saí da aula muito bem, pois penso que poderíamos ter feito mais, aproveitado melhor o momento. Fiquei um pouco frustrada, tendo em vista o trabalho que havíamos feito na oficina. Mas, apesar da minha frustração, creio que o trabalho, mesmo não sendo o que eu queria que fosse, foi positivo.

Segunda-feira, dia 18 de julho de 2016

A aula hoje, 18 de julho, foi coordenada por mim. Estava um pouco preocupada em relação a como seria, pois não tive como baixar o vídeo da entrevista que usaríamos, estava viajando, sem internet e fui direto para a escola. Havia pedido para Clarice fazer o download, mas no domingo à noite ela me mandou uma mensagem dizendo que havia passado o dia todo sem internet e não tinha nem conseguido ver o planejamento que eu a havia enviado. Liguei desesperadamente para Lucas e [...] e pedi para que eles levassem no dia seguinte, então só me restou confiar.

Cheguei às pressas na escola. Encontrei [...] no corredor, ela me emprestou o pen drive e fui correndo para a sala. Lucas e Clarice já estavam montando o equipamento, havia pedido por telefone que eles fizessem isso, para não perdermos tempo.

Iniciei a aula recapitulando a proposta da OLP e situando os alunos que haviam chegado agora, como Isabela, o trabalho com Memórias Literárias, que no primeiro momento trabalhamos a memória deles, mas que a proposta da OLP é a escrita da memória de outro (alguém da comunidade, vizinho, amigo da família, parente...). A partir disso já parti para a pergunta: “Então, como sabemos da memória dos outros, já que não a vivenciamos?”. Os alunos que sentam na frente, como geralmente em todas as turmas, foram bem participativos. Então continuei a aula, falando sobre o gênero entrevista e a função social dele. Disse que trabalharemos ele nessa aula, que faríamos uma entrevista com uma funcionária da escola e que, posteriormente, eles farão a entrevista que servirá para a elaboração da memória da OLP.

Após isso, perguntei se eles conheciam Emicida. Alguns poucos levantaram a mão. Perguntei o que eles sabiam, mas ninguém quis falar nada. Perguntei à [...], que havia levantado a mão, o que ela sabia. Ela disse que fez um trabalho sobre ele na antiga escola, mas não lembrava nada, só que ele era um rapper. Fiz uma breve introdução e passei o primeiro vídeo.

No término da primeira parte da entrevista, pedi para eles comentarem algo que tenham achado interessante, eles não estavam tão afim de participar, falaram algumas poucas coisas, então Lucas fez algumas considerações sobre o gênero.

Decidi passar o segundo vídeo, a segunda parte da entrevista, para que eles observassem os aspectos que Lucas havia comentado, além de trazer outras questões, questões relacionadas ao conteúdo do vídeo em si.

Nesse segundo vídeo eles foram mais participativos, até por situações/lembranças que eram trazidas pelo entrevistado. Rendeu uma excelente discussão. Em um momento do vídeo,

Emicida falava um palavrão na entrevista, eu retomaria isso quando estivéssemos falando das adequações que são necessárias serem feitas no momento de passagem de um suporte a outro, mas Margarida trouxe essa discussão no momento em que terminamos de assistir ao vídeo. Eu não sei se essa mania que tenho de pensar em tudo nos mínimos detalhes é algo bom ou ruim, em alguns momentos acho bem positivo, mas em outros... Principalmente quando não acontece da forma que planejei. Um saco!

Continuei a aula falando que estamos acostumados com entrevistas orais, na TV/rádio, mas que também há entrevistas que são publicadas em jornais e revistas. Perguntei se eles já haviam lido alguma, [...] disse que sim, que já havia lido algumas na revista *Atrevida*.

Na sequência, começamos a trabalhar uma outra entrevista do Emicida, agora uma que foi publicada na *Folha de São Paulo*. Comecei lendo a entrevista, depois pedi que os alunos lessem as perguntas para já irem se sentindo os entrevistadores, foi uma graça. Antes disso já havíamos falado sobre a postura do entrevistador. Após a leitura fizemos uma discussão sobre as diferenças mais notórias na linguagem utilizada na entrevista oral e na escrita, então os alunos falaram novamente do palavrão, para complementar também falamos sobre linguagem formal e informal e a utilização destas em situações diversas.

No intervalo, [...] e [...] entraram correndo na sala. [...] estava, aparentemente, bem envergonhada por algo que Isabella tinha feito e nos disse, aos risos, para não confiarmos em nenhuma amiga. Deu a entender que era algo em relação a namorados, então, quando eu estava falando sobre comportamentos adequados em determinadas situações, fiz uma analogia a um momento de paquera, [...] ficou mais envergonhada ainda. No final da aula perguntei se ela havia ficado chateada com o exemplo, fiquei bem preocupada, depois achei que não deveria ter dado o exemplo, mas ela disse que tudo bem.

Prosseguindo, eu pedi que eles observassem o que havia de em comum nas duas entrevistas e com isso fomos caracterizando o gênero. Em um momento da aula, falamos dos vários tipos de entrevista, que nem sempre seguiam um padrão, mas tinha uma função. Os alunos ficaram bem interessados na entrevista pingue-pongue, pelo nome, então fiz um improviso e entrevistei [...]. No fim, [...] pediu para entrevistar ele também, mas o tempo era curto e continuamos a aula.

Falamos da postura que o entrevistador deveria ter, uma postura respeitosa, segura e que, para ele ter segurança era interessante a formulação de um roteiro de perguntas para nortear a entrevista, mas que não precisaria se prender ao roteiro, pois o que eles gostariam de descobrir partiria do entrevistado no momento da entrevista.

Como a aula já estava no fim, não deu para formularmos questões para a entrevista com a funcionária da escola, que será na sexta, mas pedi para Margarida fazer isso na aula de quarta. Mas já expliquei aos alunos que eles entrevistariam [...], como um ensaio, para conhecer um pouco mais sobre a comunidade, as histórias da escola e suas lembranças. Pedi que eles fossem pensando em questões e trouxessem na quarta para discutir com Margarida.

Sexta-feira, 22 de julho de 2016

Na aula do dia 22 de julho estávamos planejando fazer, na primeira aula, após algumas rápidas orientações e organização da turma, a entrevista com [...] e, posteriormente, dar orientações para que eles fizessem a entrevista que auxiliará na elaboração da produção da OLP. No entanto, para que isso ocorresse, seria imprescindível que Margarida tivesse feito o que havíamos combinado que ela faria, tendo em vista que estamos buscando fazer um trabalho conjunto.

Como não tivemos tempo de concluir o planejamento da oficina na segunda-feira, pedi para que Margarida desse continuidade e formulasse com os alunos um roteiro com perguntas norteadoras para a entrevista. Na quarta-feira à noite, entrei em contato com ela, pelo whatsapp, perguntando como havia sido. Ela me informou que foi bom, mas não havia dado para fazer muita coisa por ser só uma aula. Tudo bem... Fomos imaginando que não havia sido feito muita coisa, mas que pelo menos algo eles tinham feito.

Ao chegar na escola, Margarida nos disse que não tinha elaborado nenhuma pergunta com os alunos, mas sim, lido uma memória do caderno da OLP. Nos disse para elaborar as perguntas na primeira aula e fazer a entrevista na segunda, “assim como foi feito na turma da [...]”, segundo ela. Também disse para elaborarmos perguntas em uma temática aberta e não em relação apenas a lembranças ligadas à escola (como eu havia dito aos alunos que seria).

Fiquei um pouco chateada com a situação, pois no primeiro momento que precisamos que ela desse continuidade ao planejamento da OLP, ela não continuou, fez algo totalmente dissociado ao estágio do processo que estamos – o trabalho com entrevista. O pior é que eu havia perguntado, na segunda, se estava tudo certo, se ela poderia dar continuidade e elaborar o roteiro com os alunos e ela disse que sim, tranquilamente. Até hoje não tive retorno do planejamento que enviei para ela com pedido de sugestões.

Além de tudo, outra coisa que me chateia bastante, é o fato de que ela sempre quer que as coisas que acontecem em uma turma aconteçam exatamente da mesma forma em outra, esquecendo que além dos próprios alunos serem diferentes, os professores também são, os horários e dias das aulas, etc. Essa não foi a primeira situação.

Assim que tocou, subimos para pedir que os alunos organizassem as bancas em um semicírculo. Mesmo sem Margarida. Pedimos para ir subindo para adiantar e dar tempo de concluir tudo que havíamos programado para o dia. Ela passou a maior parte da aula fora da sala, só voltou praticamente no momento da entrevista com [...].

Primeiro perguntamos aos alunos o que havia sido feito na quarta, pois ainda não estava tão claro que Margarida não havia formulado com eles as perguntas. Quando percebemos que, de fato, nada havia sido feito, iniciamos o roteiro.

Em alguns momentos tivemos que modificar o andamento das atividades. Primeiro eu pensei em perguntar oralmente o que perguntar, na verdade ainda fiz isso, mas não tive um retorno bom, então pedi que eles anotassem no caderno questões para perguntar, buscando garantir que todos contribuíssem na formulação do roteiro. Enquanto isso fomos orientado individualmente. Após alguns minutos fomos organizando as perguntas sugeridas no quadro, tentando deixar as perguntas em uma sequência coerente, quando possível que uma pergunta encaminhasse a outra (o que nos fez gastar muito tempo). Também os orientamos quanto ao comportamento, cordialidade, respeito...

Havíamos combinado com [...], que ela desse as boas vindas à [...] e agradecesse a presença, no entanto, como Margarida não estava no momento em que combinamos isso, Margarida iniciou fazendo isso. Contudo, [...] repetiu as boas vindas, o agradecimento e pediu autorização para filmar.

Pedimos que, durante a entrevista, os alunos copiassem no caderno as respostas dadas pela entrevistada, porém notei que eles não estavam fazendo isso, alguns, inclusive, estavam com o caderno fechado e só estavam acompanhando as perguntas pelo quadro.

A entrevista fluiu, tanto que ainda pegou parte do intervalo dos alunos. Quando [...] acabou, pedi para que eles permanecessem sentados para dar um aviso – pedir que eles levassem a entrevista na segunda-feira – mas a grande maioria nem me ouviu, organizou as cadeiras e quando eu vi que não teria jeito de me ouvirem, abri a porta e liberei.

Margarida disse para eu não me preocupar por não ter dado as orientações para que os alunos fizessem a entrevista, porque ela já tinha comentado com eles o que era para fazer. Não estou tão certa disso, mas tudo bem.

Saí da aula me sentindo mal, pois, apesar de saber que, pelo cronograma de planejamento que fiz ainda temos algumas aulas que poderão ser utilizadas para orientação da entrevista, vejo que os momentos de aula têm que ser aproveitados ao máximo com atividades com objetivo, significativas, coisa que nem sempre vêm sendo feitas. E isso é triste.

Segunda-feira, 25 de julho de 2016

No fundo eu ainda estava torcendo para que os alunos tivessem feito a entrevista, mesmo sem orientações mais diretas e a loucura que foi o fim da aula passada. No entanto não foi o que aconteceu. Apenas [...] e Isabela fizeram (e desconfio que Isabela pegou a entrevista de [...], pois quando chegamos ela estava escrevendo algo olhando pelo caderno da colega e a entrevista era sobre a mesma pessoa) . Houve também uns outros dois alunos que disseram ter feito, mas procuraram no caderno e não “acharam”.

Eu realmente esperava que grande parte da turma tivesse levado as entrevistas para que pudéssemos encaminhar a retextualização, pois a paralisação das escolas estaduais atingirá dois dos nossos dias de aula, ou seja, não temos mais tempo a perder. Estou bem preocupada com o andamento, mas, apesar disso, estou confiante de que conseguiremos concluir (mesmo na correria).

Margarida havia sugerido, na sexta, que na aula de hoje, “qualquer coisa” pedíssemos “um textinho” sobre a entrevista de [...]. Fiquei com a maior vontade de perguntar para quê, tendo em vista que não temos tempo a perder, principalmente com a paralisação que nos fará perder dois dias de aula. Não vi objetivo na hora, nem estou vendo objetivo agora, principalmente pela forma que foi falado: “mas qualquer coisa vocês pedem um textinho”. E não foi uma sugestão de “vamos discutir planejamento” e sim uma sugestão de “não se preocupe tanto, qualquer coisas VOCÊS pedem um textinho”, quando, NÓS deveríamos, JUNTOS, pensar em algo produtivo para otimizar o tempo.

Durante o final de semana, Lucas falou com professora Margarida sobre o que ela acharia interessante ser feito e ela simplesmente disse que segunda combinaríamos. NÓS combinaríamos. Admiro muito quem consegue pensar e se organizar de forma rápida, mas eu não sou assim, eu não consigo funcionar na pressão, preciso me organizar com antecedência, pensar em muitas possibilidades de trabalho, porque eu sou péssima em improvisação. Sendo assim, tentamos nos programar para a possibilidade da maioria ter feito a entrevista e pedirmos a produção, ou então darmos as orientações para a entrevista, que foi o que aconteceu. Quando chegamos na escola, o NÓS combinamos terminou ficando por conta de Clarice, Lucas e eu, apenas. Que, por sorte/responsabilidade, havíamos combinado possibilidades no final de semana.

Buscamos dar orientações bem claras e, inclusive, anotei no quadro para que os alunos lembrem de fazer a entrevista. No aviso que coloquei no quadro, pedi que eles também atentassem para os detalhes e emoções do entrevistado. Pedimos que eles trouxessem a

entrevista no dia 5 de agosto (o próximo dia em que teremos aula), próxima sexta-feira, ou seja, eles terão dez dias para fazer, tempo mais que suficiente!

Iniciamos relembando aspectos importantes da entrevista, além de formular perguntas mais genéricas relacionadas à temática memória. Depois pedi para que Clarice anotasse no quadro alguns temas que pudessem despertar lembranças nos entrevistados (presente no caderno da OLP, p.104).

Pedi para que os alunos, no finalzinho da aula, formulassem perguntas para fazer ao entrevistado e ter nossa orientação. [...] disse que preferiria fazer em casa e outros concordaram.

Em um momento da aula também falamos sobre os caminhos que as produções da OLP seguiam até chegar à Brasília. Notei que alguns alunos ficaram bem empolgados. Fui perguntando se eles já haviam pensado em alguém para entrevistar, a maioria disse que sim, mas que se não conseguisse juntaria com um colega e iria fazer.

Agora é só esperar para o dia 5.

Sexta-feira, 5 de agosto de 2016

Esse seria um dos diários que eu não gostaria de fazer, preferiria esquecer de uma vez a aula de hoje, foi uma loucura.

Eu estava com uma certeza absoluta de que hoje, dez dias depois de termos solicitado aos alunos a entrevista, pelo menos mais da metade da turma teria feito e levado. Mas não. E não estávamos esperando isso de forma alguma. Deixamos tudo tão claro...

De 20 alunos que estavam na sala, só quatro, isso mesmo, QUATRO – 4, 2+2, IV, 20/5 – apenas um quinto dos alunos haviam feito a entrevista. Planejamo-nos para orientar a retextualização, ou seja, orientá-los a, a partir da entrevista, produzirem uma memória literária. Mas como faríamos isso se de 20, 16 alunos não tinham nem a entrevista?

Uma coisa que eu ODEIO é entrar na sala e, enquanto os alunos não fazem nada, ir organizando o que será feito. Acho uma tremenda falta de respeito com eles, por mais que eles não se importem. Mas foi exatamente isso que fizemos. Hoje não tínhamos plano B, era orientação para retextualização e pronto, mas para isso eles teriam que ter uma entrevista.

Passamos uns cinco minutos com cara de desespero, ao perguntar quem havia feito a entrevista e vimos que só quatro estavam com ela. Margarida foi fazer a chamada, Clarice anotou uns tópicos que Lucas havia pedido para ela anotar no quadro. Enquanto Lucas estava conferindo as entrevistas, eu só pensava no que faríamos com aqueles outros alunos. Não daria, de forma alguma, para orientar sobre retextualização e depois pedir produção, se eles não tinham a entrevista para retextualizar. Não seria justo, por maior irresponsabilidade dos que não fizeram, não ter aula, como foi cogitado em um momento, pois não foram só três, quatro alunos... Foram 16 alunos, que, enquanto os outros fariam a produção da memória, não ficariam fazendo nada. Ou melhor, até ficariam, conversando/atrapalhando.

Sugeri que dividíssemos a turma. Em uma circunstância de sala de aula normal, com apenas um professor, não sei como isso funcionaria, mas como não é, vamos trabalhar com as nossas possibilidades, que no caso, nos permitiu fazer isso (que bom!).

Lucas ficou dando orientação aos quatro alunos que estavam com a entrevista. Inicialmente ele ficou dentro da sala, mas como vimos que não daria certo pelo barulho que os outros estavam fazendo, ele foi para o corredor com os meninos.

Na sala ficamos Margarida e eu. Como os alunos precisavam de uma entrevista e, praticamente todos, não tinham anotado a entrevista com [...], pedi que eles ficassem em duplas e entrevistassem o colega, mas primeiro criassem um roteiro de perguntas e fomos orientando as duplas.

Dissemos que os alunos que não haviam feito a entrevista teriam uma nova chance na segunda-feira, que levassem as entrevistas para retextualizá-las, mas que segunda seria a última chance, pois o texto deveria estar finalizado na quarta.

Nas aulas anteriores, apesar deles saberem que fariam a entrevista para produzir uma memória, eu preferi não ficar ressaltando isso a todo instante, preferi trabalhar o gênero em si, no entanto, hoje, fiquei lembrando o tempo todo que a entrevista que eles farão será para virar uma memória literária, portanto, que eles prestassem atenção nas descrições, nos detalhes, nas emoções, demonstrações de sentimento, etc.

Havia dois alunos novatos na turma, pedi que eles formassem dupla com colegas que estavam nas aulas anteriores para saber o que nós havíamos trabalhado. [...] levou na brincadeira, então fui lá e expliquei sucintamente a proposta da OLP e pedi que ele continuasse auxiliando o colega na formulação do roteiro de perguntas.

Diversas vezes tive que retomar a questão do respeito para com o outro, pois estavam sendo inconvenientes com os colegas.

[...], um dos gêmeos, o que é mais tímido, estava sentado ao lado de [...], também bastante tímida, ela estava escrevendo um roteiro, já ele, quando eu chegava perto ele escrevia algo e depois apagava. Sentei perto dos dois e comecei a fazer perguntas a ele, perguntei, inicialmente se ele já tinha fingido ser o irmão, se tinha alguma história engraçada com isso, onde moraram... e quando vi ele já estava me entrevistando também. Seria muito bom se as turmas fossem menores e tivéssemos condições de dar orientações mais individuais (ou pelo menos com grupos de menos alunos), sem que isso significasse deixar os outros sozinhos.

Quando eu estava terminando a entrevista com [...] e [...], Lucas veio me chamar. Disse que já tinha terminado de dar as orientações para retextualização, aos quatro alunos, e pediu que eu os encaminhasse para a escrita da Memória. E na sala, como alguns já haviam terminado de entrevistar o colega (e todos já tinham entrevistas), Lucas daria orientações para a retextualização.

Ao chegar onde os quatro alunos estavam, notei que eles já haviam começado a escrever, pois Clarice havia dado as orientações. [...] foi a primeira a terminar. Li a produção dela e perguntei se, durante o final de semana ela teria como entrar a pessoa entrevistada e fazer mais algumas perguntas em relação ao lugar onde a entrevistada morava morava, pedir mais alguns detalhes... Ela disse que faria isso. Pedi também a entrevista escrita.

No término da aula estávamos acabados, principalmente Lucas, que sentiu na pele a diferença de dar orientações a quatro alunos e depois aos 16, que estavam na sala super agitados – do céu ao inferno.

São por aulas como essas que eu fico pensando, “será que eu consigo?”, “será que isso é para mim?”. Sinceramente, não consigo nem imaginar o que seria mais adequado a ser feito e o que eu faria se estivesse sozinha na sala em uma situação como essa.

Segunda-feira, dia 8 de agosto de 2016

CAOS. Sinto que nenhuma palavra descreveria melhor a aula de hoje. Esse foi O dia! As coisas, realmente, sempre podem ficar mais confusas. E eu jurando que a aula não poderia ser mais caótica que a passada... Pura ilusão!

Eu sinto que desde o momento em que não conseguimos concluir, no mesmo dia, a entrevista com a funcionária da escola e as orientações para entrevista externa, pois também tivemos que fazer o roteiro de questões, a coisa começou a desandar totalmente.

Estávamos com quatro produções de alunos. Nós fizemos intervenções nelas e eles fariam reelaboração. Também estávamos cientes de que havia um outro grupo de alunos que disseram que levariam a entrevista hoje, pois queriam participar da OLP, mas não tiveram como fazer antes a entrevista, então esses fariam a retextualização/produção da memória do outro.

Margarida, na semana anterior, havia falado de uns critérios para avaliação da OLP que só ela tinha, então, como forma de integrá-la ao trabalho que, majoritariamente tinha sido apenas nosso, até o momento, pedimos para que ela falasse com os alunos, no primeiro momento da aula, sobre esses critérios, para que eles atentassem para isso no momento de produção e/ou reelaboração da memória do outro (como sendo deles).

Quando entramos na sala, Margarida nos perguntou se havíamos escolhido algum textos e deu a entender que para uma intervenção coletiva, provavelmente algo feito em outra turma. Dissemos que não, até porque outros ainda iriam fazer a produção e, provavelmente, a intervenção coletiva influenciaria/direcionaria/contaminaria o texto inicia deles. E além do mais, só quatro haviam feito, seria mais importante que os outros 24 alunos também tivessem a possibilidade de retextualizar um texto, pois intervenções relacionada ao gênero e questões estruturais já haviam sido feitas em outros momentos.

Margarida iniciou falando sobre condições de produções e depois anotou no quadro os critérios que seriam avaliados na produção da OLP. Na sequência nós passamos as orientações a quem iria reelaborar e, posteriormente, aos demais. Foi esse o momento que desencadeou na loucura de produções que recebemos. Os alunos agitados, em vários estágios diferentes(tínhamos os que já estavam reelaborando; os que fariam a primeira versão para a OLP, pois tinham feito a entrevista externa; os que não tinham feito a entrevista externa, mas fizeram com o colega de classe; e os que tinham feito a entrevista só com a [...]) e nós tentando nos desdobrar em mil para orientar todos eles.

Orientei, inicialmente, para que quem não tivesse feito a entrevista externa, fizesse a retextualização com a entrevista do colega, pois o objetivo principal, na minha cabeça, era que eles soubessem retextualizar uma entrevista em memória literária. Mas talvez não fosse isso, talvez o objetivo fosse a produção/reelaboração de memórias literárias dos alunos que haviam feito a entrevista.

No fim, sei que tiveram alunos, que haviam feito a entrevista com o colega, fazendo produção sobre suas próprias memórias, o que eles já haviam feito, no início do ano.

Eu tenho consciência de que me preocupo demais com os detalhes e que isso, às vezes, é desnecessário. No entanto, se o aluno está em um processo e passou por um estágio, é importante, para mim, que ele vá passando pelos outros, mesmo que não seja da forma ideal, mas que eu possa dizer, que pela essência da atividade que ele fez, ele passou por aquele estágio e não que tenha ficado es[...]onado em algo, só para fazer uma atividade, enquanto os colegas estão avançando por terem cumprido a atividade da forma como pedimos (na verdade, nessa caso, não aconteceu exatamente assim, pois, idealmente, hoje, eles já deveriam estar fazendo a segunda reelaboração, ou, no mínimo, a primeira).

Quando reli o parágrafo acima achei que estava confuso e que fosse exagero, mas é o que penso geralmente, com algumas variantes – como no caso da falta de possibilidade humana de um professor estar ciente ao estágio de cada aluno, de todas as turmas, nesses processos.

Enfim, só sei que, no geral, ficou bem confuso e complicado. Com algumas exceções, claro. No entanto, o que ficou mais latente para mim foi o fato da maioria não estar de acordo com o que nós nos planejamos para que estivessem.

Depois, lendo as produções, senti que deveríamos ter focado mais no tema da OLP, apesar de repetirmos, exaustivamente, que a temática era “o lugar onde vivo”, “memórias da pessoa no lugar onde ela viveu, passou a infância, adolescência...”, que atentassem para os detalhes, as emoções. Mas sinto que passamos mais tempo só na parte de memórias em geral, sem direcionar demais ao lugar onde os entrevistados viviam.

Margarida ficou de finalizar com a turma na quarta-feira. Enquanto conversávamos sobre o texto, ela pediu que anotássemos umas intervenções no texto. Assim que os alunos foram terminando, nós íamos lendo as produções e separando algumas com “potencial”. Sentei com alguns alunos para dar algumas sugestões para uma possível reelaboração.

Além das quatro produções reelaboradas, também separamos algumas que achamos interessante, para que, se possível, Margarida pudesse trabalhar elas, na quarta, não foram muitas.

Segunda-feira, 15 de agosto de 2016

No dia 12 de agosto eu não pude ir à escola, não tinha a mínima condição, estava muito mal. Lucas também não pode ir, mas Clarice foi e nos disse que Margarida havia pedido que fizéssemos Ciclo de Leitura hoje, segunda-feira, 15 de agosto.

Gosto demais do Ciclo de Leitura, mas na minha cabeça só começaríamos a fazer ciclo quando finalizássemos as atividades da OLP. E, para mim, apesar do texto da turma já ter sido escolhido, ainda não acabamos. Os alunos fizeram a produção, alguns poucos, apenas quatro, reelaboraram e Margarida ficou de fazer uma última intervenção, mas deu a entender que ela só faria essa intervenção com os alunos que tinham produções com potencial para serem escolhidas.

As produções ficaram bem confusas, como já falei, pois os objetivos foram distintos, apesar das orientações, ao meu ver, terem sido claras. Só que depois as exceções foram crescendo e virou o que virou, por eles não terem feito a entrevista com algum familiar/vizinho. A reelaboração dessas produções ficariam sem objetivo para nós, pois, de uma forma ou de outra, as orientações, até as que fugiram do objetivo principal, partiram de nós. Uma intervenção coletiva pode ser confusa, mas talvez seja uma forma de retornar ao que queríamos inicialmente. Talvez um trabalho com a entrevista e a retextualização, o que pensamos em fazer na avaliação bimestral.

Mas para não parecer “A complicada”, tudo bem - mesmo nós termos assumido cinco aulas seguidas na temática da OLP, com tentativa de integração, sem contrapartidas substanciais.

O planejamento era para que a aula fosse na biblioteca, faríamos leitura, discussão do conto “Verba Volant Scripta Manent” de João Aguiar, no livro O Prazer da Leitura e depois o empréstimo dos livros. No conto, o personagem narra uma lembrança.

Desci para a biblioteca para saber se poderíamos descer e utilizá-la. A moça da biblioteca disse que outra professora mandaria dois grupos de alunos para lá e, como levaríamos a turma inteira, ficaria complicado. Então perguntei se poderíamos ficar lá, pelo menos na primeira aula. Então ela disse que havia conversado com a professora Margarida e acha bom que seja feita uma escolha prévia, para não bagunçar a biblioteca – tá né, tudo bem...

[...] ainda estava na escola e me ajudou a fazer a seleção. Subi na sala e falei para Clarice iniciar fazendo a leitura do conto e, na segunda aula, depois do intervalo, mandaríamos os alunos, de cinco em cinco, descerem para a biblioteca e escolherem os livros.

De um lado, a pré-seleção de livros é interessante pelo fato de que futuramente, com o rodízio de livros, uns vão ter lido os livros que outros leram e haverá a possibilidade de troca de impressões (mas já há essa possibilidade, pois escolhemos alguns títulos que tinham exemplares repetidos), além de que fizemos uma seleção levando em consideração a temática que vi nos questionários de caracterização, delimitando a possibilidade de escolha, por tirar títulos que provavelmente eles não escolheriam, só que, por outro lado, eles perdem a possibilidade de entrar em contato direto/legítimo/natural com o espaço da biblioteca.

Para não restringir tanta, escolhemos muitos títulos, mais de 30, alguns com mais de um exemplar, outros só com um. Quando terminamos a seleção, faltavam alguns poucos minutos para dar a hora do intervalo, mas achei interessante subir e ver como estava o clima. A moça da biblioteca disse que a professora não mandaria mais os dois grupos de alunos, mas mesmo assim achou interessante que descessem de cinco em cinco.

Quando cheguei na sala, notei os alunos super impacientes, não sei o que houve. [...] estava um caso sério e acho que minha chegada só piorou. Clarice, coitada, já estava sem nenhuma motivação, parecia estar lendo para as paredes, pois uns conversavam, outros dormiam... O conto também era grande e quando o sinal tocou a agitação foi maior ainda, todos querendo sair. A discussão ficou para depois do intervalo, pois não deu tempo. Contei 28 alunos.

Ao tocar o sinal, voltei para biblioteca. Alertei à Clarice que a aula depois do intervalo era mais curta e sugeri que quando terminasse ela desse orientações aos alunos, em relação ao local que eles iriam, uma biblioteca, então o silêncio era importante e que Lucas descesse com os alunos. Eu ficaria na biblioteca, falaria da seleção de livros e depois Lucas subiria para pegar outro grupo de alunos.

Aos poucos os alunos foram descendo. Assim que chegou Isabela foi direitinho na estante de literatura infanto-juvenil, tirou um livro e colocou de volta. Então alertei que quando a gente tira algum livro da estante, tem que deixar na mesa, pois agora os livros da biblioteca estão catalogados e, no lugar de ajudar, a gente terminava atrapalhando quando fazia isso. Depois também falei isso aos outros alunos que foram chegando, enquanto sugeria os livros.

Quando eu disse que havia selecionado alguns títulos, [...], [...] e outro aluno (que não lembro o nome) não pareceram muito felizes, então salientei que havia feito a escolha considerando o questionário de caracterização deles e também abri a possibilidade de que, se eles não achassem nenhum livro interessante, entre os selecionados, poderiam escolher nas estantes.

Havia um aluno novato, [...], então perguntei o que ele gostava de ler, uma temática ou gênero e sugeri alguns títulos. Ele ficou bem interessado em “Histórias de detetives”.

Todos os alunos que foram à biblioteca pegaram algum livro. Pelo menos deram uma chance. Fui anotando os títulos dos livros e os alunos que o pegaram, no entanto, só anotei 24 nomes. Dos 28 alunos, quatro “ficaram pelo caminho” e não foram à biblioteca ou precisaram sair após o intervalo.

Sexta-feira, dia 19 de agosto de 2016

Quando cheguei a turma estava praticamente vazia, só estavam presentes 4 alunos. Dei bom dia e perguntei onde estavam os outros alunos, pois só havia encontrado uns cinco descendo a escada, enquanto eu subia. Professora Margarida disse que estavam tomando água.

Dentre os quatro, notei que [...] (ou [...]) estava lendo o livro que havia pego no dia do ciclo. Também notei que, em cima da banca de [...], estava o livro que ela havia pego, entreaberto, com um estojo servindo de marca texto. Fiquei bem contente em notar que eles estavam lendo e que, para João, a leitura tinha vencido a sedutora vontade de ir “tomar água” (entre aspas, pois, geralmente, o tomar água significa sair da sala, caminhar pelo colégio, encontrar com os colegas das outras turmas antes do intervalo...).

Aos poucos os alunos foram chegando. Mas não foi aos poucos que o barulho na sala começou. Foi só [...] e [...] chegarem que o silêncio acabou. [...] já entrou na sala reclamando do professor de história, que só falava de política e “nada de história”, então começou uma discussão sobre o porquê de se estudar história, que rapidamente se transformou em uma zombaria só, após uma piada de [...] sobre a forma física do professor. Alunos...

Margarida iniciou a aula lembrando que os alunos fariam prova na outra semana e que no dia 26 eles fariam uma apresentação sobre as Olimpíadas, na minha cabeça fiquei imaginando que seria algo sobre a OLP (apesar de não termos discutido nada sobre isso), a socialização da memória selecionada para representar a escola, por exemplo. Mas não.

Enquanto Margarida estava me situando das datas, o professor de Matemática pediu uma palavrinha com a turma. Ele entrou e falou sobre a apresentação do dia 26, não entendi direito qual era o objetivo, a proposta e muito menos, se é uma apresentação, o que eles vão apresentar, pois as informações que eles deu foram relacionadas ao que as outras turmas iriam confeccionar, além de deixar uma cópia para os alunos copiarem (ou tirarem xérox) e pedir que os alunos deixassem 3 reais para que uma professora fizesse um banner para expor.

Quando o professor saiu, os alunos ficaram bem agitados em relação à como tirar as cópias, íris sugeriu que alguém pegasse o dinheiro de todos e tirasse a cópia. Professora Margarida começou a chamada.

Após a chamada, Margarida disse que, após a apresentação, os alunos fariam a prova e que a prova, elaborada por nós, seria no mesmo estilo da prova anterior. E falou que seria cobrado tudo o que vimos: “os tempos verbais, formas de usar o parágrafo, formas de escrita, o que combina com o quê, concordância, [...] discurso direto e indireto”. Clarice chegou nesse momento.

Então Margarida começou a falar sobre discurso direto e indireto, disse que a princípio só iria pincelar, pois depois eles iriam para o exercício. Ela começou a escrever no quadro (em ANEXO).

Um aluno perguntou se precisaria escrever, Margarida disse que não, mas poderia se quisesse. Mesmo depois de Margarida falar três vezes a mesma coisa, em alto e bom som, [...] me perguntou se precisaria escrever. Disse que, como Professora Margarida já havia falado, não precisaria, mas que seria bom, no entanto, o principal era prestar atenção no que ela estava falando. Acho que nem o que eu disse, estando sentada ao lado dele, ele ouviu, pois continuou conversando e brincando com [...], enquanto Margarida explicava. Não sei se é só a mim, mas uma das coisas que mais me irritam é isso de ficarem perguntando coisas que eu já falei trocentas vezes. De fato, ser professor exige uma paciência absurda, que eu imaginava ter, mas percebi que não. Acho que, como Lenine, eu só “finjo ter paciência”.

Margarida explicou o que havia escrito no quadro com exemplos. Quando ela deu um exemplo de [...] em discurso direto ([...] resmungou – Não entendo nada.), [...] perguntou onde estava os dois pontos. Então Margarida começou a falar das pontuações que poderiam ser utilizadas no Discurso Direto e que nem sempre os dois pontos viriam, poderia ser o travessão, as aspas.

Noto [...] bem chateado, pois [...] estava rindo dele. Chamo a atenção de [...], que é chamado por um colega de outra turma por ser representante de turma. Enquanto ele sai digo para [...] ignorar [...] e prestar atenção na aula.

Após a interrupção para chamar [...], Margarida continua a aula e, por conta do barulho, pede para que [...] troque de lugar, no entanto, chama [...] de Jefferson (o irmão gêmeo dele), o que causa, sem lógica, o maior alvoroço. Uma bobagem. Mas a turma toda começa a conversar e rir da situação e atrapalha totalmente o andamento da aula (e creio que o raciocínio da professora também).

Senti que Margarida continuaria dando exemplos, pelo menos o exemplo que ela deu de [...] (só que em discurso indireto), no entanto, por conta da situação ela retoma lembrando algo que falamos durante uma intervenção passada e, logo em seguida, passa a atividade do livro, páginas 115 a 118 e disse que quem não estivesse com o livro poderia juntar com o colega.

No entanto, Clarice disse que aquela atividade já havia sido feita na semana anterior, Margarida disse que achava que os alunos não tinham feito, mas Clarice retrucou dizendo que a atividade havia sido feita em sala de aula. Margarida pediu para olhar o caderno de [...] e [...]. As meninas haviam feito, então Margarida passou a atividade das páginas 119 a 121.

Margarida me disse que no dia anterior havia sentido uma dor muito forte na coluna, sugeri que ela fosse sentar, no entanto, depois de algum tempo ela precisou descer para uma outra turma, enquanto Clarice e eu ficamos tirando dúvidas dos alunos enquanto faziam a atividade do livro.

Fui criando uns grupos para dar explicações, pois uns alunos estavam me chamando, afirmando estarem com dúvidas, antes mesmo de lerem o texto e as questões. Então, em grupo, eles leram o texto e depois foram me chamando para tirar as dúvidas. Notei que as maiores dúvidas nem eram em relação à discurso direto e indireto, mas sim em questões que pediam para eles indicarem qual era o verbo de enunciação. Pois é. No 8º ano eles não sabiam o que era verbo, então fiquei me perguntando para quê tinha servido o momento que falamos em tempos verbais.

Penso que depois da aula de hoje pelo menos eles estão tendo ideia de que verbo é uma palavra que se flexiona – em tempo, número, pessoa (só fiquei até aí, não falei de modo, de voz, nem entrei em tantos detalhes, além de uns exemplos bem sem criatividade). Mas depois fiquei pensando até que ponto isso é importante e se encaixa nas nossas práticas diárias, pois não está tão claro para mim, imagino para os alunos. Depois pensei também que é, pois a escola é o lugar que eles têm para aprender a norma padrão. Porém não sei, talvez não faça sentido nesse caso, estou pensando, procurando – assim como tantas outras coisas. Isto é o que venho me questionando constantemente: o que é necessário/indispensável/fundamental ser trabalhado no ensino de língua materna?