

MICHELE FREITAS GOMES DE VARGAS

**DISCURSO, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O PAPEL DA ESCRITA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Universidade Federal do Pará

Belém, PA

2016

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Michele Freitas Gomes de Vargas

DISCURSO, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O PAPEL DA ESCRITA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

### **Banca Examinadora**

---

Prof. Dr Thomas Massao Fairchild (Orientador)

---

Profa Dra Sulemi Fabiano Campos (UFRN)

---

Profa Dra Ivânia Neves (UFPA)

Avaliado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Parecer: \_\_\_\_\_

*Ao Enzo, pela amor que desperta.  
Ao Toni, pelo amor que encoraja.  
Aos meus pais, pelo amor que apoia.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof Dr Thomas Massao Fairchild, por me desafiar com o *trabalho da escrita* e ser interlocutor atento, exigente e aberto ao diálogo.

Agradeço às professoras Ivânia Neves e Zilda Paiva pelas valiosas contribuições e indicações bibliográficas por ocasião do exame de qualificação.

Agradeço ao Toni, por estar ao meu lado em todos os momentos, com uma capacidade ímpar de ouvir e sossegar e por seu amor.

Agradeço à minha mãe, Vera, pelo exemplo de dedicação ao Magistério e por sua presença amorosa, e ao meu pai, João Batista, por sempre apoiar carinhosamente meus projetos pessoais e me fazer acreditar na bondade.

Agradeço aos meus irmãos, Vinícius e Vítor, e aos meus amigos de Bagé que, mesmo de longe, foram incentivo em diferentes momentos e me animaram por meio de mensagens e telefonemas.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pela acolhida afetiva e aos membros do Grupo DISSE meus constantes interlocutores e parceiros de leituras.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Denise Simões Rodrigues e aos colegas da disciplina Teoria Social e Educação, cursada na Universidade Estadual do Pará, pela acolhida generosa e pelas discussões interessantes nas aulas.

Agradeço aos meus colegas de IFPA-Marabá Industrial, Professoras Andreza Flexa e Silvana Silva e Prof. Juliano Sisthereen que, na reta final do trabalho, dispuseram-se a leituras, escutas e aconselhamentos com carinho e zelo.

Especialmente, quero agradecer aos alunos participantes dessa pesquisa, pela cooperação e afeto.

*O diálogo é o encontro amoroso dos homens  
que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”,  
isto é, o transformam, e, transformando-o, o  
humanizam para a humanização de todos.  
(FREIRE, 1977, p.28)*

MICHELE FREITAS GOMES DE VARGAS  
DISCURSO, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA ESCRITA NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**RESUMO**

Este trabalho, inserido no Projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8), tem como objetivo investigar como a escrita sobre as práticas de ensino constitui-se enquanto instrumento na formação do professor de língua portuguesa. O problema de pesquisa foi constituído a partir da minha experiência como formadora no curso de Letras/Português na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e teve início com a necessidade de entender como os licenciandos registram as aulas que ministram, de modo a torná-las um dado de pesquisa, bem como de que maneira o discurso do estagiário se individualiza no processo de diálogo com outros discursos. O quadro teórico é constituído por princípios da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1997, 2014) articulados aos conceitos bakhtinianos de signo e sinal, auditório social e dialogismo (BAKHTIN, 2011; 2014), aos estudos sobre a educação (FREIRE, 1977) e por pesquisas sobre escrita, estágio e formação do professor (GERALDI, 1995, 1997; BARZOTTO, 2009, 2010, 2011, 2014; FAIRCHILD, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014). Do ponto de vista teórico, compreendemos que escrita sobre as práticas de ensino deve ser mais que um registro ou comprovante da aula, mas, deve permitir recuperar a experiência vivenciada, sendo uma extensão da aula ministrada. Os relatórios e planos de ensino que constituem o *corpus* foram produzidos durante a disciplina Estágio Supervisionado com turmas do 6º e 7º semestre do curso de Letras e totalizam 64 planos de ensino e 39 relatórios de estágio. A análise dos dados evidenciou que os estagiários, no 1º semestre de 2014, produziam planos de ensino e relatórios de estágio de modo pouco detalhado e respondendo, principalmente, ao discurso oficial sobre o ensino de língua materna. Os resultados da escrita, no 2º semestre, sugerem que o acompanhamento mais sistemático da escrita, tanto dos planos quanto dos relatórios, favoreceu que os estagiários escrevessem planos mais detalhados e relatórios com informações mais concretas conjugando a prática de escrita à prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Formação de professores. Estágio Supervisionado. Análise do Discurso.

MICHELE FREITAS GOMES DE VARGAS  
DISCURSO, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA ESCRITA NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**RESUMEN**

Este estudio, inserido en el proyecto de investigación "Escribir acerca de las prácticas de enseñanza en cursos de grado en Brasil, Costa Rica y Honduras: grabación, análisis y producción de conocimiento "(Universal Call MCTI / CNPq N° 14/2014), tiene como objetivo investigar cómo la escritura en las prácticas de enseñanza es un instrumento en la formación del profesor de lengua portuguesa. El problema de investigación se constituye a partir de mi experiencia como profesora en el curso de Letras / Portugués de la Universidad Federal del Sur y el sudeste de Pará (UNIFESSPA) y empezó con la necesidad de entender cómo los estagiarios registran las lecciones que enseñan, así como la forma que se individualiza el discurso del alumno en el proceso de diálogo con otros discursos. Los informes y planes de lecciones que constituyen el corpus se produjeron durante el curso de prácticas supervisadas con las clases de sexto y séptimo semestre de Letras y un total de 62 planes de lecciones y 37 informes de etapa. Desde un punto de vista teórico, entendemos que escribir acerca de las prácticas de enseñanza no debería ser solo un registro o una prueba de la clase, pero debería permitir recuperar la experiencia vivida, siendo una extensión de la clase dada. El marco teórico consta de autores del análisis del discurso francés (PECHEUX, 1997, 2014), articulados a los conceptos de signo, señal y auditorio social (BAKHTIN, 2011; 2014) y la investigación sobre la escritura en la formación del profesorado (GERALDI, 1995, 1997; BARZOTTO, 2009, 2010, 2011, 2014; FAIRCHILD, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014). La intención del trabajo es que este estudio contribuya en la discusión acerca de la importancia de la escritura como parte del proceso de capacitación del maestro. El análisis de los datos mostró que los participantes en el primer semestre de 2014, la producción de los planes y los registros sobre las clases contenían pocos detalles. Los resultados de escritura en el segundo semestre, sugieren que con acompañamiento más sistemático de la escritura, los planes y los registros de las clases presentaban informaciones más concretas mediante la combinación de la práctica de escribir a la práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura. Formación docente. Análisis del Discurso. Practica laboral.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Conceitos da Formação (ZABALZA, 2014).....	19
Figura 2	Ciclo da Pesquisa-ação (TRIPP, 2005).....	54
Figura 3	Etapas da pesquisa-ação no Estágio Supervisionado.....	55



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALLE - Grupo de Pesquisas Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Pesquisa

DISSE – Grupo de Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino

ESLM I – Estágio Supervisionado em Língua Materna I

ESLM II – Estágio Supervisionado em Língua Materna II

FAEL- Faculdade dos Estudos da Linguagem

ILLA – Instituto de Letras, Linguística e Artes

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPPCL – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1-	Distribuição da carga-horária do Curso de Letras/ UNIFESSPA .....	36
Quadro 2-	Formações Imaginárias .....	48
Quadro 3-	Formações Imaginárias – Referente .....	49
Quadro 4-	Eixos de pesquisa do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”. .....	58
Quadro 5-	Sistematização dos dados qualitativos gerados e analisados no 1º semestre de 2014.....	77
Quadro 6 -	Sistematização dos dados qualitativos gerados e analisados no 2º semestre de 2014 .....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>SEÇÃO I - ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMPO A SER REINVENTADO NA LICENCIATURA?</b> .....	16
<b>1.1- O estágio enquanto lugar de pesquisa</b> .....	16
1.1.1- Contexto das pesquisas sobre Estágio Supervisionado.....	17
1.1.2- As possibilidades e limites do Estágio.....	27
<b>1.2 - Estágio Supervisionado: assistencialismo educativo ou produção de conhecimento?</b> .....	31
<b>1.3 - A composição do estágio no PPCL do curso de Letras da UNIFESSPA</b> .....	35
<b>SEÇÃO II- A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA</b> .....	40
<b>2.1- O Princípio Do Dialogismo</b> .....	40
<b>2.2- As Formações Imaginárias e o processo de escrita</b> .....	47
<b>SEÇÃO III- O TRABALHO DA ESCRITA NO CURSO DE LETRAS: DA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO À REFLEXÃO SOBRE A AULA MINISTRADA</b> .....	53
<b>3.1- Percurso Metodológico</b> .....	53
3.1.1- Caracterização do tipo de pesquisa .....	53
3.1.2- A constituição do <i>corpus</i> da pesquisa .....	56
3.1.3- A construção dos critérios de análise .....	57
<b>3.2- Análise</b> .....	60
3.2.1- Mapeando o terreno do estágio - Dados do 1º semestre .....	60
3.2.2- Novos encaminhamentos e discussão da escrita no 2º semestre .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	108
<b>ANEXOS</b> .....	113

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a escrita sobre as práticas de ensino produzida por estudantes de Letras como parte das atividades “práticas” de sua formação docente. Os dados são planos de ensino e relatórios de estágio foram elaborados nas disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Materna I e II (doravante ESLM I/II) no curso de Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) durante o ano de 2014. A experiência de acompanhar os licenciandos na tarefa de prepararem e ministrarem aulas para o ensino fundamental e médio e as inúmeras dificuldades que encontramos nesse percurso, bem como a imagem que eles tinham do estágio, como atividade predominantemente “prática” – e por prática compreende-se apenas ir à escola e ministrar aulas – geraram inúmeros incômodos e questionamentos que levaram à elaboração do problema dessa pesquisa: o papel da escrita na formação do professor, sobretudo para compreender e melhor transitar na sala de aula.

Decorrente desse problema, outras questões foram surgindo, tais como a relação do estagiário com o conhecimento produzido na universidade sobre o ensino de língua materna, com as prescrições oficiais e com a própria atividade docente. Além disso, durante o desenvolvimento da dissertação participei do Projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, financiado pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014., o qual considera que a escrita sobre as práticas, no processo de formação de professores, não consiste apenas em documentação ou comprovação de atividades realizadas, mas pode contribuir na produção de conhecimento para as áreas dentro das quais se desenvolve. Também participei das discussões realizadas no grupo de pesquisa DISSE<sup>1</sup> – o que suscitou as seguintes questões: Como a escrita faz parte da aula dos estagiários? A quais enunciados o estagiário responde ao produzir planos de ensino e relatórios de estágio? De que modo essa escrita sobre as práticas pode contribuir na formação docente?

Na disciplina ESLM I, durante o 1º semestre de 2014, foi possível observar que os estagiários escreviam planos de aula vagos, pouco detalhados, cumprindo, muitas vezes, uma tarefa de forma pouco engajada. Quanto aos relatórios, frequentemente, eles consistiam em descrições do espaço físico escolar, sendo a descrição das aulas pouco detalhadas e insuficientes

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) da Universidade Federal do Pará.

para que pudéssemos discutir os resultados alcançados pelos alunos, repensar as atividades, ou seja, tornarem-se dado de pesquisa para o estagiário, também observamos que nem sempre os relatórios recuperavam no registro os planos de ensino por ele elaborados. Assim, por exemplo, no plano às vezes constava que seria discutido os textos com os alunos, a fim de trabalhar a interpretação, mas no relatório esse momento da aula não era relatado, sem que soubéssemos que questões foram propostas e como foram respondidas. Esse quadro inicial nos levou a reelaborar nossas próprias práticas de orientação e também as exigências colocadas quanto à escrita dos planos e dos relatórios.

Comprendemos que, ao escrever o plano de ensino para ministrar as aulas e, depois, registrar e analisar os resultados dessas aulas, de modo a avaliar suas escolhas, o estagiário, pela escrita, pode iniciar uma prática reflexiva sobre sua experiência de ensinar português. Assim, a opção por pesquisar a escrita no Ensino Superior - como parte integrante da experiência do estágio - está diretamente ligada à minha prática como professora da disciplina ESLM e à necessidade de encontrar um caminho mais eficiente para colaborar na formação do professor. Entender como os estagiários planejam as suas aulas e dialogam com os aportes teóricos estudados durante a graduação, bem como se conseguem descrever e analisar as aulas que propõem, constitui-se um grande desafio para o professor-formador que orienta ambas as etapas.

Partimos da ideia que não basta o estagiário consumir o conhecimento sobre o ensino de língua materna produzido no campo do ensino, que é bastante heterogêneo; ele deve contribuir para que esse conhecimento se amplie. O licenciando precisa exercitar o direito e a capacidade de fazer escolhas sobre o que se oferece em termos de teorias e mesmo de orientações oficiais, já que estas não podem se sobrepor à autonomia intelectual do docente. Para tanto, é importante que se favoreça, no período do estágio, dois momentos: o primeiro em que o planejamento é elaborado a partir das escolhas teóricas do licenciando e do conjunto de imagens que tem da turma em que as aulas serão ministradas; o segundo em que o estagiário escreve sobre as atividades desenvolvidas na aula e, a partir desse trabalho da escrita, obtém um conjunto de dados sobre os quais poderá se debruçar para desenvolver pesquisa, inclusive retomando suas escolhas prévias e confrontando as “imagens” anteriores com o material obtido na realização da aula.

Dessa maneira, nosso foco concentra-se na análise dos discursos produzidos pelo licenciando no período do estágio, a partir de sua prática, considerando que, neste momento da licenciatura, o aluno confronta-se com os diferentes enunciados que circulam na escola, com as imagens que se formam a respeito de ensino, professor e aluno. O contato com as inúmeras

camadas de signos ideológicos – que refratam a realidade, nos termos de Bakhtin – precisa ser registrado para que os estagiários possam compreender este espaço de forma menos ingênua e a partir daí pensar sistematicamente sobre o papel do professor na escola. Defendemos, nessa perspectiva, que o estágio não deve se reduzir às atividades de planejamento e execução das aulas, mas ser, também, um espaço reservado para o registro e reflexão sistemática sobre as situações experienciadas no período de regência, sendo, portanto, espaço de pesquisa e produção de conhecimentos, ou seja, de problematização das diferentes formas como a “realidade escolar” se apresenta.

Tratar da formação do professor implica vencer a ideia preponderante da formação prescritiva, em que o licenciando é apenas consumidor de teorias sobre educação, ou propostas de ensino postuladas a partir de um lugar de maior poder – um autor consagrado, uma universidade de prestígio, um órgão do governo etc. Ao definir o estágio como campo de pesquisa, fazemos questão de frisar que o estagiário precisa, sobretudo, problematizar as teorias, bem como reiterá-las, refutá-las ou remodelá-las a partir das respostas que a realidade produz a elas. Assim, o estagiário, por meio do trabalho da escrita poderá construir “um lugar para si” enquanto professor de língua portuguesa. Tal entendimento, levou-nos a pergunta de nossa pesquisa: *Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*

Partindo dessa pergunta central, busco atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Determinar que vozes se entrecruzam nos planos de ensino e relatórios de estágio e como o estagiário responde a elas ao elaborar atividades para a sala de aula ou ao comentar as atividades já realizadas.
2. Discutir de que modo escrever sobre a aula afeta as posições assumidas pelo estagiário, por meio do cotejo entre a escrita dos planos de ensino e a escrita dos relatórios.
3. Identificar se, nos planos de ensino e nos relatórios de estágio, as informações na escrita são suficientemente concretas para antever a aula e analisar as atividades já realizadas, possibilitando assim que a prática docente, conjugada à prática de escrita, impulse um trabalho de pesquisa.

O quadro teórico que possibilitou olhar para a formação do professor a partir da linguagem é composto pela Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1997, 2014), articulada a conceitos bakhtinianos de signo e sinal, auditório social e dialogismo (BAKHTIN,

2011; 2014) e por pesquisas sobre educação (FREIRE, 1977) e escrita, estágio e formação do professor no Brasil (GERALDI, 1995, 1997; BARZOTTO, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014; FAIRCHILD, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014).

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, problematizamos o campo do Estágio Supervisionado, como disciplina do curso de licenciatura em Letras e espaço para prática de ensino e pesquisa. Apresentamos, ainda, as informações do curso de Letras da UNIFESSPA extraídas do projeto pedagógico, bem como o estado da arte e as concepções de Paulo Freire para o ensino.

A seção seguinte, focaliza o aporte teórico adotado, discutindo os conceitos de signo e sinal, auditório social e dialogismo, de Bakhtin; o conceito de formações imaginárias, de Pêcheux. Procuramos articular esses conceitos à formação de professores e ao trabalho da escrita. A terceira seção é destinada à análise do processo de escrita dos alunos – planos de ensino e relatórios de estágio – a fim de entender de que modo os alunos respondem aos diferentes enunciados que estão em jogo na sua formação, o modo como a escrita participa da elaboração e análise das aulas. As análises estão organizadas da seguinte maneira: primeiro apresentaremos os planos de ensino e relatórios de estágio referentes ao 1º semestre de 2014; em seguida, faremos a análise dos planos de ensino e relatórios produzidos no 2º semestre de 2014. Por fim, apresentamos considerações sobre os resultados da pesquisa e de suas implicações para a formação de professores de língua materna.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMPO A SER REINVENTADO NA LICENCIATURA?**

O momento do estágio é considerado por professores e estudantes um espaço de prática no qual o aluno da licenciatura envolve-se efetivamente com os fazeres do professor. É neste momento que tarefas como observar e planejar aulas, defrontar-se com as nuances da sala de aula, com as dificuldades e (in) disciplina dos alunos, com a organização e escolha do material didático, com os processos de avaliação, passam a fazer parte da sua rotina.

Discutir essa realidade, as aprendizagens que acontecem no período do estágio, seus limites e possibilidades, implica entender como esse componente curricular se organiza no curso de Letras e como ele se efetiva no espaço escolar. Nesta seção, construiremos um panorama de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo do estágio com o intuito de discutir como ele vem sendo tomado como objeto de investigação. A seguir, abordaremos a importância desse período na formação do professor, como momento oportuno para a pesquisa sobre o ensino, articulação entre teoria e prática e (re) construção de saberes docentes e apresentaremos a discussão feita por Paulo Freire sobre o papel do professor na formação crítica do aluno. Por fim, com o propósito de caracterizar o *locus* em que se deu a pesquisa, abordaremos a composição do estágio no Curso de Letras da UNIFESSPA – apresentando uma breve retrospectiva da instalação do curso de Letras em Marabá e a organização da disciplina nesta instituição.

### **1.1 O estágio enquanto lugar de pesquisa**

Há muitas maneiras de definir o estágio supervisionado na licenciatura, mas, na maioria delas, este espaço está relacionado à prática, desenvolvimento e aplicação de técnicas aprendidas no curso. Não seria este um momento de fomentar a pesquisa, de tirar o estagiário do lugar de “aplicador” de modelos teóricos recomendados e deslocá-lo para o lugar de pesquisador, produtor de um conhecimento, sujeito da própria aprendizagem?

É partindo dessa indagação que, nos subitens seguintes, apresentamos um pouco das pesquisas em relação ao estágio e uma reflexão sobre esse “lugar de pesquisa” a partir de Paulo Freire e sua proposta para a educação.



### 1.1.1 Contexto das pesquisas sobre estágio supervisionado

O estágio supervisionado nas licenciaturas é um tema que suscita inúmeras indagações, especialmente para os professores formadores, tanto pela complexidade da disciplina, que é um misto de teoria e prática, quanto pelas condições necessárias para que ele se realize nas escolas de Educação Básica.

As dificuldades de “entrar” nas escolas de Ensino Básico e formar parcerias, o tempo curto destinado ao desenvolvimento das aulas, a conciliação do tempo na escola e o tempo na universidade, a elaboração, execução e avaliação do planejamento, o desempenho dos estagiários e as experiências vivenciadas neste período são algumas das muitas questões que devem entrar na pauta do formador.

Para entendermos um pouco melhor esse campo, revisamos pesquisas realizadas nos últimos anos referentes ao Estágio Supervisionado, nas quais localizamos diferentes olhares para essa área de estudo. Os trabalhos elencados se posicionam mais no terreno das licenciaturas de Pedagogia e de Letras. Além dessas pesquisas, retomamos, também, aquelas que se debruçam sobre a escrita dos relatórios de estágio. A escolha dessa bibliografia resgata as discussões do Grupo de Pesquisa DISSE, especialmente nos anos de 2014 e 2015, nos quais esse assunto foi debatido. Apresentaremos aqui uma revisão de cinco grupos que discutem, predominantemente, o estágio supervisionado e a escrita de relatórios nesse período da formação acadêmica.

A maioria dos autores que tratam sobre a temática centram-se na ideia de prática. A lei que rege os estágios, 11.788/2008, amplia o sentido de estágio como atividade prática e define-o como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos” (BRASIL, 2008, p.1), isto é, toma o estágio como uma atividade curricular, que deve compor o programa e servir para o aprendizado. A Resolução nº2 do CNE/2015, que institui as diretrizes nacionais para a formação de professores sugere, dentre os princípios para formação inicial e continuada, a necessidade de articulação entre teoria e prática, assentada nos conhecimentos científicos e didáticos; deve, também, dar “significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoante às exigências da educação básica” (BRASIL, 2015, p.8). Para tanto, o

estágio deve ser acompanhado por, pelo menos, duas pessoas: o orientador, da universidade, e o supervisor, professor da instituição de ensino.

Miguel Zabalza, professor de Didática e Organização Escolar da Universidade do Chile, preside, desde 1985, congressos sobre estágio e práticas realizados na Espanha. Na obra “O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária” (ZABALZA, 2014), o autor discute o papel do estágio como componente curricular, suas contribuições ao trabalho docente e parte da formação universitária. Para ele, o estágio é uma realidade complexa e definida por variáveis, dentre as quais as mais importantes são: i. os estudantes – que farão uma experiência de aprendizagem que deve ser bem planejada para que se realize com sucesso e eles tenham algo a dizer sobre ela; ii. a universidade – que deve ter programas e convênios bem definidos, além de garantir a supervisão das atividades; iii. as instituições conveniadas ou centros de atividades práticas – que deveriam oferecer condições adequadas para que a aprendizagem dos alunos seja garantida (ZABALZA, 2014, p. 41 e 42).

Um aspecto interessante na discussão proposta por Zabalza é o questionamento do estágio como parte da formação universitária, porque, segundo o autor, o conceito de formação sofreu um esvaziamento devido à maneira como é tratada nas instituições de ensino superior. Uma das questões é que a universidade só pensa em formação para os outros e esquece de pensar na própria formação. A outra é a ideia de que a formação é apenas a obtenção de conhecimentos teóricos ou técnicas. Nas palavras do autor:

Pensar que estamos fazendo formação quando simplesmente treinamos sujeitos para que assimilem conhecimentos ou desenvolvam tarefas profissionais especializadas é, em minha opinião, uma visão desnecessariamente restritiva. A formação inclui, sem dúvida, esse training, mas nada impede que junto a essa aprendizagem mais pontal podem ser incluídos outros tipos de conhecimentos, mais abertos, que permitam a esses sujeitos aprender coisas mais ampla, que os situem diante das mais diversas possibilidades de conhecimento e trabalho. (ZABALZA, 2014, p.71)

Desse modo, conforme esse autor, a formação relaciona-se não só com o desenvolvimento intelectual, mas também ao desenvolvimento pessoal, cultural e social. No gráfico a seguir, Zabalza (2014) apresenta os conceitos que julga importantes para a formação do professor:

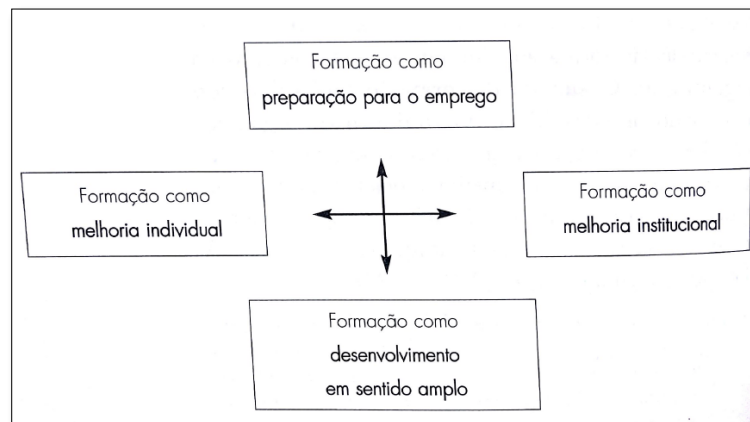


Figura 1: Conceitos da Formação (ZABALZA, 2014, p.76)

Considerando os eixos apresentados na figura acima, podemos pensar no estágio como um período que se prestará não só para a aplicação de teorias estudadas na universidade, mas também se constituirá em oportunidade de conhecer as condições do trabalho docente, a dinâmica das escolas e a melhoria do próprio desempenho individual. Por esse motivo, é importante ser tratado como parte da aprendizagem universitária que “permite transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar essa teoria o que foi vivenciado na prática” (ZABALZA, 2014, p.189).

Nessa mesma direção destacada por Zabalza - de defender que o estágio não deve ser visto como um “apêndice curricular” - Pimenta e Lima (2012) argumentam que este é um campo do conhecimento deve contribuir para a formação do professor no sentido de superar a dicotomia teoria e prática. Asseguram, ainda, que o estágio precisa ser tomado “como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA & LIMA, 2012, p.7). Além dessa forma de compreender a parte “prática” da licenciatura, as autoras discorrem em sua produção sobre a problemática de práticas que se destinam a apenas imitar modelos escolares ou a priorizar a instrumentalização técnica.

No paradigma da imitação de modelos consagrados, o estágio é compreendido como um exercício de observação e de repetição de “bons” modelos, cujo pressuposto é que o ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola são os mesmos em qualquer tempo e local. Com isso, ao professor cabe “saber fazer” algo e essa ação é fruto da observação e reprodução de um modelo, ou seja, o professor não precisa produzir conhecimento, apenas reproduzi-lo conforme um modelo. O problema dessa concepção, segundo Pimenta e Lima (2012, p.8) é que o estágio

“reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Do mesmo modo, no outro paradigma problemático citado por Pimenta e Lima - o paradigma da instrumentalização de técnica – o estagiário precisaria apenas saber da técnica para a intervenção em sala de aula, sem ter de apropriar-se de determinada teoria. As autoras apontam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. (PIMENTA & LIMA, 2012, p.9) Os alunos, muitas vezes, têm a expectativa que as disciplinas de estágio “ensinem” um conjunto de técnicas, exercícios, receitas para desenvolver os conteúdos da Educação Básica, mas essa abordagem não consegue desenvolver a percepção do estagiário para o ensino como um todo.

Pimenta e Lima (2012) propõem que o caminho ideal seja aliar teoria e prática e não ter de optar entre teoria ou prática. Aliar essas duas questões que concorrem na formação de professores, significa admitir que todas as disciplinas estão vinculadas ao processo de ensino e não apenas as ditas práticas. Nas palavras das autoras:

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 13)

A formação de professores precisaria considerar que o ofício do professor é uma prática social e, por isso, tem impacto na realidade social. Portanto, de acordo com essa corrente, é primordial que o estagiário possa refletir sobre essa prática social e, para tanto, teoria e prática devem se relacionar de modo dialético. Em outras palavras, é preciso levar o estagiário a conhecer e analisar a realidade a partir das teorias estudadas no curso. Com isso, as autoras esperam estimular o exercício da pesquisa durante o período do estágio para que este se desenvolva como uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 7) para que o estágio seja um espaço de construção da identidade docente. Para isso, é preciso “mobilizar saberes que vem da experiência” (PIMENTA & LIMA, 2012, p.67) a fim de que o estagiário vá fazendo opções teóricas e metodológicas para sua prática futura e possa construir essa identidade profissional.

Na mesma direção apontada pelas autoras anteriormente citadas – o de superar a dicotomia entre teoria e prática no estágio supervisionado - o Grupo de Pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” da Universidade Federal do Tocantins (UFT) discute a respeito do Estágio Supervisionado e tem como objeto de estudo, principalmente, os relatórios de estágio. Essa opção pela pesquisa baseada na escrita de relatórios mostra-se interessante para a organização do panorama que estamos formando sobre as pesquisas realizadas sobre estágio e, nesse ponto, diferencia-se das pesquisas apresentadas anteriormente.

Nessa perspectiva, Wagner Silva (2014) salienta que, interessado em investigar a formação inicial dos professores, diferencia-se das outras pesquisas sobre estágio que estão alocadas na Ciência da Educação, porque assume “a linguagem num complexo contexto de uso como objeto de investigação” (SILVA, 2014, p.24) e defende a escrita reflexiva sobre a prática docente para desenvolver o letramento do estagiário. A esse respeito, o autor aponta que:

Na formação docente, e aqui saliento especialmente o papel dos estágios supervisionados na licenciatura, precisam ser criadas situações que propiciem a familiarização do aluno-mestre com atividades de reflexão sobre a prática profissional. [...] Nesse sentido, a escrita profissional pode funcionar como uma estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros. (SILVA, 2014, p.39)

O autor utiliza o termo “escrita profissional”, que para ele designa a escrita capaz de proporcionar ao aluno-mestre um espaço mais significativo para recontextualizar saberes acadêmicos e manifestar sua voz, sendo um relevante evento de letramento. Encontra-se, também, nesta perspectiva, um lugar de destaque para a escrita reflexiva, tomando o termo “reflexão” como a capacidade de transformar a atividade docente, conforme concebe Zeichner (2008, apud Silva, 2014, p.42), e não como forma individualista ou apenas um *slogan* adotado pelos “formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas”.

Outro trabalho vinculado a esse grupo de pesquisa é o de Silva e Diniz (2014). Em seu artigo, os autores discutem o estágio supervisionado obrigatório nas diferentes licenciaturas, afirmam que a escrita reflexiva profissional favorece, de modo mais significativo, a manifestação da voz do estagiário e que um retorno crítico para a própria prática pedagógica.

Os trabalhos do Grupo de pesquisa se inserem no campo de pesquisas do letramento do professor de diferentes licenciaturas. Silva e Rêgo (2009, p.176) definem letramento como “não apenas o uso, mas também o domínio da escrita” em práticas sociais que necessitam da escrita. Relacionam o conceito de letramento ao estágio quando defendem que a escrita reflexiva - sobre

as práticas de ensino - proporciona que o licenciando faça um diagnóstico a respeito da própria formação e que seja desenvolvida “a competência no uso da linguagem” (SILVA & DINIZ, 2014, p. 346) para que o professor seja um agente de letramento.

Inscrevem seus estudos no campo de pesquisas do letramento do professor apoiados em Kleiman (2003) e Kleiman & Morais (2008). De acordo com Kleiman (2009, apud SILVA, 2014) o letramento do professor supera a questão da instrumentalização para a docência e relaciona-se com a sua função como formador de novos leitores/escritores. Interessa ao grupo de pesquisadores, portanto, o letramento do professor nas diferentes licenciaturas, como, por exemplo, no trabalho de Silva e Diniz (2014) em que relatórios dos cursos de História e Geografia são tomados como objeto de investigação sob a justificativa de a escrita nestas e em outras licenciaturas também são escopo da pesquisa em Linguística Aplicada.

Nesse sentido, o interesse pelos relatórios de estágio deve-se, para estes pesquisadores, por auxiliar na compreensão dos usos da língua, porém, essa escrita mais profissional (SILVA & PEREIRA, 2013, apud SILVA, 2014, p.50) não é muito utilizada pelos formadores e necessita de um trabalho mais sistematizado. Segundo os estudos de Silva, o resultado de pesquisas realizadas revela que há “necessidade de uma maior orientação das práticas de escrita por parte do supervisor de estágio supervisionado, que não pode depender, exclusivamente, desse docente, mas, minimamente, de uma reação cooperativa de todos os formadores atuantes” (SILVA, 2012, p. 302, apud SILVA, 2014, p.50).

Apesar de ressaltarem a importância da escrita no estágio e não ter como objetivo principal a investigação da estrutura dos relatórios, os autores tomam a escrita do relatório a fim de entender este evento de letramento e as contribuições de tal evento para a formação profissional. Na obra *Reflexão pela escrita no Estágio Supervisionado: pesquisa em Linguística Aplicada*, Silva (2014, p.59) salienta que o foco da investigação “recai sobre a análise linguística da escrita reflexiva profissional responsável pela materialização textual dos mesmos” (gêneros investigados, tais como o relatório e as notas de campo) e o que as representações de professor da escola básica significam para o letramento do estagiário. A abordagem é qualitativa, orientada pela Linguística Aplicada indisciplinar e a Linguística Sistêmico-funcional.

Dialogando com as pesquisas apresentadas pelo Grupo de Pesquisas Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados (UFT), Fiad e Silva (2009) também analisam relatórios de estágio produzidos por alunos das licenciaturas, dando ênfase ao modo como os estudantes produzem esse gênero que não lhes é familiar. Apoiam-se, teoricamente, nos estudos

de Bakhtin e destacam, no estudo, a apresentação do campo do estágio e das leituras que os estagiários realizaram na graduação.

Para as autoras - que mencionam o *corpus* formado por relatos de estágio de 2002 a 2005 pelo Laboratório de Magistério e Grupo de Pesquisas “Alfabetização, Leitura e Escrita” (ALLE), da Faculdade de Educação da Unicamp, destinado tanto ao uso didático, quanto à pesquisa - esses gêneros de caráter mais subjetivo e narrativo passaram a ser mais explorados pelos formadores. Ao estimular a pesquisa acadêmica a respeito de tais gêneros, Fiad & Silva citam trabalhos anteriores que se destinavam a investigar os diários, tais como: Fiad & Silva, 2000; Fiad, 2003; Silva & Ferreira, 1998; Silva, 2005 (FIAD & SILVA, 2009, p.124).

A grande novidade, considerada pelas autoras, em relação a outras pesquisas sobre a escrita acadêmica, é o fato de nos relatórios, o estagiário ser “o grande elemento de referência de seu dizer” (FIAD & SILVA, 2009, p.124) e, por ser provocado a olhar para si mesmo, expõe as experiências e percepções vivenciadas neste importante período da formação: o estágio. Outro aspecto importante dessa produção, indicado pelas autoras, é ser

uma fonte de informações sobre a escola e o ensino, perguntando-nos, por exemplo, como esses lugares vêm sendo reencenados nessa escrita; que vestígios há neles que apontam para as diferentes realidades conhecidas, bem como pelos significados que lhes são atribuídos. (FIAD & SILVA, 2009, p. 124)

Quanto ao modo de reencenar a escola, na pesquisa apresentada por Fiad e Silva (2009), os estagiários apresentam duas posturas distintas nos relatos: um grupo assume uma posição mais distanciada, restringindo-se a apresentar o local do estágio; outro grupo, porém, demonstra uma escrita mais pessoal sobre a experiência vivenciada na escola, articulando o vivido às suas memórias, experiências anteriores e motivações – neste caso, constata-se que há um diálogo com outros gêneros, tais como o comentário e a autobiografia. Além do posicionamento adotado para os relatos, as autoras também investigam de que modo as leituras feitas na graduação aparecem nos relatos. Concluem que os estagiários recorrem a diferentes leituras e as apresentam de três maneiras na escrita: de modo genérico, como fundamentação teórica de seu dizer ou como contribuição para a análise do estágio.

Quanto à escrita na universidade, Fiad (2011), filiando-se à proposta do letramento acadêmico, não adere ao discurso predominante da crise – que os estudantes precisam ser letrados -, mas defende que é preciso já sendo letrados, é preciso engajá-los nas “práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p.360). A autora defende que os estudantes precisam refletir sobre a sua escrita e aponta marcas textuais que demonstram as mudanças na adequação ao gênero e nos usos linguísticos empregados em virtude dessa

reflexão. A proposta da autora, no entanto, diferencia-se na defendida por nós, que acreditamos que o próprio exercício da escrita faz com que o estagiário amplie a experiência do estágio e, nesse processo, vá construindo um lugar para pesquisar e avaliar o ensino e a sua própria prática.

Sobre a inserção de gêneros variados nas atividades acadêmicas, especialmente no âmbito da formação de professores, como mencionado nas pesquisas de Fiad e Silva, destacamos as narrativas pessoais como uma das propostas que vêm ganhando relevância no campo das licenciaturas. Ribeiro, em estudo publicado em 2012, analisa, nas narrativas de professores de escolas do campo, os processos discursivos e a representação da própria formação docente na relação entre luta, trabalho e educação. A autora destaca que as narrativas, tomadas em uma abordagem discursiva, “não se reduzem à consciência individual de quem narra, nem tampouco são o retorno linear a fatos passados” (RIBEIRO, 2012, p.360) mas apresentam o modo como o sujeito organiza e representa suas experiências – em relação ao estudo em questão, as experiências em leitura e escrita.

Para a composição das narrativas, os alunos pesquisados estiveram em contato com outros gêneros, tais como entrevistas individuais e coletivas, elaboração de diários autobiográficos e elaboração de novelas de formação. O *corpus* era investigado no Projeto de Pesquisa que investigava as imagens que os professores tinham de suas experiências de leitura e escrita (RIBEIRO, 2012, p. 141). De acordo com a pesquisadora, os discursos que circulam nas narrativas apontaram para novas temáticas e conteúdos curriculares, pois “as histórias de vida se constituíram, durante o curso, em um campo de possibilidades de produção de conhecimentos e de reflexão sobre as formas de ensinar e aprender” (RIBEIRO, 2012, p.143)

Em outro estudo de Ribeiro (2013), cujo objeto de investigação também é a escrita na universidade, a autora toma os relatórios de estágio produzidos por alunos da licenciatura de Letras, juntamente com entrevistas orais, a fim de investigar a representação que os alunos constroem da formação docente, tendo como foco a relação entre teoria e prática. Nesta discussão, a autora nos diz que

Os discursos dos futuros professores de Português apontam para a não correspondência entre esses dois elementos da formação (teoria e prática), ou seja, os alunos se ressentem de não encontrar no espaço da docência as condições necessárias (de diferentes ordens) para atualizarem os conhecimentos veiculados na universidade. Essa suposta não coincidência entre os conhecimentos teóricos e o que o aluno encontra no espaço a docência parece ser o que os leva a dizer que não há relação entre teoria e prática [...] (RIBEIRO, 2013, P. 281)

Esse estudo, possibilita ao professor formador conhecer, por meio da escrita dos relatórios, uma regularidade discursiva dos alunos: a relação complexa entre teoria e prática.



As análises, baseadas nos princípios do dialogismo e da alteridade, conforme Bakhtin, partem das manifestações pessoais dos alunos e remetem a outros discursos.

Esperanza Arciniegas (2015), em pesquisa realizada na Colômbia sobre a importância da escrita na formação do professor, também elege as autobiografias como gêneros que favorecem a reflexão crítica. Em seu estudo, propõe que os alunos do primeiro semestre do curso de licenciatura escrevam sua autobiografia de modo que possa expressar-se e pensar por meio da escrita. De acordo com a autora “construir la biografía no es solo contar una historia, es además aprender a expresarse sobre sí mismo, es ir contando su historia y transformandola” (ARCINIEGAS, 2015, p.8) e afirma ainda que “el papel fundamenta que debe jugar el lenguaje en el aula es el de permitirle a los sujetos reconstruir y encontrar el sentido de sus experiencia, y en todo este proceso la escritura juega papel fundamental” (ARCINIEGAS, 2015, p.05).

Defendendo que os formadores devem incentivar que os estagiários observem e reflitam sobre as próprias experiências e aprendizagens, Arciniegas e Mora (2004) sustentam que o exercício de escrever sobre si mesmo contribui no sentido de que este sujeito olhe para seu processo de aprendizagem. Com isso, ele começa a reconhecer “su voz como escritor, esa voz interior que en realidad son muchas voces” (ARCINIEGAS & MORA, 2004, p.17) para que mais tarde possa encontrar sua voz como profissional, como alguém que fala/escreve a partir de suas experiências e os conhecimentos que construiu durante o período de formação universitária. Essa postura se alinha com o que alegamos nesta pesquisa: a escrita é parte da experiência de dar aula e, no momento em que escreve sobre a prática de ensino, o professor em formação pode compreender melhor a realidade num exercício mediado pela linguagem, ou seja, é uma forma de interpretar e se posicionar em relação a essa realidade. Em outras palavras, a escrita colabora na construção do conhecimento pelo sujeito durante a formação.

Sobre essa questão, Arciniegas afirma que “construir conocimiento implica saber que hacer con ese conocimiento” (ARCINIEGAS, 2015, p.4) e a escrita na licenciatura favorece que este estudante relacione o que aprende com suas experiências pessoais para ser capaz de enfrentar a complexa realidade da docência, ou seja, utilizar a teoria para pensar nas problemáticas do ensino e tomar decisões. Essa perspectiva vincula-se a defendida por Ribeiro e Barzotto (2009) no que tange a proposta de formação de professores alicerçada na pesquisa e na produção de conhecimentos. Para os autores, a pesquisa deve estar associada a todas as disciplinas das licenciaturas e estimular a produção de conhecimentos.

Barzotto *et* (2010) advertem que na universidade há uma tendência na repetição das ideias dos autores consagrados, mas poucos avanços em relação a esse conhecimento. Para tanto, os autores afirmam que é necessário inserir o estudante na cultura escrita e, que essa

inserção é mais que ter habilidades para escrever de acordo com os modelos apresentados, mas é, antes de tudo, ter “a possibilidade de experienciar da interação com o outro por meio da escrita” (BARZOTTO, *et all* 2010, p. 25).

Bottega (2008), detalhando a discussão da produção de conhecimento no Estágio Supervisionado, nos diz que:

No relatório de estágio é o momento de experienciando o ato de produção de texto escrito, partir do vivenciado para o escrito, para o registro. Nesse sentido, é que o relatório pode apresentar o particular, o singular: a experiência de estágio que foi única e irrepetível (tanto nos pontos de sucesso como nos de estranhamento). O momento da escrita do relatório além de um recordar – e reviver – o acontecimento do estágio, agora sob a ótica da escrita, é o momento em que o estagiário vai tentar articular o realizado com o que sabe do processo da escrita em si. (BOTTEGA, 2008, p. 217)

Esse registro - que retoma a experiência do estagiário na escola - pode ser problematizado, sendo a escrita do relatório um dos meios que favorece a produção de conhecimento sobre uma realidade investigada. Ao produzir um discurso sobre o ensino, calcado nas particularidades do estágio realizado, o estagiário, ao mesmo tempo que vai se filiando a outros discursos sobre o ensino, pode colaborar para que as ideias às quais ele se filia avancem. A respeito da produção do conhecimento na universidade, Valdir Barzotto (2014, p. 15) defende que as atividades de leitura e escrita na universidade devem ser “movidas pelo compromisso e pela necessidade de se produzir algo novo.”

Na formação de professores, uma dificuldade apresentada por Barzotto (2014, p. 17) é “em vez de conduzir o aluno na trilha do reconhecimento de um falso consenso, buscar construir com ele bases que permitam discernimento entre o que se diz em diferentes textos,” porque no exercício do magistério ele precisará ler diferentes textos criticamente e fazer escolhas entre eles, tanto para preparar aulas, quanto para encontrar aportes teóricos que sustentem suas estratégias didáticas.

Thomas Fairchild (2008, p. 227) argumenta que o estudante, em algum momento de sua formação, deve ter um espaço para confrontar as suas experiências “com um malha de dizeres na qual parte dessa experiência já está, de algum modo, prefigurada na forma de conceitos e modelos teóricos, diagnósticos políticos, procedimentos metodológicos e outros saberes”. Com isso, o estagiário poderá contribuir com o conhecimento construído nessa área, ter algo a dizer além da reprodução mecânica dos discursos que circulam e, nesse contexto, o relatório de estágio pode ser uma ferramenta para orientar a disciplina de Estágio.

Em uma pesquisa, cujo objeto de investigação são os relatório de estágio, Fairchild (2008) aponta quatro problemas encontrados nos relatórios e que precisam ser considerados pelos formadores:

Farei, pois, considerações pontuais sobre quatro problemas que podem ocorrer nos escritos entregues pelos graduandos, e que constituem “alavancas” para a condução do trabalho da disciplina da forma como proponho aqui. Estes problemas são: I) descrições insuficientes dos acontecimentos vivenciados no estágio; II) descrições que delatam um mau uso do tempo de estágio; III) descrições que relatam preferencialmente aspectos da escola já ressaltados em um discurso prévio à experiência do estagiário e IV) conclusões ou “análises” desvinculadas da experiência e dos dados relatados pelo estagiário. (FAIRCHILD, 2008, p. 229-grifos do autor)

Como alavancas do trabalho do professor de estágio, reconhecer essas categorias colabora, durante percurso do estágio, para que o aluno possa fazer alterações na escrita, não só de ordem textual ou simplesmente para completar as lacunas existentes nesta escrita, mas também para ir refinando o conhecimento extraído da experiência de estágio.

As pesquisas apresentadas colocam-nos a par das diferentes possibilidades de olhar o estágio e fazer deste momento da formação um espaço para que, de fato, haja produção de conhecimento e experiências que favoreçam o aluno a posicionar-se ante as questões da escola. Apresentamos, a seguir as possibilidades e limites encontradas nessa campo, baseados na nossa experiência na UNIFESSPA durante 4 semestres a frente das disciplinas de Estágio e no exercício de confrontar esta experiência com a produção teórica e as pesquisas desenvolvidos nesta área de estudos.

### 1.1.2 As possibilidades e os limites do estágio

- *Professora, eu não sei direito como vou dar aula, eu nem sei muito bem gramática. A senhora vai ajudar, né?*<sup>2</sup> Quando a aluna do curso de Letras, em período de estágio, fez tal indagação, após uma aula na universidade em que analisamos atividades e planejamentos para o Ensino Fundamental, inúmeras questões surgiram sobre a representação que eles tinham do período do estágio. Dois aspectos parecem relevantes para destacarmos na fala “não sei direito como vou dar aula”: o primeiro, relacionado à ideia de que, no estágio, é preciso executar algumas técnicas que assegurem uma boa aula, colocar algo em prática; o segundo, que diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ministrados. Ao dizer que não sabe bem gramática,

<sup>2</sup> Pergunta feita por uma graduanda em Letras ao final da primeira aula da disciplina Estágio Supervisionado que neste estudo denominarei Clarice.

a estagiária demonstra que o arcabouço teórico estudado até o 6º semestre no curso de Letras, as disciplinas ligadas à gramática ou pelo menos à descrição formal da língua (Fonética e Fonologia, Morfossintaxe I e Morfossintaxe II) não foi suficiente para que ela elaborasse/executasse aulas a respeito deles.

A partir do comentário da estagiária, podemos nos questionar: como se articula a formação anterior ao estágio com o trabalho que se inicia no estágio? Essa indagação funciona como preâmbulo e norteia o delineamento que desejamos empreender sobre o estágio nas licenciaturas, considerando-o um campo de conhecimento importante a ser problematizado e compreendido como lugar de aprendizagem. Zabalza (2014, p. 179) afirma que o estágio deve ser pensado como uma situação de aprendizagem “diferente das demais situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos.” É neste período do curso que o licenciando vai ter contato mais efetivo com as diferentes tarefas escolares e deve estar preparado para observar com atenção as aulas, elaborar planejamentos exequíveis, aproximar-se do fazer-pedagógico e aprender a fazer escolhas. Como afirmam Pimenta e Lima:

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 102)

Avançando um pouco em relação à proposição das autoras, cabe-nos aprofundar a questão da linguagem e de que maneira o profissional de Letras relaciona-se com os dados linguísticos que circulam em suas aulas. Além disso, é necessário indagar sobre o modo como estagiários mobilizam os conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso de Letras e os operacionalizam no momento em que deles é solicitado que se prepare uma aula. Responder a indagação de Clarice, contribuir na seleção dos textos, nas escolhas dos exercícios, sem fazer a tarefa que era da estagiária, sem impedir que ela fizesse escolhas e as interrogasse, as vivenciasse e, com isso, não fizesse do estágio um momento de aplicação dos modelos que “estão na moda”, mas de investigação, foi um desafio desta que se caracteriza como uma pesquisa-ação.

Outro aspecto relevante nesse momento de ir para as escolas é que o estagiário esteja aberto para pensar na dinâmica da escola. Utilizar esse momento para entender o modo como as aulas se desenvolvem, os alunos aprendem e não ir à escola par, simplesmente, “forçar” a entrada de uma proposta modelo, negando as peculiaridades de cada contexto escolar. Para isso, é preciso compreender como as escolas se organizam; assim, no primeiro momento de estágio de regência, além de observar a turma com a qual irá trabalhar, o estagiário precisa negociar

com a escola (horários, conteúdos a serem desenvolvidos, utilização do material didático, avaliação) e reconhecer as regras já estabelecidas pelas instituições. Essa aproximação nem sempre é vista com facilidade, como percebemos na situação descrita em um relatório de estágio:

***Excerto 01 - Relatório do 1º semestre – Dupla B***

A turma era composta por adolescente entre 14 e 16 anos de idade, com a quantidade de 32 alunos matriculados. A escolha dos conteúdos que trabalhamos nas aulas fazia parte do cronograma bimestral criado pela própria professora.

Fomos informadas que todos os conteúdos desenvolvidos no bimestre faziam parte do livro didático, segundo a professora de turma, a escola adotou este método de trabalhar todo o livro didático em sequência por ser um material que todos os alunos têm acesso, uma vez que isso fazia parte das críticas dos pais, justificando que não acompanhava o seu filho nas atividades por não terem o material da qual o professor usou em sua aula.

No excerto acima, as estagiárias afirmam que a escola adota uma regra para o uso do livro didático: a progressão página a página, logo elas não poderiam utilizar outras páginas do livro didático, além daquelas pré-estabelecidas pela regente, bem como não poderiam concluir a intervenção sem completar todas as páginas propostas. Identificamos, também, uma prescrição oficial no livro didático e na postura da professora que determina que um gênero (diário íntimo) seja conteúdo de ensino ao lado de conteúdos gramaticais (predicados, orações e figuras de linguagem). Identificamos, por fim, a disposição das estagiárias em aceitar essa imposição sem nenhum questionamento. A proposta da universidade que incentiva que os alunos preparem seus próprios materiais didáticos enfraquece um pouco, no sentido de que, para essa situação específica, foi preciso planejar as intervenções a partir do livro didático.

É importante ressaltar também que as estagiárias poderiam, a partir da determinação dada pela professora, problematizar o uso do livro didático e o próprio gênero que é proposto pelo livro didático em sua escrita sobre a prática de ensino, após verificarem se, de fato, a professora regente segue a risca essa regra. Este seria um exemplo da postura investigativa necessária no estágio. Porém, não encontramos essa discussão em seu diário de campo, ou seja, as alunas não aproveitaram uma experiência vivenciada na sala de aula para argumentar a favor ou contra a prática adotada, simplesmente registraram o que a professora regente disse. Podemos dizer, portanto, que um dos objetos do trabalho investigativo de estágio consiste em

interrogar as práticas de ensino e aprendizagem à luz de aportes teóricos, isto é, posicionar-se a partir dos dados que coletam.

Outro aspecto relevante é a relação que os estagiários vão estabelecendo entre os conhecimentos teóricos estudados e a “leitura” que eles fazem dessa teoria na construção de sua trajetória profissional. Geraldi (1995, p.94), examinando a construção da identidade do professor, esboça um panorama histórico das mudanças que a profissão sofreu. Ele salienta que, nas “escolas dos sábios”, tais como Sócrates e Platão, os professores eram aqueles que produziam o conhecimento. Mais tarde, em 1600, com a publicação da *Didática Magna*, de Comênio, a figura do professor começa a contornar-se como aquele que tem bons métodos para ensinar o conhecimento já produzido por outros. O autor alerta que no século XX, o professor já não se caracterizava como aquele que produzia o conhecimento, mas como o profissional que, de posse de uma série de conhecimentos, ensinava-os.

Defendemos que a formação deve relacionar o vivido com os conhecimentos produzidos historicamente, ou seja, o estagiário não está vazio quando vai às escolas estagiar. O estágio deve oportunizar o encontro das experiências desenvolvidas nas escolas com os saberes constituídos, a herança cultural (GERALDI, 1995). O saber da experiência, conforme mostra Jorge Larrosa (2002, p.26) se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana [...], é uma espécie de mediação entre ambos.” A escrita como parte da experiência de dar aula, possibilita que o estagiário recupere seu vivido, em outro momento de enunciação, tomando sua aula como algo que deve ser investigado e relacionado às diferentes vozes envolvidas em sua formação.

Larrosa (2002) propõe que a educação seja pensada a partir do par experiência/sentido, superando o par ciência/técnica que supõe que o professor aplica técnicas e metodologias pedagógicas produzidas pelos especialistas. Em geral, o licenciando, no estágio, preocupa-se mais reproduzir técnicas e modos de ensinar estudados na universidade que em experimentar o estágio em todas as suas instâncias: do planejamento à avaliação. Segundo Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Novamente afirmamos que escrever sobre a aula auxilia que o estagiário pare para pensar no que aconteceu com ele, nas próprias escolhas e atitudes, fazendo com que esse espaço da licenciatura seja mais que aplicação de teorias estudadas ou cumprimento de horas de prática. É estabelecer diálogos.

## 1.2 Estágio Supervisionado: assistencialismo educativo ou produção de conhecimento?

Paulo Freire em sua obra “Comunicação ou Extensão”, de 1977, discute as diferenças de sentido e de postura entre o professor que se comunica e o que apenas transmite um dado conhecimento.

Sobre o termo extensão, o autor analisa-o criticamente e expõe os diferentes sentidos do ponto de vista semântico para, deste modo, delimitar, o sentido que o interessa no estudo: “indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação – estender *algo a*” (FREIRE, 1977, p. 12, grifos do autor). Freire dá exemplos a fim de traçar o campo associativo desta palavra, dentre eles: extensão pode ser relacionado a “transmissão, entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do mundo”), inferioridade (dos que recebem), mecanicismo (na ação de quem estende), entre outros.

Desse ponto vista, a ação “extensionista” visa levar ao outro - que pouco sabe sobre algo – informações para que ele tenha uma visão de mundo e um conhecimento semelhantes aos daquele que leva a informação. Ao educador, no entanto, cabe suscitar um conhecimento autêntico, uma ação libertadora, e não transmitir, doar ou manipular aquele a quem se educa. A esse respeito, Freire (1977, p.14), tratando do educador do campo, afirma que:

Não lhe cabe (ao professor) portanto, entregá-las, prescrevê-las (as técnicas, os conhecimentos relativos ao campo); não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para a sua propaganda. Como educador, se recusa a ‘domesticação’ dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, e não de extensão.

A comunicação, por sua vez, implica diálogo. Não apenas o diálogo face a face, mas o ato de comunicar-se, de trocar conhecimentos, discutir opiniões, isto é, de interagir. De outro lado, a extensão significa transmissão de uma mensagem que é aceita, sem ser problematizada ou questionada. A respeito dessa questão, o autor ressalta que o que se almeja com “o diálogo, em quaisquer hipóteses, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta, na qual se gera e sobrea qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1977, p. 34).

Trazendo a discussão para a formação de professores, cabe pensar que formação a universidade está oferecendo aos estagiários: extensionista – que indica uma série de modelos consagrados como adequados ou de acordo com as propostas oficiais, que concebe o estagiário como alguém que não sabe e precisa de “dicas” para desempenhar as funções do estágio; ou,

se, há propostas de formação de professores que se alinhem com a filosofia da comunicação, estabelecendo uma interação responsável com o professor em formação, escutando as suas experiências e produzindo um conhecimento sobre o ensino que é resultado da observação, registro e pesquisa sobre os dados obtidos em sala de aula.

O diálogo é, nesse sentido, a ponte que possibilita aos formandos e formadores entenderem os processos de aprendizagem dos alunos atingidos pelo estagiário. Com isso, o estagiário progride no seu processo de construção da identidade docente e o formador também permanece aberto para propor novas tarefas ao estagiário, pois o papel do educador “não é encher o educando de conhecimento, de ordem técnica ou não, mas sim de proporcionar, através da relação dialógica educando-educador, educador-educando, a organização do pensamento correto em ambos” (FREIRE 1977, p. 35).

Ao estagiário cabe dialogar com o conhecimento que circula na escola e não negá-lo ou tentar suplantá-lo com o que julga como conhecimento válido. Reproduzimos abaixo dois trechos de relatórios que mostram como os estagiários, a partir de um modelo pré-estabelecido de “bom professor”, caracteriza as atitudes do professor em relação às suas escolhas:

Quando já acomodados, a Regente nos apresentou aos alunos, depois disso apresentou-nos um levantamento dos conteúdos que vem trabalhando com a turma. Em seguida, cobrou deles uma atividade sobre literatura *segundo momento medieval* que havia passado na aula anterior. Poucos a entregaram. Depois desse momento, a Professora começou a passar o conteúdo da aula, que ainda era sobre o segundo momento literário medieval. Para tanto, tomou à mão um livro e começou a escrever no quadro, os alunos por sua vez copiavam em seus cadernos. Nós, no papel de professores/estagiários, também começamos a copiar tal conteúdo, para que pudesse servir para as nossas reflexões.

No segundo momento da aula, a Regente de sala explicou aos alunos o assunto que havia sistematizado no quadro, que segue transcrito abaixo[...]. A explicação da Professora demorou menos tempo que o gasto para copiar.

(Trecho do relatório da dupla B/ 2º Semestre/2014)

A crítica implícita ao fato da professora “escrever no quadro” e explicar rapidamente, sem detalhar o que estava sendo escrito no quadro, ou em que consistia a curta explicação, cria a imagem de uma professora ligada ao modelo tradicional que é fortemente atacado na universidade. Em outro caso, a utilização do livro didático é questionada:



(...) podemos constatar que os alunos, estavam acostumados a uma rotina, atividade essa que envolve apenas o livro didático o professor usa somente esse item em todas as aulas, sendo que essas resumem apenas em copiar exercícios do livro no caderno, responder o que foi proposto e no final da aula levar o caderno para o professor dar um visto.

(Trecho do relatório da Dupla C/2º Semestre/2014)

Novamente, percebemos no excerto o tom de reprovação, como se o estagiário apenas apontasse uma questão problemática sem tentar refletir sobre ela, abrindo-se ao exercício do diálogo. Muitas vezes, o estagiário apenas aponta tomadas de posição com as quais ele não concorda, mas não problematiza ou procura entender tais dinâmicas escolares. Na concepção de Paulo Freire (1997), há uma postura de invasor, que é aquele que prescreve, que precisa romper com o perfil do invadido para, assim, possa convencer o outro de suas ideias. Do mesmo modo, o próprio estagiário não dialoga com a escola, porque não está aberto para debater esses procedimentos, mas, mesmo antes de verificar como é a dinâmica da escola, já tem decidido o que é certo ou errado.

Vale destacar que a própria estrutura do estágio supervisionado, tal como apreciamos nas pesquisas apresentadas anteriormente, não é suficiente para oferecer uma formação mais substancial aos alunos das licenciaturas. Problemas como escassez de tempo dos estagiários nas escolas e a precariedade na produção de conhecimento oriundo desse tempo na escola dificultam o que Freire (1977, p. 07) nomeia de aprendizagem, pois, de acordo com o autor “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropriado aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo.”

Aprender, na concepção de Freire, compreende ser capaz de aplicar o conhecimento em situações concretas, conhecimento que é fruto de uma interação, da curiosidade do sujeito, da reflexão crítica. É diferente de ser “enchido por outro de conteúdos” (FREIRE, 1977, p. 8), pois sem ser desafiado, sem agir sobre o objeto de aprendizagem, o sujeito não aprende, apenas reproduz. No ponto de vista da extensão, basta mostrar os conteúdos, a ação é apenas “estender” um conhecimento que já foi produzido por outros e este é dado aquele que não o tem; já, ser dialógico “é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *slogonar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1977, p.28). Ensinar no diálogo implica responsabilizar-se pelo aprendido, é ensinar para tomar decisão e não repetir. Tudo isso requer reflexão crítica.

Outro aspecto importante a ser destacado é o que se pretende com o diálogo como estruturante da formação:

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1977, p.34)

Para superar o assistencialismo educativo no estágio, é preciso investir na formação do estagiário a fim de que ele problematize o que observa e registra sobre a realidade escolar – seja sobre as dificuldades relacionadas ao ensino de língua materna, aos métodos de ensino adotados, às respostas dos alunos às suas propostas de ensino. É debruçando-se, a partir de um aparato teórico, sobre essas questões ligadas ao ensino de língua que o estagiário vai constituindo sua identidade de professor e, com isso, habilitando-se para o exercício da profissão, não como reprodutor de um discurso que circula, mas desde um ponto de vista construído pela experiência.

A respeito do papel do professor nesse processo, Freire adverte que:

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. [...] O melhor aluno de Filosofia não é o que disserta *ipsis literis* como na universidade, não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu as razões destas. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 1977, p.35)

Nessa concepção de educação dialógica, é papel do supervisor de estágio oportunizar momentos de interação entre conhecimento e experiência, de modo a promover que novos saberes docentes desapontem no estágio. Nesse sentido, o estágio cumprirá o papel de inserção do professor no seu campo de atuação, preparação para o exercício do magistério e favorecerá a investigação sistemática para colaborar na construção da identidade profissional. Formando o professor como sujeito inquieto e problematizador, que reconhece a necessidade de ter uma postura crítica diante da realidade que o cerca, afasta-se do perigo do assistencialismo. Na obra *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire destaca que:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria

recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (FREIRE, 1977, p. 56)

Vencer o assistencialismo em que muitas vezes se converte o estágio e fomentar essa postura mais crítica diante dos problemas, tal como aponta Freire, constitui-se em um dos grandes desafios do Estágio. Precisamos, investir, porém na certeza de que a problematização e o diálogo não adormecem os sujeitos, ao contrário, conscientizam-nos (FREIRE, 1977) e nossa aposta é que o diálogo seja a possibilidade mais viável de aprender. Na busca de uma proposta que garanta esse diálogo, o Instituto de Letras, Linguística e Artes da UNIFESSPA produziu o Projeto Político-pedagógico do Curso de Letras. É este projeto e os caminhos que levaram a sua produção que colocamos em discussão no item a seguir.

### **1.3 A composição do estágio no PPCL do curso de Letras da UNIFESSPA**

Busco nesta seção reconstituir um pouco da história do Curso de Letras na UNIFESSPA anteriormente à minha inserção na instituição, que se deu em 2013, ano em que a instituição se tornou autônoma. Até esta data, em Marabá, havia dois *campi* da UFPA. As informações que presto aqui baseiam-se na leitura de dois Projetos Político-Pedagógicos do curso de Letras<sup>3</sup>, de entrevistas realizadas com professores do curso<sup>4</sup> e notas do diário de campo.

A primeira turma do curso de Letras, em Marabá, teve início em 1986, de acordo com o Projeto Político-pedagógico do Curso de Letras (2005), pois, havia uma necessidade de profissionais com formação específica em Letras na região sudeste do Pará devido à carência de professores de Língua Portuguesa. Inicialmente, o curso foi ofertado através do Projeto Norte de Interiorização da UFPA, em 1986, que elegeu oito cidades das mesorregiões<sup>5</sup> do Pará, dentre elas Marabá. O projeto, segundo informações disponíveis no site da UFPA<sup>6</sup>, ofertava prioritariamente cursos de licenciatura e os professores, nos meses de janeiro, junho e julho, deslocavam-se da capital para ministrar as aulas que ocorriam de modo compactado, originando os cursos denominados Intervalares.<sup>7</sup> Apesar de a organização da oferta dessa turma ter iniciado

<sup>3</sup> PPCL de 2005 e PPCL de 2012.

<sup>4</sup> Três professores foram entrevistados: a Diretora do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) e dois professores que participaram do processo de Interiorização da UFPA, primeiramente como alunos da 1ª turma de Letras em Marabá e, em seguida, como professores efetivos da Instituição.

<sup>5</sup> São elas: Santarém, no Baixo Amazonas; Soure, no Marajó; Castanhal, na região Metropolitana de Belém; Altamira, no Sudoeste do estado; Abaetetuba, Bragança e Cametá, no Nordeste; além de Marabá, no Sudeste paraense.

<sup>6</sup> [http://www3.ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2](http://www3.ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=2)

Acesso em 03/04/15.

<sup>7</sup> A UNIFESSPA possui uma turma apenas no regime intervalar, egressa em 2014.

em 1986, apenas em 1887, iniciaram os estudos os alunos da 1ª turma de Letras/Português em regime intervalar. Somente em 1992, houve a abertura de uma turma regular no campus de Marabá, ainda vinculado à UFPA.

Atualmente, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)<sup>8</sup> desvinculou-se da Universidade Federal do Pará (UFPA), tornando-se instituição independente em junho de 2013. Nessa transição, foi fundado o Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) do qual a Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL) faz parte. Há dois Projetos Político-Pedagógicos em vigor no curso de Letras um de 2005 (para ingressantes de 2006 a 2012) e outro de 2012 (para ingressantes em 2013, 2014 e 2015). Os dados apresentados nessa pesquisa foram produzidos em uma turma de Letras com ingresso em 2011 e regida pelo PPCL/2005, que distribui a carga horária do curso da seguinte maneira:

<b>Atividade</b>	<b>Número de horas</b>
Estágio curricular supervisionado	408
Atividades curriculares de prática	408
Atividades curriculares de natureza científico-cultural (inclui disciplina optativa)	2.380
Disciplina de TCC	204
Atividades independentes acadêmico-científico-culturais (atividades acadêmico-científico-culturais)	200
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3.600</b>

Quadro 1 – Distribuição da carga-horária no curso de Letras UNIFESSPA, PPCL/2005.

Na UNIFESSPA, a partir do PPCL/2005, as disciplinas voltadas ao estágio dividem-se em disciplinas de observação e de regência que, nem sempre, são ministradas no mesmo semestre. As disciplinas denominadas Prática (de Língua Materna, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) destinam-se à observação da realidade escolar, registro e análise de aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Tais disciplinas são distribuídas ao longo do curso da seguinte maneira: i) no 3º semestre - Prática no Ensino Fundamental em Língua e Literatura e Prática de Língua Materna I; ii) no 4º semestre - Prática no Ensino Médio em Língua e Literatura e Prática de Língua Materna II; iii) no 6º - Prática de Língua Materna III; iv) no 7º semestre – Prática de

<sup>8</sup> Em 5 de junho de 2013, a Presidenta da República, Dilma Roussef, sancionou a Lei nº 12.824, que criou a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), com sede no município de Marabá, por desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA). A Unifesspa tem por objetivo ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi. Assim, o Campus Universitário de Marabá da UFPA passou a integrar a Unifesspa e foram criados também os campi de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. PPCL/2014, p. 4 – em processo de aprovação.

Língua Materna IV. As disciplinas de Prática, assim como as demais, têm 68h/a, totalizando 408 horas.

Além das disciplinas acima listadas que, como dissemos, se destinam à prática de observação, o curso oferta seis disciplinas que são voltadas à regência propriamente dita, distribuídas a partir do 6º semestre. São elas: i) Estágio Supervisionado em Língua Materna I e Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, no 6º semestre; ii) Estágio Supervisionado em Língua Materna II e Estágio Supervisionado em Ensino Médio, no 7º semestre; iii) Estágio Supervisionado em Língua Materna III, no 8º semestre; iv) Estágio Supervisionado em Língua Materna IV, no 9º semestre. As ementas dessas disciplinas, todas com carga horária de 68h/a (totalizando 408 horas ao final do curso), preveem em suas ementas o desenvolvimento de estágio de regência nas escolas no ensino de língua materna e literatura.<sup>9</sup>

Os professores, normalmente, dividem o estágio de regência em, no mínimo, dois momentos: i. uma etapa na universidade que é dedicada à leitura e discussão de temas ligados às questões que envolvem a docência, tais como planejamento, material didático, formas de registro do estágio, prescrições oficiais, etc; ii. uma etapa na escola destinada à observação de aulas na turma escolhida para realizar o estágio e regência em dupla, nesta mesma turma. Após essas atividades, os estagiários elaboram o relatório do estágio e retornam à universidade para apresentar e debater os resultados, sendo que, em razão do número de horas-aula, esta atividade é, normalmente, feita em dois encontros. Essa realidade implica, muitas vezes, que esse terceiro e importante momento do estágio que é o retorno das escolas, com as indagações e vivências que o estágio proporcionou, seja exíguo e não proporcione uma das etapas importantes na licenciatura e complementar da regência: a pesquisa.<sup>10</sup>

Ao finalizar o estágio e elaborar o relatório, espera-se que o estagiário possa problematizar as questões vivenciadas e que esse registro não seja apenas uma tarefa acadêmica, para cumprir o rito do estágio e receber uma nota atribuída pelo professor orientador. Essa etapa poderia ser uma chance de, através da escrita, dialogar com as teorias difundidas pela universidade, com as prescrições oficiais, com os materiais didáticos e a pensar na própria formação, porém, considero que essa etapa final nem sempre tem sido profícua. Pimenta e Lima (2012) afirmam que, sendo um dos componentes curriculares das licenciaturas, o estágio:

[...] pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões

<sup>9</sup> Ementas do Núcleo de Práticas, PPCL/2005, p. 21 e 22.

<sup>10</sup> Esta caracterização do estágio foi elaborada a partir da minha experiência ministrando as disciplinas de estágio e notas de diário de campo tomadas a partir de conversas com dois professores de estágio da instituição.

básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 100)

Temos a sensação de que essas “questões básicas de alicerce” são pouco discutidas no estágio, especialmente as três últimas elencadas pelas autoras, por conta dessa configuração em que o planejamento das aulas e a logística do estágio se tornam prioridades sobre discussões de fundo epistemológico, político etc. Acrescentamos a essa perspectiva nosso questionamento sobre o papel específico que a atividade de escrita a partir das práticas de ensino exerce na construção dessas “redes de relações, conhecimentos e aprendizagens” – frisando a premissa de que a simples ida à escola, sem um trabalho direcionado e rigoroso de registro, manipulação de dados e reflexão, não garante esses efeitos. Além de vivenciar o dia-a-dia da escola, os estagiários devem encarar o ambiente escolar como em que a pesquisa é necessária, pois a “realidade” não se mostra de forma direta e inequívoca.

Partimos do entendimento, portanto, de que ao ir para a escola com o objetivo de tornar-se professor, o licenciando possa articular teoria e prática por meio da escrita. Esse objetivo da disciplina de estágio aparece na ementa:

#### **Estágio Supervisionado em Língua Materna I e II**

EMENTA: Desenvolvimento de estágio junto às escolas de Educação Básica; gestão e Organização do trabalho pedagógico; articulação entre teoria e prática objetivando estratégias didáticas privilegiadas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. PPCL/2005, p.21

Encontramos, atualmente, na literatura que trata sobre estágio e nos próprios PPC’s dos cursos de licenciatura uma “fraseologia” em que palavras como “pesquisa”, “reflexão”, entre outras, aparecem com bastante frequência. No entanto, raramente, encontram-se exemplos em que se ultrapasse esse primeiro momento de “postulação de princípios”, em que se afirma a importância de fazer pesquisas, porém não são apontadas estratégias para que essa atividade se efetive. A própria ementa acima não apresenta a pesquisa como um dos objetivos do estágio.

Nossa proposta, no sentido de entender o papel do estágio supervisionado, parte da aula em si, da organização e análise que o estagiário precisa fazer, por meio do trabalho da escrita que é parte da própria aula, avançando em relação em às pesquisas que tomam como dados apenas as prescrições ou conversas com professores. É nesse sentido que discutiremos, na subseção seguinte, o papel da escrita durante o estágio e a necessidade de tomar a aula como

um dado de pesquisa para que, na universidade, possamos contribuir na construção e ampliação de pesquisas sobre ensino de línguas e não apenas reproduzir o que outros pesquisadores propõem.

Depois de contextualizarmos o estágio supervisionado e apontado as particularidades na instituição investigadas, passaremos para os dispositivos teórico-metodológicos que nortearão as análises dos processos de escrita dos professores em formação durante o período de estágio, centrados, principalmente, no princípio do dialogismo.

## **A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Nesta seção, procuro estabelecer relações entre os conceitos de signo e sinal, enunciação, dialogismo e auditório social de Bakhtin com os conceitos teóricos de formações imaginárias, de Pêcheux os quais fornecem instrumentos teóricos para definir e analisar os processos de formação a partir do trabalho com a linguagem, particularmente a partir da escrita. Situados no âmbito da pesquisa sobre o ensino, acreditamos que o ensino de língua materna pode ser investigado de diferentes vieses e um deles é o discursivo, uma vez que o professor gerencia e produz diferentes discursos nas várias etapas do fazer-docente. Além disso, a própria aula, sob esse ponto de vista, é um acontecimento discursivo, pois, na sala, as diferentes vozes que circulam, os diferentes sujeitos e suas relações, as questões sócio-histórico-culturais que vão dando o “tom” da aula, determinam o que se ensina e participam do modo como se aprende.

Por isso, escolher a linguagem como “posto de observação” da formação de professores de língua portuguesa (GERALDI, 1995, p. 4) e, para isso, tomar a análise do discurso como quadro teórico, permite analisar como a escrita participa do processo de constituição do próprio sujeito em formação. Ao escrever sobre a aula, quer seja para preparação dela (pela escrita de um plano de ensino, pela elaboração de tarefas, pela redação de comandos), quer seja para seu registro (pela anotação no diário de campo, pela elaboração do relatório), ou ainda para a elaboração de um texto em que a própria aula seja discutida, o professor em formação está, a partir do trabalho com a linguagem, em posição de diálogo com inúmeros discursos. É sobre a natureza dialógica da linguagem que discutiremos no subitem a seguir.

### **2.1 O princípio do dialogismo**

Partindo da concepção de que a linguagem é interação social, ou seja, diálogo, Bakhtin defende que o sujeito se constitui pela linguagem e em relação ao outro. Em suas palavras,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p.348)



Pensar na formação de professores, partir desses aportes teóricos, implica, necessariamente, pensar no contexto em que os sujeitos que participam desse processo estão inseridos e de que modo as diferentes vozes se entrelaçam nesse contexto de enunciação.

Na obra “Marxismo e Filosofia da linguagem”, Bakhtin (2014) critica a perspectiva que nomeia como “objetivismo abstrato”, que concebe a expressão como tudo que se forma no psiquismo do indivíduo – “e exterioriza-se objetivamente através de signos” (p.113). Para o autor, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação” (BAKHTIN, 2014, p. 112), ou seja, pela situação social, pelo que é exterior ao sujeito, uma vez que a palavra procede de um sujeito em relação a outro, seu interlocutor. Segundo Bakhtin (2014, p.115)

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Para o autor, o enunciado é sempre uma réplica, uma resposta ao outro, pois cada vez que produz enunciados, o sujeito está atrelado a enunciados já ditos e àqueles que sucederão o seu dizer. Esse preceito, permite-nos organizar um lugar de análise se considerarmos que o professor em formação, seja ao planejar uma aula, ou ao realizá-la, é um sujeito que vai se constituindo em relação ao outro. A experiência do estágio é em si mediada por um conjunto de enunciados aos quais o estagiário “responde”. Em sua pesquisa, Silva (2013) usa o termo “vozes” para referir-se a três conjuntos que o professor deve saber gerenciar em sua atividade docente, a saber: a voz da teoria, a voz do material didático e a voz dos alunos. Por esses termos, o autor se refere aos diferentes discursos teóricos que permeiam a formação do professor, nomeando voz da teoria; a voz do material didático tem relação a como o estagiário responde ao material que escolhe para preparar sua aula, tais como os textos que decide utilizar em aula e, por fim, a voz do aluno relaciona-se com a imagem que ele tem do aluno – e em suas possíveis respostas.

Além das vozes concretamente presentes – professores, coordenadores, alunos, funcionários -, há as vozes presentes “virtualmente” como uma memória, por meio das quais o estagiário interpreta o que é dito na escola. Por exemplo, quando um professor diz “Eu sigo o

livro didático página por página, porque é uma regra da escola”, além da voz dele, há vozes por meio da qual se interpreta esse enunciado, seja como “manifestação de autoridade” (o professor está dizendo que a escola tem um fazer próprio e ao estagiário cabe obedecer), ou como “despreparo”, se o estagiário entende que o professor não tem autonomia e, de fato, só utiliza o livro didático.

Por esse prisma, portanto, a escola, como instituição, é constituída por um embate de vozes nem sempre harmônicas e coerentes. A experiência do estágio é atravessada por essas inúmeras vozes, por isso vimos afirmando que a prática não é um “contato com a realidade”, mas um contato com signos produzidos nas práticas que aí se realizam. A primeira dificuldade é fazer com que o estagiário não acredite de forma ingênua nesses enunciados, como se eles refletissem - e não refratassem – uma realidade. São essas refrações, ou seja, interpretações da realidade que o estagiário encontrará ao escrever sistematicamente sobre as vivências do estágio.

Há também a dificuldade em gerenciar as contradições entre vozes que interpelam o estagiário. Ao registrar a experiência da aula, o estagiário confronta-se com discursos que provêm de instituições diferentes, tomemos, por exemplo, a imagem do supervisor de estágio como leitor do relatório. Em relação a essa imagem, o estagiário pode imaginar o professor supervisor como representante de uma determinada teoria e escrever um plano de aula e, em seguida, escrever sobre essa aula - e seus resultados - de modo a atender às expectativas desse leitor.

Temos que considerar ainda a possibilidade de o estagiário responder a si mesmo, isto é, ler sua narrativa de outro lugar, como se fosse de outro, a fim de entender melhor seu objeto de estudo, no caso, a atividade de ministrar aula em toda sua complexidade. Nesse sentido, Fairchild (2014, p.3) aponta que escrever sobre a prática de ensino vivenciada é parte da experiência. Vejamos:

la escritura puede revelar al que escribe cosas sobre el objeto de su escritura, asimismo sobre su propio punto de vista respecto a ese objeto – cosas que no eran conocidas antes de empezarse a escribir, y no serían conocidas si no se escribiera sobre ello. **Uno no escribe sobre una experiencia que tuvo con un objeto. Escribir sobre la experiencia es parte de la experiencia con ese objeto.** (FAIRCHILD, 2014, p.3, *grifos do autor*)

Ao escrever sobre o estágio, o professor em formação produz enunciados, signos linguísticos, carregados de ideologia, pois, como afirma Pêcheux (1997), não existe sujeito isolado do contexto histórico-cultural. Esses enunciados, produtos da interação entre os indivíduos socialmente organizados, supõem que o enunciador tenha um interlocutor que pode ser real, ou substituído pelo representante médio do grupo social, a quem ele se dirige. Como

afirma Bakhtin (2014), cada sujeito tem seu **auditório social** “em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” Assim, por exemplo, um estagiário que escreve para seu supervisor sobre a aula que ministrou pode escolher apagar determinados elementos da aula, justificar insucessos e não fazer descrições muito detalhadas dos processos de ensino, em razão da imagem que faz desse sujeito a quem se dirige -aquele que vai avaliar sua escrita, seu relatório.

A produção de enunciados sobre a prática de ensino, desse modo, encadeia-se a outros enunciados oriundos de outras esferas sociais. Os planos de aula produzidos pelos estagiários, por exemplo, são enunciados que podem ser pensados como réplicas a inúmeros discursos que compõem o campo de ensino de língua portuguesa, tais como as prescrições oficiais para o ensino, as orientações da universidade, ou as solicitações da professora regente. Como aponta Bakhtin (2014):

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. BAKHTIN, 2014, p.101.

Para a construção dos enunciados-réplica, cada indivíduo, parte de um auditório social próprio e bem construído para produzir seus discursos; um dos papéis do supervisor de estágio, no processo de formação mediante a escrita sobre a prática, pode ser o de mudar o auditório do aluno, mobilizá-lo a sair da zona de conforto em que produz um relatório formulaico e escrito apenas para cumprir uma “tarefa” acadêmica. Ao antecipar o dizer do supervisor, recuperar a voz dos alunos e do plano de ensino, o estagiário constrói enunciados a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, inclui no seu discurso outros “enunciadores”.

Maingueneau (1997, p. 77), retomando um estudo de Ducrot acerca desse tema, destaca que

os ‘enunciadores’ são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir, palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o ‘locutor’ pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua.

O trecho acima citado interessa-nos porque, tanto nos planos de ensino, quanto nos relatórios de estágio, os professores em formação podem apresentar em seus enunciados posições diversas das deles. A inserção de fragmentos de autores e teorias prestigiados, para legitimar as escolhas didáticas, é uma maneira de incluir um discurso de autoridade que nem sempre é discutido, ou confrontado, como percebemos no trecho de um dos relatórios investigados:

***Excerto 02 – Relatório do 2º semestre – Dupla M***

Quanto a essa nossa segunda aula, achei positiva e negativa. Positiva na questão do vídeo, que mostramos e eles gostaram muito, conseguiram entender o que queríamos passar pra eles, que era uma revisão sobre figura de linguagem. Como as figuras eram apresentadas em trechos de músicas, os alunos se envolveram na aula e compreenderam cada figura de linguagem apresentada, pois a didática com a música foi bem do cotidiano deles, facilitando assim a compreensão. E que a nossa metodologia de usar textos multimodais chamou atenção deles de uma forma que aula ficasse prazerosa. Segundo Rojo “já não basta mais leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo,2011).

As estagiárias colocam em cena diferentes enunciadores, como percebemos em “*de forma que a aula ficasse prazerosa*”, há nesse enunciado dois subentendidos: que a aula, em geral, não é interessante (mas deveria ser) e que a música e o vídeo são recursos que motivariam os alunos a prestar atenção na aula.

Vamos observar a atividade de escrita como parte da formação dos professores, procurando perceber com quais discursos anteriores e posteriores ela dialoga. Esses enunciados anteriores podem ser de diversas naturezas: textos teóricos que funcionam como fundamentação; textos oficiais que normatizam certas práticas; textos ou enunciados diversos da língua que podem ser tomados como objetos de ensino ou dados para a elaboração das aulas, entre outros.

Já os enunciados posteriores à aula podem ser as respostas dos alunos (na resolução de atividades e recepção das propostas, sejam elas virtuais ou concretas), os comentários e impressões do professor regente ou do supervisor de estágio, a sequência de aulas planejadas,

os enunciados gerados pelo próprio estagiário no momento de descrever e analisar sua aula já ministrada – em comparação com o que foi dito ao planejar a aula.

Outro ponto importante para nós é a diferenciação entre signo e sinal em Bakhtin. A linguagem é atividade, ou seja, prática social situada em contextos comunicativos que se realiza por meio dos signos que, consoante Bakhtin (2014, p.33), são fenômenos do mundo exterior e não do mundo “interior” do falante:

O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. [...] Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos.[...] Os signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.

Em outras palavras, o estagiário relata e vive sua experiência através dos signos “de outros”, quer dizer, gerenciando as diferentes “vozes” presentes em sua formação. Na perspectiva discursiva da linguagem, os signos são “variáveis e flexíveis” (Bakhtin, 2014, p. 93) e dialogam com outros signos em determinados contextos sociais. O signo opõe-se ao sinal, que “é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refretar nada; constitui-se apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto” (BAKHTIN, 2014, p. 93).

Transpondo essa problemática para o contexto da nossa pesquisa, para o locutor o que importa é o signo linguístico e não o sinal estável, uma vez que para comunicar-se ele se vale de inúmeras enunciações encadeadas em um discurso. Na perspectiva do objetivismo abstrato, criticada por Bakhtin, a unicidade é defendida, como se fosse possível “prender a palavra em um dicionário” fazendo que o signo seja apenas um sinal, destituído do seu contexto de produção. Por isso “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” (BAKHTIN, 2014, p.95).

Ao tomarmos os planos de ensino e os relatórios produzidos por estagiários do curso de Letras, tomamo-los enquanto signos, como enunciados dialéticos, dinâmicos e vivos, produzidos por determinados sujeitos em determinados contextos de produção. Os estagiários ao escreverem os planos como roteiros para, de fato, ministrarem as aulas, produzem signos linguísticos que estão em uma cadeia de diálogo, perpassados por diferentes vozes que os constituem. Mas o estagiário pode tomar a própria escrita como “sinal”, como entidade imutável que sempre diz o que diz. Em outras palavras, ele trata o texto como “coisa”, não como palavra. Por outro lado, o ato de escrever o diário relatando e analisando a aula ministrada pode, nos

termos de Riolfi (2011, p.22) consistir “em um potentíssimo dispositivo de transformação de relação do sujeito com o saber”, uma vez que o estagiário é levado a pensar nas escolhas que fez para ministrar a aula e discutir os resultados dessas escolhas.

A própria experiência do estagiário na escola já é uma cadeia de signos ideológicos, logo, há uma experiência que acontece na escola, ideológica por si, e a escrita sobre essa atividade pode ser a contrapalavra, é uma resposta à própria experiência por meio da escrita. Essa resposta pode ser concordar, ironizar, discutir, aderir ao discurso presente na escola. Especificamente em relação à escrita, os planos de ensino e os registros das aulas ministradas, tomados como um único processo de escrita, capturam os contraditórios dos processos de ensino e as lacunas na formação universitária.

Em face dessas considerações, podemos afirmar, de acordo com Bakhtin (2014, p. 123), que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”.

É pela reflexão sistemática sobre as situações de ensino, e não pela simples reprodução de modelos didáticos consagrados como eficientes, que o professor em formação construirá aulas de língua portuguesa que funcionem, em posição de diálogo com os saberes da universidade e da escola básica. Para que se construam saberes, é preciso considerar, em primeiro lugar, o contexto em que a escola está inserida e, reconhecendo essas particularidades, problematizá-la. Na construção de planos de ensino e na escrita dos relatórios, principalmente no 1º semestre de 2014, 1ª etapa da pesquisa, a tendência do estagiário foi alinhar-se ao discurso oficial sobre ensino de língua portuguesa sem questioná-lo. Especialmente no momento do planejamento, vê-se uma mistura que deflagra os diferentes discursos de prestígio que circulam na academia, muitas vezes de forma fragmentária, como necessários para a construção de um bom planejamento. A título de exemplo, para sintetizar as questões levantadas até agora, observamos um plano de aula extraído de nosso corpus:

***Excerto 03 – Plano de Aula – 1º semestre de 2014 – Dupla G***

**Turma:** EJA (7ª série)

**1. TEMA:** Gênero de texto (Poema)

Gramática: Verbo

**2. OBJETIVOS**

\* Mostrar os diferentes modos do verbo;

\*Trabalhar a interpretação dos textos;

- \* Trabalhar a linguagem oral, atenção, confiança e a criatividade de interpretação;
- \* Desenvolver a capacidade de identificar verbo nos textos.

### **3. CONTEÚDOS**

Poema;

Interpretação do gênero;

Identificação de verbos no poema.

O plano de ensino exemplifica algumas vozes de discursos anteriores à sua escrita, tais como a gramática normativa e o ensino através de gêneros; notamos, também, a antecipação de vozes posteriores, como a interpretação a avaliação da professora regente da turma e supervisor de estágio, como no trecho “1. Tema: Gênero de texto (poema)”. Para a construção desse enunciado, o estagiário põe em jogo as diferentes vozes com as quais dialoga e o faz a partir das diferentes formações imaginárias que tem do seu interlocutor, de si mesmo e de seu referente. Na próxima seção, examinaremos o conceito teórico das formações imaginárias, de Pêcheux e sua relação com a escrita sobre a prática de ensino.

## **2.2 As formações imaginárias e o processo de escrita**

A escrita dos alunos do curso de Letras que analisamos neste estudo, isto é, o processo de elaboração e registro de aulas ministradas no período do estágio supervisionado, apresenta-se marcada pelas condições de produção em que é realizada: o entrecruzamento de esferas da atividade humana, tais como a acadêmica, a escolar e a jurídica. No transitar entre essas esferas, para escrever planos de ensino que se destinam à universidade, uma vez que são produzidos no interior de uma disciplina do curso e, principalmente, à escola, pois destinam-se à atividade de ministrar aulas, os estagiários têm diferentes interlocutores compondo seu auditório social.

Para compreendermos um pouco melhor como o discurso do estagiário se individualiza no processo de diálogo com outros discursos, vamos articular essa concepção bakhtiniana da linguagem com o conceito teórico de formações imaginárias de Pêcheux (1997) que indicam a posição do sujeito projetada no discurso: a) a imagem que o sujeito faz dele mesmo; b) a imagem que o sujeito faz de seu interlocutor; c) a imagem que faz do objeto do discurso. Essas formações podem ser melhor compreendidas com o seguinte quadro (PÊCHEUX, 1997):

	Expressões designando as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

Quadro 2 – Formações Imaginárias – Pêcheux, 1997

Um comentário de Pêcheux (1997) sobre o quadro das Formações Imaginárias é que eles apresenta um esboço da posição dos sujeitos envolvidos no discurso e geram antecipações das respostas de *B* para que *A* formule determinados enunciados. Nas palavras do autor

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. (PECHEUX, 1997, p. 82)

É nesse jogo discursivo que podemos afirmar que a linguagem é atividade, **trabalho** que constitui o sujeito nos processos interacionais (GERALDI, 1995) e não apenas um sistema abstrato de formas, carregando a expressividade e atitude valorativa do sujeito; é, portanto, o lugar da produção de sentido, sentido este que está sempre em luta/diálogo com outros discursos, com outras posições antecedentes ou procedentes dele.

Para analisar a atividade de escrita dos estagiários e as formações imaginárias que participam desses processos discursivos, partiremos da superfície linguística, da materialidade concreta dos enunciados produzidos pelos alunos, isto é, os planos de ensino e relatórios de estágio. Nessa materialidade, os alunos antecipam a resposta do interlocutor, colocando-se no lugar dele e formulam seu discurso de acordo com a imagem que têm de si, do discurso que produzem e do interlocutor para quem escrevem, como percebemos no trecho a seguir:



**Excerto 04 – Relatório de estágio**

Tomarei como apoio para este trabalho, alguns teóricos os quais me embasaram para desenvolver este relatório, com o objetivo de compreender como está o aprendizado dos alunos do ensino fundamental II, no que diz respeito à escrita produção textual. Tomarei como base teórica os PCNs, que nos indica como desenvolver o ensino de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da capacidade dos alunos do ensino fundamental. Sendo que os Pcnos nos apontam que, o processo não se baseia em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, mas que o aluno necessita construir o conhecimento de maneira conceitual: é preciso que o discente compreenda não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

O excerto 04 é um exemplo de como a imagem que o estagiário tem de seu auditório interfere nas escolhas que faz. Por exemplo, a fim de responder ao discurso oficial, amplamente divulgado na universidade, a opção é construir a argumentação a partir dos documentos oficiais. A imagem do supervisor de estágio (respondendo a questão: “*Quem é ele para que eu lhe fale assim?*”) é a de que ele concordará com a escolha do documento para orientar as escolhas tanto para o planejamento, quanto para a análise. A imagem do seu interlocutor é de que ele concorda com essas ideias - ou está sujeito a eles também- e julgará assertiva a escolha de tal documento; vale lembrar que o relatório de estágio é uma das avaliações da disciplina. Seguindo a mesma linha, a repetição das sequências “*Tomarei como apoio para este trabalho*” e, em seguida, “*Tomarei como base teórica os PCNs*” na construção textual corrobora a construção de uma imagem positiva de si, isto é, um estagiário que está em dia com as leituras prestigiadas e que escreverá a partir de um apoio teórico.

Os sentidos do discurso são construídos a partir do outro, a partir de respostas que o estagiário dá a outros discursos de acordo com a imagem que faz do interlocutor, do referente e de si mesmo. Pêcheux (1997, p.83) acrescenta às formações imaginárias que compõem o processo discursivo, outro objeto imaginário que diz respeito também às condições de produção do discurso:

<b>Expressão que designa as formações imaginárias</b>	<b>Significado da expressão</b>	<b>Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente</b>
IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu assim?”
IB (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Quadro 3 – Formações Imaginárias – Referente - Pêcheux, 1997, p.83

Como vimos, o processo discursivo pressupõe uma antecipação por parte do sujeito em *A*, o emissor, da representação do sujeito que está em *B*, o receptor. Conforme os estudos de Pêcheux (1997, p.83), “como se trata, por hipóteses, de antecipações, deve-se observar que esses valores precedem às eventuais ‘respostas’ de *B*”. No caso do licenciando que está em período de estágio, a escrita dos planos de aula pode ter como um dos receptores, ou seja, na posição de *B*, o aluno da escola. Logo a escolha de textos, atividades e organização didática pode partir da imagem que o estagiário julgar interessante para tal público (de uma determinada idade, classe social, preferências, etc). Outros receptores podem, também, ser pensados como ocupantes do lugar de *B*: o supervisor de estágio e o professor regente da turma. Cada um dos receptores que podem ocupar a posição *B* suscitarão antecipações diferentes do sujeito em *A*, pois, como afirma Pêcheux (1997, p.84) ela “depende da distância que *A* supõe entre *A* e *B*”.

No caso de imaginar que os alunos estão na posição de *B*, o estagiário pode pretender – com a aula que escreve – adesão deles à aula, participação e interesse pelo assunto apresentado para que se efetive a aprendizagem. Isso envolve produzir representações de quais são seus gostos e interesses, suas referências culturais, etc. Como afirma Pêcheux (1997, p. 85), fazendo referência aos estudos de Ducrot, “a percepção do outro, do referente e de si mesmo é sempre atravessada pelo ‘já dito’ e ‘já ouvido’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias.” Ao imaginar o aluno como seu interlocutor, portanto, o estagiário, além das informações que traz do seu período de observação, considera também o que ouviu na universidade sobre o educandos (imagens dos alunos produzidas nos discursos acadêmicos), de modo geral, e da própria memória enquanto estudante (“crenças” ou “representações” mais intuitivas, ligadas à história de vida). Pêcheux (1997, p.85) destaca:

As diferentes formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco. (PÊCHEUX, 19997, p. 85)

Se pensarmos em outras formações imaginárias possíveis, como a do professor regente na posição de destinatário/interlocutor do plano de ensino, em *B*, é razoável que a pretensão seja de concordância de suas escolhas, acordo, uma vez que uma das notas recebidas no estágio é preenchida pelo professor regente. O estagiário “ajusta” seu discurso conforme a representação que tem de seu interlocutor para, assim, alcançar seus objetivos no/com o processo discursivo.

Sobre as diferentes formações imagiárias, reiteramos, conforme as palavras de Pêcheux (1997) que elas são resultado de processos discursivos anteriores – no caso da escrita que tratamos nesta pesquisa, são resultado das orientações oficiais, das reuniões de discussão do planejamento, das leituras já realizadas ao longo do curso de Letras, das observações feitas na sala de aula e conversa com a professora regente – e mesmo que oriundas de outras condições de produção “deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (PÊCHEUX, 1997 p.85). O discurso do estagiário tem origem na palavra do outro e é pela escrita, neste espaço formativo que é o estágio, que ele vai ressignificando e dando sentido a sua prática.

Os sujeitos em formação respondem, portanto, em sua prática docente, seja no momento da escrita dos planos ou do relatório, seja no desenvolvimento da aula em si, a diferentes vozes e a inúmeras possibilidades de formações imaginárias. Como essa resposta se materializa também nos textos que escreve, nesta atividade o licenciando vai respondendo a esses discursos com maior ou menor consciência, pois conforme aponta Riolfi (2015, p.126), os escritores proficientes tem capacidade de colocar o outro no cálculo dessa escrita, ou seja, o estagiário vai encontrar inúmeros sujeitos que podem ocupar a posição *B* e precisa resolver como responder cada um deles no mesmo texto. Escrever sobre a aula é, desse modo, expressar uma posição e revisar a própria prática.

As diferentes configurações possíveis dessas formações imaginárias refletem diferentes concepções sobre o que é o próprio ato de escrever um relatório. Quanto a isso, Fairchild (2010) aponta quatro formas desse objeto ser pensado: a) como documento que serve para informar o que aconteceu durante a aula; b) como uma prestação de contas da atividade curricular; c) como um documento argumentativo que visa convencer da qualidade do estágio; d) como trabalho de organização de uma experiência. Essas formas de apresentação do relatório levam em conta a formação imaginária que está em jogo no momento da escrita e do objetivo que o enunciator tem com aquele texto – isto é, as expectativas que supõe que seu leitor tem com o texto que está escrevendo. Na maioria dos casos, o estagiário entende o relatório como um informativo pouco detalhado da aula ou prestação de contas a fim de receber uma nota. Dependendo do encaminhamento dado antes da escrita do relatório, ele passa a ser visto como um documento argumentativo, pelo qual o autor será avaliado ou como um trabalho de escrita que ajuda a compreender a experiência vivenciada no estágio. Frequentemente essas diferentes concepções aparecem em um mesmo texto, o que mostra que os sujeitos oscilam entre diferentes jogos de imagens e não produzem um discurso homogêneo. Também pode ser uma pista de que não há,

no campo da educação, um imaginário hegemônico, mas um jogo de forças que pode tornar difícil o trabalho com a escrita.

Na próxima seção, discuto essas dificuldades na escrita mais concreta sobre a aula - seja no planejamento, seja no pós-aula – e na escrita do relatório como instrumento que colabora na construção da formação docente. Problematizo, também, o modo como os estagiários dialogam com os inúmeros discursos que circulam na escola e na academia, bem como o modo como eles se posicionam em relação às aulas que planejam e desenvolvem.

## **O TRABALHO DA ESCRITA NO CURSO DE LETRAS: DA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO À REFLEXÃO SOBRE A AULA MINISTRADA**

Após contextualizarmos a pesquisa sobre estágio supervisionado e apresentarmos o quadro teórico que regerá as análises, dedicamos este capítulo à apresentação da metodologia de pesquisa e análise dos dados: os planos de ensino e os relatórios escritos como produto final desta disciplina.

### **3.1 Percurso Metodológico**

Neste item, apresentarei o corpus e os sujeitos envolvidos da pesquisa, bem como a o tipo de pesquisa e abordagem adotadas.

#### **3.1.1 Caracterização do tipo de pesquisa**

A responsabilidade de contribuir com a formação de futuros professores de Língua Portuguesa, passa pela necessidade que todo professor tem (ou deveria ter) de ser um pesquisador das atividades docentes que desenvolve. De que maneira poderia, como supervisora de estágio, militar em favor da pesquisa em sala de aula, se antes, eu mesma não fizesse este exercício? Em virtude disso, optamos pela pesquisa-ação que apresenta uma intervenção na prática e mudança de atitudes e discursos, como define Barbier (2012).

Caracterizamos a investigação aqui apresentada como pesquisa qualitativa organizada em dois momentos distintos: 1º) mapeamento da situação de estágio em uma turma do Curso de Letras da UNIFESSPA, através da constatação, acompanhamento e descrição das atividades – realizada no 1º semestre de 2014; 2º) implementação de novas ações visando mudanças na condução da disciplina e na escrita dos alunos – realizada na mesma turma no 2º semestre de 2014.

Essa organização do trabalho condiz com o que propõe Tripp (2005) e seu modelo de fases para a pesquisa-ação. O autor sugere que sejam realizadas 2 etapas: a primeira de investigação

– que é destinada à descrição e monitoramento da ação. A segunda etapa proposta diz respeito ao planejamento e implementação ações que visem melhorar a prática. Esse ciclo da pesquisa-ação é resumido por Tripp (2005) no esquema a seguir:

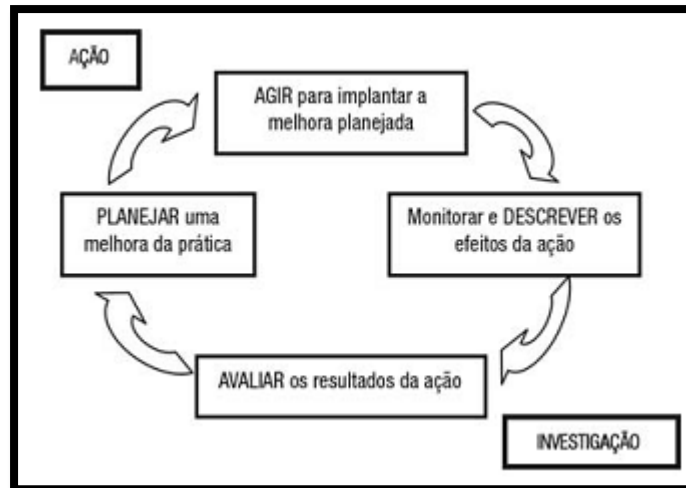


Figura 2: Representação do ciclo da investigação-ação (TRIPP, 2005, p.4)

Tripp (2005), ao caracterizar a pesquisa-ação remete a duas atividades básicas deste tipo de pesquisa: agir no campo da prática e investigá-la. Com esse movimento, em nosso caso, é possível o aprimoramento do professor que orienta o estágio e, também, dos alunos envolvidos, uma vez que a prática é sempre questionada e, muitas vezes, reorientada. Assim, assumimos, também, a perspectiva defendida por Geraldini (1995) em relação à formação dos professores para que esta não seja simplesmente prescritiva, nem mera propaganda de teorias pesquisadas na universidade, mas espaço de indagação e busca de alternativas para desenvolver o trabalho com a linguagem. É necessário ensiná-los a trabalhar com dados que encontram na sala de aula, para que ele construa suas verdades sobre o saber docente e não apenas reproduza o discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa, por exemplo, ajudando-a, assim, a construir uma trajetória formativa. Em outras palavras, é preciso ensinar o estagiário a tomar sua prática como alvo de sua pesquisa.

Thiollent (2009) afirma que através da pesquisa-ação os problemas, as decisões e os conflitos podem ser estudados dinamicamente uma vez que esse tipo de pesquisa oportuniza que o nível de consciência dos sujeitos envolvidos no processo aumente. De acordo com o texto do Projeto de pesquisa no qual essa investigação se insere, a pesquisa-ação pretende contribuir na qualificação do pesquisador e permite o desenvolvimento da própria instituição em que este atua. Tripp (2005) afirma que esse tipo de pesquisa parte de um problema constatado pelo

pesquisador em sua prática (no caso desta pesquisa, o problema era a dificuldade de mobilização de conceitos teóricos tanto para a produção de objetos de ensino, quanto para análise de acontecimentos das aulas) e de etapas para monitorar, avaliar e implementar novas ações de modo a resolver problemas. Nas palavras de Barbier (2004, p. 106) a pesquisa-ação “visa mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos”.

Considerando o ciclo da pesquisa-ação proposto por Tripp e as condições em que realizei a pesquisa, compreendo que a pesquisa-ação em ensino poderia ser pensada, para o encaminhamento das atividades de estágio, a partir do seguinte esquema:

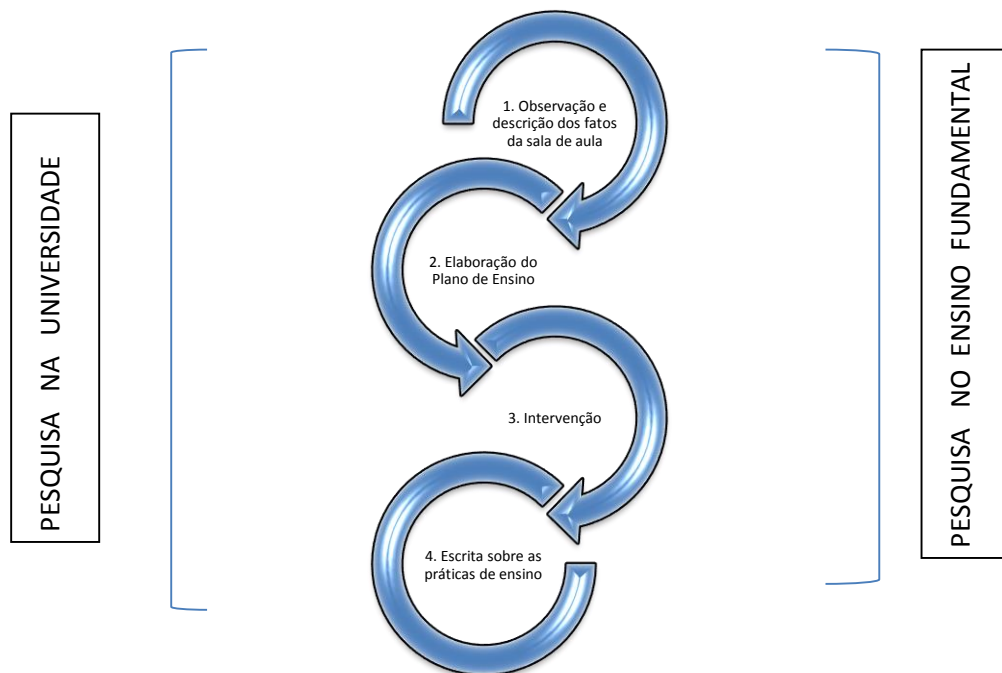


Figura 3: Etapas da pesquisa-ação no Estágio Supervisionado

Os quatro movimentos que compõem o esquema anterior correspondem às etapas que buscamos percorrer durante o estágio a fim de superar a ideia que o estágio é um momento de aplicação, testagem, “vivência” ou preenchimento de fichas, e tentando construir a compreensão que as práticas precisam ser pensadas a partir dos contextos locais e essa experiência há de ser indagada pelo professor. Esses movimentos se alinham à proposta de Paulo Freire (1977) no que concerne ao diálogo que deve reger as relações de ensino, pois o autor afirma que ao educar o educador também aprende. Para o autor:

(...) quanto mais se pergunta, tanto mais se sente sua curiosidade em torno do objeto do objeto do conhecimento não se esgota. [...] Daí a necessidade que tem de ampliar

o diálogo - como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira sua aula, não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. (FREIRE, 1977, p.54)

A escolha da pesquisa-ação, portanto, pauta-se, também, nos estudos de Freire e na necessidade de formar um professor mais curioso, que se pergunte mais e que sinta a necessidade de ampliar o diálogo com as teorias, produzindo conhecimento, tendo um papel mais ativo.

### 3.1.2 A constituição do *corpus* da pesquisa

Em razão da opção pela pesquisa-ação e do que tomamos como bases teóricas da pesquisa, vale apresentar os sujeitos envolvidos na constituição do *corpus*. Os sujeitos da pesquisa são alunos que, à época em que participaram da pesquisa, já haviam passado da metade do Curso de Letras e cursado algumas disciplinas tanto de Estágio Supervisionado – na qual fazem intervenções na forma de regência de classe em escolas de Educação Básica – quanto de disciplinas de Prática de Ensino – que são destinadas apenas a observação e registro das aulas. Eram, portanto, alunos dos quais se podia esperar que tivessem registros e certa experiência adquirida por já terem cursado essas disciplinas.

A observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos na graduação – tanto para preparar aulas, quanto para escrever sobre suas experiências, sem apenas reproduzir discursos existentes – bem como a participação no Projeto de Pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8) levaram a escolha desta turma para a realização da pesquisa.

Procurando captar um processo de escrita contínua, em diferentes momentos, decidimos considerar duas materialidades linguísticas: os planos de ensino utilizados para a realização da regência e os relatórios de estágio, produtos finais da disciplina nos quais há, inclusive, relatos e comentários sobre as aulas resultantes dos planos. O *corpus* é constituído por 64 planos de ensino e 39 relatórios de estágio produzidos nas disciplinas: Estágio Supervisionado em Língua Materna I e Estágio Supervisionado em Língua Materna II, no 1º e 2º semestre de 2014,



respectivamente, na UNIFESSPA. Para preservar os estagiários que participam desta pesquisa, bem como professores e alunos com os quais os estudantes entram em contato no estágio, não há menção aos nomes verdadeiros.

A análise do *corpus* está organizada em dois blocos correspondentes aos materiais produzidos em cada semestre da pesquisa. Na primeira parte da análise, ocupamo-nos da análise dos planos de ensino, seguida do relatório de estágio correspondente aos planos, produzidos no 1º semestre de 2014. Essa etapa da pesquisa contribuiu para mapear o terreno de estágio e constituiu-se em uma etapa fundamental para identificar como os estagiários pensavam as questões relativas ao ensino da linguagem, por meio da análise dos planos de ensino e para verificar o papel da escrita neste momento da formação, através dos relatórios que forneciam registros das situações concretas da sala de aula na coleta e análise de dados para a pesquisa. Esses dados também contribuiriam para refletir sobre a própria orientação do estágio.

No segundo bloco de análises, são apresentados outros planos de ensino e relatórios correspondentes à produção do estagiário no 2º semestre. Os planos de ensino analisados nesta 2ª etapa foram escritos a partir de um modelo discutido e elaborado pela turma com base nas reflexões decorrentes da primeira etapa da pesquisa. Outra mudança significativa ocorreu em relação ao relatório final; em vez de um texto entregue apenas nas últimas aulas ao final do semestre, solicitei aos alunos diários de campo com o propósito de que eles registrassem todas as aulas de modo mais detalhado e que articulassem registro e análise. Essa medida foi uma tentativa de superar a ideia do relatório como preenchimento de um formulário ou simples registro e comprovação de atividades e proporcionou que acompanhássemos com mais cuidado a escrita. Essa medida também tornou possível intervir na escrita dos alunos durante o semestre, ao contrário do que aconteceu na etapa anterior, em que os relatórios só foram conhecidos na etapa anterior, em que os relatórios só foram conhecidos quando já não havia tempo para aprimorá-los. Essas modificações são resultados da pesquisa-ação, ou seja, são ações implementadas a partir do diagnóstico feito na 1ª etapa e de mudanças na forma de condução do estágio.

### 3.1.3 A construção dos critérios de análise

Para compreender o papel da escrita na formação do professor, construímos categorias de análise a partir das noções teóricas de dialogismo, de formações imaginárias e do trabalho da

escrita. Essas noções se articulam em torno da premissa que a aula não é apenas o que acontece durante o desenvolvimento das atividades com os alunos no espaço físico da sala, mas também o que precede e sucede esse momento e envolve o trabalho intelectual do estagiário (FAIRCHILD, 2009). Em outras palavras, a aula é um discurso, de modo que quando penso, escrevo ou discuto o que fiz em aula estou dando continuidade a esse discurso.

A fim de respondermos a nossa pergunta de pesquisa: “*Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*”, voltaremos nossa análise, em primeiro lugar, para os planos de ensino produzidos pelos estagiários. Nesta etapa, conduzidos pelo princípio do dialogismo, buscamos identificar e analisar como o enunciado que consiste no plano de ensino se encadeia a outros enunciados. Para tanto, pretendemos analisar: i. as relações com os enunciados anteriores a sua produção (disciplinas teóricas cursadas durante a licenciatura, discurso oficial sobre o ensino, prescrições da escola, diálogo com a professora regente e supervisor do estágio, dentre outros) e a antecipação de enunciados posteriores ao plano (respostas dos alunos em sala, avaliação das professoras regente e supervisora de estágio); ii. as imagens de professor e aluno que aparecem nos planos de ensino.

Em segundo lugar, analisaremos o relatório de estágio concernente ao plano de ensino anteriormente discutido. Para análise do relatório, criamos duas categorias que orientam a leitura dos dados que consistem em analisar: i. as formas de construção da descrição da aula ministrada a fim de discutir em que medida elas são suficientes para a postulação de conclusões sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa; ii. a produção de enunciados que mostrem como o estagiário percebe e discute o que planejou e indiquem a reflexão crítica do estagiário em relação às teorias estudadas na universidade e a prática de ensino.

Na análise do relatório, procuro problematizar as escolhas feitas pelos alunos e o modo como o estagiário se relaciona com o conhecimento procurando encontrar traços de uma escrita mais produtiva, que iniciem um trabalho de pesquisa sobre a própria prática e que seja uma atividade relevante para a constituição da sua identidade e experiência enquanto professor.

As categorias de análise apresentadas alinham-se às três frentes de pesquisa do Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014), reproduzidas no quadro a seguir:

	Foco específico	Objetivos descritivos (pesquisa de campo)	Objetivos propositivos (pesquisa-ação)
1	A escrita como forma de registrar uma aula	Que aspectos da <i>descrição de uma aula</i> são exigidos e efetivamente encontrados nos textos produzidos por licenciandos a partir das práticas de ensino?	Quais são os <i>parâmetros mínimos</i> para que a descrição de uma aula funcione como dado para um trabalho de pesquisa do licenciando?
2	A escrita como trabalho realizado sobre o registro anterior de uma aula	Que <i>operações discursivas</i> são realizadas sobre os dados registrados pelos licenciandos através de sua escrita?	Como um dado das práticas pode ser <i>analisado</i> pelo licenciando?
3	A escrita como produção de enunciados que afirmam algo sobre uma aula	Que <i>afirmações</i> são feitas <i>sobre a aula registrada</i> pelo licenciando e como elas se relacionam com os dados que as originam?	O que é necessário para que o resultado de uma análise feita pelo licenciando se constitua enquanto <i>conhecimento</i> ?

Quadro 4: Eixos de pesquisa do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”.

As perguntas presentes no quadro acima, colaboraram no sentido de pormenorizar nossas análises, especialmente, as que se encontram no foco específico da Escrita como forma de registrar uma aula: a) Que aspectos da descrição de uma aula são exigidos e efetivamente encontrados nos textos produzidos por licenciandos a partir das prática de ensino? B) Quais os parâmetros mínimos para que a descrição de uma aula funcione como um dado para um trabalho de pesquisa do licenciando?

Para acompanhar o processo da pesquisa-ação resolvi também me valer da escrita para ampliar meu conhecimento como professora supervisora do estágio e optei por escrever um diário durante o desenvolvimento das atividades a partir de agosto de 2014. Além de registros relacionados a conversas informais com os alunos, orientações de estágio e aulas na universidade, o diário também conta com algumas entrevistas informais com professores da UNIFESSPA e as impressões, dificuldades e avanços ao longo da pesquisa. As notas do diário aparecem algumas vezes nesta pesquisa, especialmente em informações adicionais e notas de esclarecimento em rodapé. Fazem parte desse registro, também, conversas com o orientador que contribuíram no sentido de definir objetivos, propor novas tarefas aos estagiários, bem como as inúmeras indagações de ordem teórica.

A escrita do diário é um importante documento para o trabalho de pesquisa-ação e contribuiu no sentido de favorecer o distanciamento das situações de geração de dados para a análise que será apresentada a partir do próximo tópico.

### 3.2 Análise

Neste subitem procederei à análise dos dados obtidos ao longo do ano de 2014 com o acompanhamento de uma turma do curso de Letras da UNIFESSPA durante duas disciplinas de Estágio Supervisionado. De acordo com os conceitos previamente apresentados, analisaremos, nesta subseção, os planos de ensino e os relatórios de estágio a fim de responder à pergunta: *Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*

Nossa análise será dividida em duas etapas: a primeira apresenta dados referentes ao primeiro semestre de 2014 e serve para mapear o terreno do estágio; a segunda etapa traz a análise dos dados do segundo semestre de 2014 e apresenta os novos encaminhamentos que foram dados ao estágio, bem como o papel da escrita nesse período da formação do professor.

#### 3.2.1 Mapeando o terreno do estágio

A parte inicial do estudo, ou seja, o 1º semestre de 2014, serviu para circunscrição de problemas durante o estágio e, posteriormente, contribuiu para a mudança nas minhas próprias práticas como supervisora de estágio no acompanhamento dos mesmos alunos no 2º semestre de 2014. Durante o 1º semestre de 2014, acompanhei 12 duplas de estágio no Ensino Fundamental as quais produziram, em média, três planos de ensino cada.

A disciplina Estágio Supervisionado I conta com 68 h/a, sendo 50% dessa carga horária para a realização de encontros na universidade – destinados à preparação das aulas e discussão teórica – e os outros 50% para observação e regência nas escolas da Educação Básica. Nos quatro primeiros encontros, de 11/03/14 a 1º/04/14, reunimo-nos na universidade para apresentação da disciplina e discussão de assuntos pertinentes ao estágio, tais como: planejamento de uma aula, discussão de bases teóricas sobre leitura, gramática e escrita no ensino fundamental e médio, número de aulas a serem observadas e ministradas, relatório final da disciplina e outras questões de ordem prática. A quinta aula foi reservada ao primeiro contato com as escolas.

Na segunda semana de abril, retornamos à universidade para discutir questões ligadas à organização do estágio, tais como a escola escolhida e série, as duplas de estágio, os horários de orientação, os conteúdos designados pela professora regente para as aulas que seriam ministradas, entre outras. Quanto ao encaminhamento das práticas, decidimos que não seria feito um modelo de plano de ensino, cada dupla poderia organizar o seu planejamento, desde que contemplasse as principais informações que ele deve conter: objetivos, conteúdos,

metodologia, textos e atividades utilizadas na aula e referências. Para a escrita do relatório, foi solicitado que o texto tivesse o seguinte formato: introdução, referencial teórico, descrição e análise das aulas, considerações finais e referências.

Nas aulas que seguiram, até o dia 10/06/14, os estagiários ficaram nas escolas, cumprindo as horas de observação e regência. Nesse ínterim, reuni-me várias vezes com os estagiários, em horário inverso ao das aulas, ou na própria escola de estágio, a fim de discutir o planejamento ou reorganizá-lo. As duas últimas aulas, 17 e 24 de junho foram destinadas à socialização<sup>11</sup> da experiência do estágio e entrega dos relatórios.

Iniciaremos o mapeamento pela análise do Plano de Aula 1, buscando observar como as estagiárias constroem a aula e identificando as vozes presentes no texto.

<b>Excerto 05 – Plano de Ensino – 1º semestre de 2014 – Dupla B</b>		
<b>Série:</b> 8º ano	<b>Turma:</b> A	<b>Turno:</b> Manhã
<b>1º Aula (Dia 06/05/2014- Terça- feira)</b>		
<b>TEMA (GÊNERO):</b> Diário Íntimo		
<b>OBJETIVOS:</b>		
* Trabalhar a leitura e interpretação;		
*Destacar as características próprias do gênero diário íntimo.		
<b>Duração:</b> 2 aulas (50 min. Cada aula); Das 07h30min às 09h10min.		
<b>RECURSOS:</b>		
Livro Didático (a pedido da professora regente);		
Quadro magnético.		
<b>METODOLOGIA:</b>		
Aula expositiva oral;		
Leitura compartilhada do texto.		
<b>1º MOMENTO:</b> Leitura do texto “O diário de Zlata.” (presente no livro didático)		
<b>2º MOMENTO:</b> <u>Abrir uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e que existe também em um diário.</u> A partir das respostas dos alunos fazer comentários destacando as características que compõe um diário íntimo.		
*O texto é escrito em 1ª pessoa;		
*Há a presença de marcadores de tempo: data, dia, ano, horário;		
*Há a presença da subjetividade do autor, onde o autor pode deixar explícito nas suas frases a sua visão pessoal, pode emitir expressões de pensamentos, sentimentos e emoções.		
<b>3º MOMENTO:</b> Atividade de interpretação.		

Plano de Ensino 01

<sup>11</sup> A socialização da experiência do estágio consistiu na apresentação para os colegas de sala a turma e as atividades que foram realizadas durante o estágio, promovendo um momento de conversa e relato da experiência de estágio.

Quanto à organização, o plano de aula contém elementos básicos de planejamento, tais como a identificação, os objetivos, recursos e metodologia dividida em três momentos distintos. Essa divisão escolhida pelas alunas<sup>12</sup> é um primeiro aspecto que consideramos interessante, no que diz respeito à maneira como discursos teóricos se presentificam neste plano. Chamamos atenção para a escolha das estagiárias de colocar, depois do tema da aula, a palavra “gênero” em um parêntese, à esquerda dos dois pontos – funcionando, portanto, como uma explicação do subitem. Desse modo, “tema” da aula e “gênero” parecem ser apontados como sinônimos – dizer qual é o tema da aula seria o mesmo que dizer qual é o gênero sobre o qual a aula se desenvolverá. Esta escolha remete às prescrições oficiais para o ensino de língua materna, e faz supor um entendimento de que toda aula precisaria de um gênero que a estruturasse. Em outras palavras, a aula precisaria ter um “gênero”, assim como precisa de “objetivos”, “recursos” e “metodologia”.

Avançando um pouco mais na análise do plano, um segundo aspecto que merece destaque é a seleção dos objetivos que dividem a aula em dois momentos: 1º) trabalhar a leitura e interpretação - que segue uma lógica mais tradicional de ensino de língua portuguesa, geralmente, partindo do estudo de um texto; 2º) destacar as características próprias do gênero diário íntimo. Essa divisão mostra, de modo mais claro, como as estagiárias concebem o ensino dos gêneros, diferente do que nomeiam como leitura e interpretação e ocupando o lugar que, geralmente, era destinado à gramática normativa. Ensinar gênero é, neste caso, prescrever sobre as características composicionais do diário íntimo.

Em relação às vozes que buscamos identificar no plano, retornando à descrição das atividades no 2º momento da metodologia do plano de ensino (onde há uma breve explicação sobre os procedimentos que serão adotados para realizar a discussão sobre o texto “O diário de Zlata” - anexo 1), notamos, pela 1ª vez, que as estagiárias estão pensando nos alunos como co-enunciadores nesta aula, quando dizem:

“Abrir uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e existe também em um diário.”

---

<sup>12</sup> Durante o 1º semestre, os estagiários puderam escolher como estruturariam os planos de aula. Foram feitas, durante o período de preparação do estágio, considerações sobre planejamento e alguns planos de ensino foram estudados, porém não se estabeleceu um modelo de plano de ensino para que eles seguissem.

Há uma tentativa de criar possibilidades de escuta do aluno, partindo do que ele sabe, porém, na sequência, aparecem algumas características do diário íntimo, previamente estipuladas, o que nos leva a crer que as respostas dos alunos, provavelmente, teriam que coincidir com essa listagem. Percebe-se, portanto, que as alunas consideram pouco o lugar dos alunos para a elaboração do plano de aula. Outra consideração nesse mesmo sentido é que o plano é construído na perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Os objetivos são de ensino, os recursos são aqueles utilizados pelas professoras, bem como a metodologia que prevê as atividades a serem realizadas pelo professor.

Outro ponto a se observar é que em seu plano, as estagiárias não detalham quais serão as atividades de interpretação que só aparecem nos anexos e são cópia do livro didático adotado, ou seja, “elaborar o plano” é apenas escrever uma lista de dados e copiar algumas atividades, sem previsão de tempo ou maior detalhamento de como serão executadas. A seguir, apresento algumas atividades que foram desenvolvidas com a turma pelas estagiárias:

***Excerto 06: Atividade de interpretação – Plano de Ensino 01 – Dupla B***

- a) Mesmo que você não conhecesse o título do livro, poderia saber que se trata de um diário pela presença de elementos característicos desse gênero. Quais?
- b) O texto que você acabou de ler pode ser dividido em quatro partes. Que elementos marcam a divisão das partes?
- c) Por que os autores de diários costumam anotar as datas de seus registros?
- d) O que Zlata relata em cada uma das partes do texto que você leu?

**\*ANOTE:** O autor de um **diário íntimo** registra nele **fatos acontecidos a cada dia**. Como não é possível relatar todos os momentos de um dia, o autor do diário escolhe registrar o que, de alguma maneira, tem maior importância para ele.

- e) Releia este trecho do relato do dia 23 de maio de 1992:

“Quase todos os meus amigos partiram. Mas mesmo que eles estivessem aqui, será que a gente ia conseguir se ver?”

Esse fragmento mostra que os registros de um diário não se limitam ao relato das ações. Por que a narradora elabora questões para si mesma?

**Fonte:** PENTEADO, Ana Elisa Arruda, LOUSADA, Eliane Gouvêa, MARCHETTI, Greta, STRECKER, Heidi, SCOPACASA, Maria Virgínia. *Para viver juntos: Língua Portuguesa 8º ano* (PNLD 2014, 2015 e 2016)

A atividade preconiza os elementos composicionais do diário, como podemos perceber nas quatro primeiras questões. Se o papel designado ao aluno não tem muito espaço no plano de ensino, outras vozes, porém, são sinalizadas e percebemos que estão presentes no auditório das estagiárias; uma delas é a do professor supervisor de estágio, primeiro leitor do plano – e, provavelmente, a quem o plano se dirige como a realização de uma tarefa do estágio. Nota-se esse enunciador, o professor supervisor, no seguinte enunciado do plano: “RECURSOS: livro didático (a pedido da professora regente)”. Essa justificativa para o uso do livro didático, o pedido da professora da turma em que o estágio se realiza, aponta que, no estágio, o professor-estagiário precisa equilibrar o discurso sobre ensino que circula na universidade, que, em geral, reprova o uso do livro didático, com as exigências do discurso da escola, que, neste caso, tem uma meta quanto ao uso do livro didático<sup>13</sup>. A justificativa, também, tira a responsabilidade pela escolha do material da dupla de estagiárias e mostra como elas dão voz à instituição no momento de planejarem uma aula. Ao mesmo tempo que o supervisor de estágio é considerado na hora de escrever o planejamento, fica evidente que a voz da professora regente da turma é considerada nesse plano, uma vez que ela escolheu os textos que seriam utilizados na aula e os conteúdos que deveriam ser ministrados.

Observando as páginas do livro didático citadas no plano, podemos afirmar que as estagiárias apenas organizam o modo como vão encaminhar a aula, como vão apresentar o conteúdo, pois os textos e as atividades desenvolvidas na aula são as do livro didático.

Se retomarmos o conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) ao responderem à pergunta “Quem sou eu para lhe falar assim?” (segundo Pêcheux, 1997, imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A), as estagiárias apontam que durante o momento do planejamento para estágio sentem a necessidade de se colocarem em diálogo com o discurso da “inovação”, simbolizado pela preferência pelo trabalho com os gêneros. No entanto, alinhar-se a esse discurso é uma tarefa cumprida parcialmente, pois, ao desenvolverem o plano de ensino,

---

<sup>13</sup> Nota do diário de campo gerada a partir do registro de uma conversa com a dupla de estagiárias que estavam muito preocupadas com o fato de terem páginas predeterminadas do livro didático para utilizarem no período do estágio.



deslocam-se para um “fazer prescritivo” acerca do gênero, desvinculado das atividades de leitura e interpretação.

Essa opção de priorizar a estrutura composicional reflete a forte influência das prescrições oficiais, como os PCNs (1998), pela escolha do gênero – mesmo que de modo problemático, uma vez que o gênero é apontado como tema da aula (mesmo que a aula não se restrinja a tratar de gêneros em geral, mas de um gênero: o diário íntimo; há uma redução do gênero a formas pré-moldadas e perde-se a situação dinâmica de produção e circulação desse texto.

Outra questão relevante é a tomada do texto, para o ensino de gêneros, como um sinal, “estável e sempre igual a si mesmo” (BAKHTIN, 2014, p. 96) desvinculado da cadeia discursiva na qual se inscreve, pois parece servir, apenas, para elencar características composicionais. Retomando Bakhtin (2014) o trabalho com a língua em uso, não pode tomar o texto como um item abstrato, pois “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática” (BAKHTIN, 2014, p.96). A linguagem só terá sentido considerando “o conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2014, p.96). Notamos que as alunas ao escreverem sua metodologia colocam o texto estudado - “O Diário de Zlata” - e o gênero – diário íntimo - como duas realidades diferentes, isto é, ao propor a leitura e compreensão do diário ele é tomado como signo, discurso produzido em um determinado contexto; passado este primeiro momento, as alunas propõem trabalhar uma atividade prescritiva e a escolha, ao invés da gramática normativa, é tomar esse texto para analisá-lo em seus aspectos formas, agora denominado de gênero:

Abrir uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e que existe também em um diário.

Fora isso, o plano de aula apresenta muitos problemas didáticos, tais como a falta de distribuição do tempo para cada etapa da aula, a descrição detalhada das atividades, o planejamento da exposição oral, ou seja, de que maneira seria feita a leitura compartilhada, enfim, o passo-a-passo da aula.

Vejam, agora, o registro da aula que acabamos de analisar em dois momentos do relatório:  
i. resumo do estágio; ii. análise das intervenções.

***Excerto 07: Relatório de estágio – 1º semestre de 2014 – Dupla B***

i. Resumo do estágio:

A turma era composta por adolescente entre 14 e 16 anos de idade, com a quantidade de 32 alunos matriculados. A escolha dos conteúdos que trabalhamos nas aulas fazia parte do cronograma bimestral criado pela própria professora. Fomos informadas que todos os conteúdos desenvolvidos no bimestre faziam parte do livro didático, segundo a professora de turma, a escola adotou este método de trabalhar todo o livro didático em sequência por ser um material que todos os alunos têm acesso, uma vez que isso fazia parte das críticas dos pais, justificando que não acompanhava o seu filho nas atividades por não terem o material da qual o professor usou em sua aula.

Assim, ficamos responsáveis para trabalhar o gênero Diário Íntimo, os predicados das orações e as figuras de linguagens. Certas de que teríamos que utilizar o livro didático em algumas aulas, consultamos o livro didático e avaliamos que o conteúdo temático era bem distribuído e organizado. Em nossa primeira aula trabalhamos uma **leitura** do próprio livro didático, “O diário de Zlata” a partir desta leitura pedimos aos alunos que encontrassem no **texto** algumas características que eles achassem que fossem presentes também em um diário íntimo, alguns alunos responderam com exemplos do próprio texto<sup>14</sup>, foi então que juntos fomos construído no quadro uma tabela com as características que compunha um diário íntimo, logo após realizamos uma atividade de interpretação (anexo 1).

ii. Análise das intervenções:

Na primeira aula em que **trabalhamos** leitura e interpretação, sob um objetivo maior de trabalhar não somente a leitura, o sentido e as informações que o texto produz, mas também abordar e estudar através do texto as marcas características do gênero textual a que nos propusemos trabalhar: o gênero “Diário Íntimo”<sup>15</sup>. Nesta primeira aula foi bastante perceptível a participação e a atenção dos alunos no decorrer de toda a aula, desde o momento que dedicamos à leitura, fizemos uma leitura compartilhada com toda a turma, onde alguns alunos prontamente se dispuseram a fazer a leitura em voz alta para todos ouvirem.

Uma primeira característica a se observar neste relatório é que não é bem organizado, pois não sabemos de que aula estão tratando na 1ª parte (Resumo do Estágio), pois não há datas para

<sup>14</sup> Grifos nossos;

<sup>15</sup> Grifos nossos;

situar o leitor. As informações apresentadas sobre a aula ministrada são insuficientes, predominam as generalizações como nos trechos: “*avaliamos que o livro didático era bem distribuído e organizado*” e “*foi bastante perceptível a participação dos alunos*” sem especificar bem distribuído e sem explicar qual foi o tipo de participação dos alunos. Na análise das intervenções, há a utilização do verbo “trabalhamos”, em “*Na primeira aula em que **trabalhamos** leitura e interpretação, sob um objetivo maior de trabalhar não somente a leitura...*”, que não revela com precisão quais foram as atividades desenvolvidas e as respostas obtidas.

Procuramos localizar no plano os trechos que poderiam estar se referindo às atividades do plano de aula 01. Localizamos, na análise das intervenções, a passagem “*mas também abordar e estudar através do texto as marcas características do gênero textual a que nos propusemos trabalhar: o Diário Íntimo*” que retoma o 2º objetivo “*Destacar as características próprias do gênero Diário Íntimo.*” Não encontramos, porém, problematização da atividade realizada. Percebemos que o texto “O Diário de Zlata” serve, em um primeiro momento, para ensinar características do gênero diário íntimo, apenas em seu aspecto estrutural. Após elencar as características, passam à atividade de interpretação desvinculada da primeira parte destinada ao estudo do “gênero” e seguem o roteiro do livro didático (excerto 07). A expressão “*presentes TAMBÉM em um diário íntimo*” dá a entender que “O Diário de Zlata” não é um diário íntimo, que não é um gênero, reforçando, assim, a separação dos objetos: o texto para ser interpretado e o gênero para ser compreendido em suas características composicionais.

Percebemos, no trecho “*a partir desta leitura pedimos aos alunos que encontrassem no texto algumas características que eles achassem que fossem presentes também em um diário íntimo, alguns alunos responderam com exemplos do próprio texto*”, que as estagiárias afirmam que as características do gênero foram elaboradas com o auxílio dos alunos, o que aponta que elas consideraram o que os alunos disseram a respeito. Não há qualquer registro, no entanto, de quais foram essas características e temos somente o registro do plano de ensino em que elas elencam algumas características do diário. Em outro trecho, elas afirmam que foi “*bastante perceptível a participação e a atenção dos alunos no decorrer de toda a aula*”, mas novamente não apresentam nenhum registro concreto dessa participação, com base no qual o resultado afirmado possa ser discutido por terceiros.

Há uma tentativa de diálogo com as diferentes “vozes” que ajudam a compor a aula do estágio e com diferentes discursos, pois como afirma Bakhtin, o discurso escrito [...] é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”

(BAKHTIN, 2014, p. 128). As estagiárias antecipam as respostas da supervisora do estágio, quando justificam que a escolha do material didático, do gênero e dos conteúdos gramaticais são indicações da professora regente, vejamos o trecho *“A escolha dos conteúdos que trabalhamos nas aulas fazia parte do cronograma bimestral criado pela própria professora. Fomos informadas que todos os conteúdos desenvolvidos no bimestre faziam parte do livro didático, segundo a professora de turma, a escola adotou este método de trabalhar todo o livro didático”* e dialogam com a professora regente da sala onde estão desenvolvendo suas atividades, à medida que as expectativas desta profissional em relação ao desenvolvimento de conteúdos é considerada.

As estagiárias recuperam a “voz” das prescrições legais, porque vimos que as indicações trazidas nos PCNs, por exemplo, no plano de ensino – ao apontarem um gênero para desenvolver a aula e termos como “texto como unidade de ensino”, “competência comunicativa”; há, por fim, um diálogo com as teorias sobre o ensino de língua portuguesa estudadas na universidade como constatamos nas frases sublinhadas do excerto seguinte:

***Excerto 08 – Relatório de Estágio – 1º semestre de 2014 – Dupla B***

Considerando que a escola formal adota o texto como unidade de ensino e que as atividades de leitura e interpretação de textos são priorizadas na sala de aula, os alunos já deveriam ter essa dificuldade diminuída. Tanto isso é verdade que cada capítulo do livro didático inicia com um texto, seguido de exercícios para praticar a interpretação. [...]

Nesse sentido, segundo Travaglia, o ensino da língua torna-se eficaz quando é desenvolvido priorizando-se a dimensão significativa da língua e menos a forma. Para esse autor, o ensino deve desenvolver a competência comunicativa:

“A competência comunicativa é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentido desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro.” (TRAVAGLIA, 1996 p. 209).

Assim, para esse autor, para que as atividades de leitura e interpretação sejam proveitosas deve-se levar o aluno a compreender que o texto compõe-se de diversos recursos linguísticos.

Há também um discurso prévio com o qual o relatório se alinha: que os alunos têm muita dificuldade de leitura e compreensão e, provavelmente, isso resulta da ineficiência da

metodologia utilizada pelo professor. Encontramos esse discurso prévio no trecho “*Considerando que a escola formal adota o texto como unidade de ensino e que as atividades de leitura e interpretação de textos são priorizadas na sala de aula, os alunos já deveriam ter essa dificuldade diminuída*”.

Mesmo que esses enunciados se encadeiem a outros, são problemáticos do ponto de vista da formação, porque as estagiárias não descrevem detalhadamente a aula para analisá-la. Não temos exemplos de discussões sobre o texto, respostas dos alunos para as questões escritas de interpretação, informações que os alunos trouxeram para a aula sobre o gênero em questão e, em consequência da ausência dessa descrição detalhada, não há análise pautada na experiência vivenciada na aula. Esse tom continua prevalecendo no relatório como é possível perceber na passagem a seguir:

***Excerto 09: Relatório de estágio – Dupla B***

[...] A maior dificuldade para executar as atividades planejadas tem a ver com o baixo desenvolvimento de leitura dos alunos. Isso representou um aspecto negativo durante a intervenção, pois, devido à necessidade de acompanhar o ritmo dos alunos, as atividades de leitura e interpretação textual demandaram uma maior quantidade de tempo, o que por vezes prejudicou outras atividades programadas. Numa dessas situações, em que o tempo disponível era de duas aulas e objetivo era trabalhar a gramática contextualizada, primeiramente, procedeu-se à leitura e compreensão, mas somente esta última tomava mais da metade do tempo.

Novamente, neste excerto temos informações importantes a respeito do processo de escrita para a formação do professor, pois mostra um momento em que as estagiárias postulam “conclusões” sobre a prática. Para essa atividade, porém, é necessário que saibam registrar o que acontece em aula - o que não percebemos neste relatório. As informações são insuficientes e muito generalizadas; a maior dificuldade apontada para a realização das atividades programadas é “o baixo desenvolvimento de leitura dos alunos.” Não encontramos, porém, nenhuma dificuldade explicitada, nenhuma pergunta dos alunos em relação ao texto, nenhum exemplo claro que ilustre o que elas nomeiam como “baixo desenvolvimento da leitura” que demandou maior tempo para a atividade de leitura.

Essas duas observações, entretanto, não recuperam nenhuma situação vivenciada no período de observação – que precede a regência – nem são oriundas da experiência concreta da aula (observada ou ministrada), levando a crer que as estagiárias estão argumentando com a

supervisora de estágio e encontrando uma justificativa para a aula não ter sido desenvolvida na íntegra. Outro comentário que merece destaque é a pressuposição feita por elas em relação à aprendizagem da leitura: o fato de o livro didático trazer no início de cada unidade um texto e alguns “exercícios para praticar a interpretação”, na opinião das estagiárias, já deveriam ter diminuído a dificuldade do aluno pelo “treino” e a repetição de atividades de interpretação, compreendendo o texto como um sistema abstrato, um “sinal”, neutro e que não implica relações dialógicas entre o autor e seus interlocutores.

Na única passagem em que recuperam o planejamento feito anteriormente, as estagiárias mencionam que não foi possível concluir a aula programada “devido à necessidade de acompanhar o ritmo dos alunos (de leitura), as atividades de leitura e interpretação textual demandaram uma maior quantidade de tempo, o que, por vezes, prejudicou outras atividades.” Nessa frase, minimamente, a escrita proporcionou que o enunciado anterior, o plano de aula, fosse retomado e houve uma réplica ao discurso produzido por elas mesmas. No entanto, as estagiárias mencionam a dificuldade em seguir o plano de ensino elaborado em razão do “ritmo dos alunos” sem, contudo, descrever quais são as dificuldades de modo mais específico. Sem esses apontamentos, o estagiário não tem “dados” para analisar e começar uma prática investigativa sobre essa realidade e, com isso, não suscitam novos enunciados a respeito da aula desenvolvida.

Passemos, agora, para análise da segunda atividade escrita, da dupla D, começando pelo plano de ensino<sup>16</sup> apresentado:

<b>Excerto 10 – Plano de Ensino 02 – 1º semestre de 2014 -Dupla D</b>				
<b>DATA</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>AValiação DA ATIVIDADE</b>
<b>06/05/2014</b>	- Leitura. - Produção textual.	- Perceber o nível de leitura e escrita dos alunos, a fim de intervir, a partir do que for constatado.	- Ler o texto (anexo 2) de uma notícia escrita em forma de poema; - Incentivar uma discussão sobre o que os alunos compreenderam do texto; -Incentivar a reescreverem o texto da notícia, mas agora em forma de narrativa e não mais poema.	Os alunos demonstraram bastante interesse pela atividade de leitura, entretanto quanto à atividade de produção escrita, houve certa resistência, apesar disso, eles produziram, com exceção de um aluno. Por ser o primeiro dia de intervenção avaliamos como bom.

Plano de Ensino 02

<sup>16</sup> Este plano de ensino que apresenta a avaliação da atividade foi entregue ao final da disciplina, anexado ao relatório de estágio; no primeiro momento, o plano apresentado era composto apenas de objetivos, conteúdos e metodologia.

A organização deste plano de ensino apresenta os conteúdos da aula – leitura e produção textual – porém não informa quantas horas-aula serão destinadas ao desenvolvimento das atividades referentes a este conteúdo. Após a apresentação dos conteúdos, os estagiários apontam o objetivo a ser atingido na aula que diz respeito a um diagnóstico da leitura e escrita dos alunos, o que nos faz questionar como foi aproveitado o tempo que ficaram na escola, anterior às intervenções – que são as aulas destinadas à observação. Por que os estagiários não têm em seus registros informações sobre a escrita dos alunos? Como foi o período de observação das aulas e o que mereceu a atenção do estagiário? A disciplina dos alunos, a atuação do professor regente?

Na sequência, ao descreverem a metodologia, não há informações claras sobre quais são as perguntas que incentivarão os alunos a discutirem o texto e que atividades serão utilizadas para que este diagnóstico seja realizado. A leitura aparece como atividade inicial que servirá para outra: a produção textual. A leitura na escola, conforme afirma Geraldini (1997, p. 142), em geral, serve para cumprir uma ordem, “lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico.” A atividade proposta pelos estagiários traz um texto autêntico, de um *site* de notícias<sup>17</sup> que intitula a matéria apresentada como: “Delegado do Distrito Federal relata crime em forma de poesia” (anexo 2). Embora seja um texto autêntico, é tomado enquanto sinal pelos estagiários, uma vez que a discussão que ele suscita, seu modo de produção e circulação não são o alvo dos estagiários na aula elaborada. Como afirma Bakhtin (2014, p.15), o “signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao ‘sinal’ inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.” O texto serve de mote para ensinar a estrutura da narrativa, inclusive com um pequeno esquema dos elementos da narrativa que os estagiários fornecem aos alunos logo após o poema. Vejamos o comando da atividade de produção textual proposta a partir do texto em questão:

***Excerto 11: Atividade – Proposta de produção textual (Plano de aula 02) –Dupla D***

Caros alunos, sabendo que a ocorrência que acabamos de ler não foi aceita pela corregedoria e que o policial recusou-se em reescrevê-la, a tarefa de transformar esse poema em uma NARRATIVA é sua.

<sup>17</sup> G1 <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/08/delegado-do-distrito-federal-relata-crime-em-forma-de-poesia.html>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

Para ajudá-lo, organizamos um quadro com os principais elementos de uma NARRATIVA: O **texto narrativo** é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito.

Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo.

Dessa forma, o texto narrativo apresenta a seguinte estrutura:

\*Apresentação

\*Complicação ou desenvolvimento

\*Clímax

\*Desfecho

Fonte: <<http://www.brasilecola.com/redacao/narracao.htm>> . Acesso em 05 de maio de 2014.

A atividade de escrita é abordada nos modelos estruturais da narrativa. Essa atividade de escrita proposta aos alunos retoma o objetivo mencionado no plano: “Perceber o nível de leitura e escrita dos alunos, a fim de intervir, a partir do que for constatado.” Retomando Pêcheux (1997), podemos afirmar que a imagem que os estagiários fazem de seu referente, a sala de aula e os alunos, é de que o nível de leitura e escrita não é satisfatório, pressuposição que não vimos sustentada senão no discurso do senso comum sobre o modo como os estudantes leem e escrevem. Ao responder a questão implícita “De que lhe falo assim?” ao supervisor de estágio, os alunos não apresentam dado algum que seja oriundo das observações que foram feitas antes da intervenção.

No relatório desta dupla, não foi encontrado o registro sobre essa aula em especial, mas considerações generalizadas, tais como percebemos no excerto a seguir:

***Excerto 12 – Relatório de Estágio – 1º semestre de 2014 – Dupla B***

Uma das primeiras dificuldades encontradas, durante o estágio foram elaboração dos planejamentos no Ensino aprendizagem da língua portuguesa, o domínio de sala de aula, saber de fato se as aulas estão verdadeiramente absorvidas de forma clara e objetiva e a presença da professora regente observando cada detalhe. Como percorremos o período de estágio, nas aulas iniciais houve um espaço para apresentação da turma e, depois, solicitado que eles reescrevessem um texto a partir do original, o motivo desta segunda atividade foi um conhecimento prévio de suas escritas.

As respostas dos alunos em relação à leitura do texto e as produções escritas que resultaram da aula não são apresentadas nem discutidas no relatório, ou seja, a experiência vivenciada no



estágio não foi tomada como “dado” para uma análise profícua. Como afirma Fairchild (2008, p.240) “pode ser preciso ensinar aos alunos de estágio pelo menos três coisas fundamentais: coletar dados, analisar dados e escrever um texto expondo uma análise de dados”, pois é a partir desse dado que ele poderá refutar, ampliar, reformular as teorias sobre ensino de língua, superar as escritas circulares e genéricas e, com isso, ter algo pessoal a dizer a partir da experiência do estágio.

Na avaliação da atividade, feita pelos estagiários, percebemos que há uma escrita voltada para o professor supervisor do estágio, assegurando que o desenvolvimento da atividade foi “bom”. Novamente, a necessidade de detalhar essa avaliação, explicitar o que consideraram bom: o fato dos alunos fazerem a tarefa? A produção de texto dos alunos? Aceitarem a atividade sem questionamentos? Esperávamos que a questão do diagnóstico, mencionada nos objetivos, retornasse como mote nessa parte do texto, tendo em vista que a aula foi elaborada com esse objetivo, porém o enunciado dos próprios estagiários – do plano de ensino - não é retomado na avaliação.

Verificamos que o único apontamento a respeito da primeira aula, cujo objetivo era *“Perceber o nível de leitura e escrita dos alunos, a fim de intervir, a partir do que for constatado”* é o comando da atividade, sem descrever o que foi possível constatar, principalmente, a partir dos textos narrativos que foram produzidos pelos alunos e quais escolhas pedagógicas essas constatações motivaram. Para Riolfi (2011, p.27) esse fragmento pode ser nomeado como escrita cosmética, aquela em que o “aprendiz de escrita tenta maquiagem uma superfície com palavras de modo a torná-la bela aos olhos do outro.” Esse “outro” corresponde à seguinte formação imaginária de Pêcheux (1997): Ia(B), ou seja, a imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A. Dizendo de outro modo, a imagem do supervisor de estágio (B), a quem o texto se destina, que os estagiários (A) formam que leva à seguinte pergunta: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”

Essa pergunta pode levar a escrita para esse lugar-comum, cujo objetivo principal é tornar o texto belo (RIOLFI, 2011). Parfraseando Riolfi (2011), o autor estaria esmagado pelas demandas daquele que pede que o escrito seja produzido, o sujeito em B (professor supervisor). Embora os estagiários incluam o outro no cálculo da sua escrita, uma vez que a materialidade da língua é a interação verbal, a imagem que fazem desse outro é um tanto problemática (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”): será que consideram esse supervisor um leitor efetivo que se dará por satisfeito com as generalizações? Um representante do discurso oficial? Alguém que precisa ouvir que tudo foi dentro do esperado, por que o relatório é parte da avaliação, logo, não há espaço para dúvidas e indicações de insucessos? E mais: que imagens fazem de si, no

lugar que ocupam (“Quem sou eu para lhe falar assim?”)? De quem pode apenas repetir o discurso oficial? Que na posição de estagiário lhe cabe ser um “bom transmissor” do que as pesquisas acadêmicas apontam como “bom ensino”? Essas e outras questões precisariam ser mais bem discutidas com os próprios estagiários, em um momento pós-aula, para que aprendam a exercitar duas atividades que, claramente, estão defasadas: descrever detalhadamente a aula e analisá-la à luz de princípios teóricos de modo a gerar novas perguntas de pesquisa.

Outra constatação é a falta de relação entre os objetivos mencionados nos planos de aula e as tarefas propostas. O objetivo no plano é, muitas vezes, apenas para cumprir uma atividade acadêmica, e nem sempre as atividades propostas na aula estão relacionadas a ele. Muitos objetivos são descritos de modo vago, o que parece dificultar, de certo modo, a construção de atividades que permitam que o objetivo seja atingido de forma plena. Ao dialogar com os estagiários<sup>18</sup>, no entanto, percebe-se que eles têm clareza do que pretendem desenvolver nas aulas, mesmo que, em alguns casos, essas informações não apareçam de forma mais detalhada nos planos de ensino. No plano de aula 2, percebemos que o objetivo da aula é diagnosticar as capacidades de leitura dos alunos, no entanto as atividades não mostram de maneira como esse objetivo seria alcançado. Como esses objetivos parecem não ser tão nítidos na escrita dos estagiários, eles não são recuperados na análise da aula como eixos que poderiam conduzir sua reflexão. Não vimos apontados nos relatórios se os objetivos elencados para as aulas foram alcançados; se foram alcançados, não conseguimos compreender como esse processo aconteceu; se não foram atingidos, não estão relatados os entraves do fazer-pedagógico que impossibilitaram o sucesso da aula.

Uma das dificuldades relatadas pelos estagiários foi articular os textos com outras atividades nos planejamentos<sup>19</sup>. Em razão disso, percebemos que, novamente, o texto foi tomado como sinal, porque sequer o título é apresentado no plano de ensino, o que leva a crer que a discussão que o texto encerra, quem o produziu e onde circulou, não são informações relevantes para a aula dos estagiários; era importante, apenas, um texto que tivesse a estrutura composicional que levasse à discussão do modelo de ‘narrativa’.

Em relação ao diálogo com outros discursos, percebemos que as teorias sobre ensino estudadas na universidade e as prescrições oficiais são retomadas no relatório como um discurso de autoridade. Vejamos o excerto:

---

<sup>18</sup> Após as observações das aulas ou em horários previamente marcados com a dupla, discutíamos o planejamento ou as aulas ministradas. Nesse momento, os estagiários comentavam sobre suas dificuldades e avanços; esses comentários e opiniões, porém, não foram apresentados nos relatórios e não provocaram reflexão sistemática dos estagiários (Nota de diário de campo).

<sup>19</sup> Nota do diário de campo.

***Excerto 13 – Relatório de Estágio – 1º semestre de 201 – Dupla B***

Desse modo, esse trabalho evidencia que na verdade o modo como os professores e professoras de língua portuguesa tem conduzido o ensino de gramática é que tem feito os alunos estigmatizarem tal conteúdo, que se configura tão importante para a compreensão e uso competente da língua, uma vez que a gramática é parte constitutiva desta e não algo deslocado como se apregoa atualmente. Sobre esse aspecto Travaglia (1999) explica que:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é retirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1999, p. 101).

Entretanto, neste trabalho procuramos mostrar que apesar dos desafios enfrentados pelo professor, seja relacionado a questões estruturais ou mesmo de ordem metodológica, é possível realizar um trabalho significativo, a partir do ensino de gramática em sala de aula, assumindo um trabalho com a gramática sob uma perspectiva textual [...]. Além disso, tomamos como instrumento de trabalho as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino de gramática que vai além da descrição de classes gramaticais ou memorização de regras, como se lê:

(...) O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 29).

Antecipando os enunciados do leitor do relatório, possivelmente o supervisor do estágio, os estagiários buscam justificar as escolhas a partir de discursos teóricos que eles julgam de autoridade, como vimos no excerto o autor Travaglia e os PCNs são mencionados. Não mostram, porém, como essa teoria auxiliou na construção das atividades ou da condução da aula, ou seja, não encontramos articulação entre as bases teóricas escolhidas para sustentar a aula e as atividades que envolvem a aula em si. Como nos mostra Arciniegas (2015) a construção do conhecimento implica saber o que fazer com esse conhecimento, quer dizer, cabe ao professor tensioná-lo, reinterpretá-lo e colocá-lo em discussão confrontando com as atividades e respostas obtidas em aula.

Sabemos que a construção do plano didático é apenas uma parte do “ensinar língua portuguesa”, importante, porque guiará o professor na forma de apresentar conteúdos e tarefas, porém, os estagiários o escrevem para cumprir com uma tarefa acadêmica. Os relatórios que

serviriam como extensão da aula ministrada, ficam, infelizmente, na narrativa do que aconteceu, sem detalhamento necessário do que ocorreu em sala para que sejam investigadas essas ações, para que o estagiário se posicione ou escreva suas aprendizagens. A escrita não permite que o sujeito encontre sentido na experiência vivida no estágio, nem reflita sobre ela.

Dessa forma, para entender como os professores em formação pensam o ensino é necessário ler seus planos de ensino, mas também acompanhá-los e promover o diálogo e reflexão sobre as suas ações durante a intervenção pedagógica e exigir que as consequências do plano de ensino sejam apresentadas no relatório de estágio.

Assim, encerramos o 1º semestre com o seguinte levantamento sobre o processo de escrita dos estagiários:

<b>Atividade de escrita</b>	<b>O que apresentaram os planos de ensino e relatórios no 1º semestre?</b>
Planos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pouco detalhamento da metodologia que seria utilizada em aula;</li> <li>b) Ausência do tempo dispensado para cada atividade;</li> <li>c) As atividades e textos não eram incluídas, apenas mencionadas (discutir, interpretar, realizar exercícios, etc);</li> <li>d) Textos tomados como sinais;</li> <li>e) Incoerência entre objetivos e atividades propostas;</li> <li>f) Pouca apresentação de alguma filiação teórica;</li> <li>g) Tentativa de diálogo com as teorias e prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa.</li> </ul>
Relatórios de Estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Insuficiência ou ausência de registros das respostas dos alunos às propostas de ensino;</li> <li>b) Escassez de descrições detalhadas das aulas;</li> <li>c) Ausência da retomada dos objetivos do plano de aula;</li> <li>d) Tentativa de diálogo com as teorias e prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa.</li> <li>e) Conclusões sobre o ensino tiradas do senso comum ou do discurso acadêmico, com pouca atenção à experiência da prática de ensino.</li> <li>f) Falta de análise de dados e confronto com as teorias estudadas durante o curso.</li> </ul>

Quadro 5: Sistematização dos dados qualitativos gerados e analisados no 1º semestre de 2014.

As análises da 1ª etapa, resumidas no quadro acima, deixam claro que ao professor formador cabe deslocar o foco da formação, tradicionalmente prescritivo, para o **processo** de formação, para a construção da identidade profissional e um dos caminhos para tal é a escrita. Essas e outras questões precisam ser melhor discutidas com os próprios estagiários, em um momento pós-aula, para que aprendam a exercitar duas atividades que, claramente, estão defasadas: descrever detalhadamente a aula e analisá-la à luz de princípios teóricos de modo a gerar novas perguntas de pesquisa. Além disso, a regência, os planos e o relatório são escritos

em dupla, o que também não contribui na busca de uma escrita que efetivamente faça parte da aula, porque percebemos que os estagiários distribuem as tarefas: enquanto um deles se responsabiliza pela escrita do plano, outro escreve o relatório, por exemplo. A regência em dupla é uma constante, principalmente no curso Letras noturno, em que são poucas as escolas que atendem neste período no perímetro destinado ao estágio – núcleo Nova Marabá<sup>20</sup>.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário reorganizar algumas atividades do Estágio e fomentar uma escrita produtiva (RIOLFI, 2011) que possa gerar interrogações em quem escreve e contribuir com sua formação docente e, para tanto, reelaborei as atividades de estágio para o 2ª semestre de 2014 a fim de que a disciplina de estágio contribua, de fato, com a formação docente. É sobre esse reencaminhamento e seus resultados que discorreremos no subitem a seguir.

### **3.2.2 Novos encaminhamentos e discussão da escrita no 2º semestre**

As experiências vivenciadas no 1º semestre como regente da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Materna I e o acompanhamento das diferentes etapas do estágio – o planejamento, a intervenção e a elaboração do relatório/reflexão sobre a prática de ensino – levaram-me a pensar em novos arranjos para a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Materna II, no 2º semestre de 2014.

Como menciona Tripp, a pesquisa-ação tem como principal característica a investigação sobre a própria ação, observação, monitoramento e descrição da realidade investigada, além da avaliação para planejamento de novas ações. Desse modo, algumas das minhas estratégias na condução do estágio de regência no 2º semestre, precisaram ser replanejadas, tendo em vista que ao final do 1º semestre foram identificadas muitas lacunas nas atividades de estágio. O monitoramento, análise e avaliação durante a realização do estágio, apontaram inúmeras dificuldades na elaboração de planos de ensino, na mobilização de saberes teóricos para organização de atividades de ensino, na própria regência, em questões relacionadas à manutenção da atenção da turma, organização do tempo, correção de atividades. Além disso, em relação à escrita sobre as práticas, notei a insuficiência de registros de dados nos relatórios, avaliações dos resultados das atividades sem dados que permitissem comprovar a análise feita e uma tendência a explicar a sala de aula a partir do discurso do senso comum, da mídia ou do

---

<sup>20</sup> Cf Resolução de Estágio do ILLA, 2014.

próprio discurso oficial, sem fixarem-se nas situações concretas de ensino e aprendizagem que vivenciavam.

O contexto de estágio no 1º semestre, mapeado e apresentado no item anterior, contribui no sentido de entender como os alunos pensavam o estágio. A partir desse levantamento, pude redirecionar as atividades a partir das inúmeras dificuldades apresentadas no 1ª semestre, tanto em termos de planejamento de aulas para o Ensino Fundamental, quanto na escrita do relatório.

A seguir, apresentarei os encaminhamentos feitos no 2º semestre e continuarei a discutir o processo de escrita visando responder à pergunta que norteia a pesquisa: *Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*

Nas primeiras aulas propus que discutíssemos os resultados do estágio no semestre anterior a partir dos relatórios. Apontar, por meio de exemplos, as insuficiências da escrita - produzida no semestre anterior - me permitiu destacar a importância de escrever sobre a aula para que, ao voltar a situação relatada, a aula, em outro momento, eles pudessem alargar a experiência do estágio e ver de uma outra posição, ou o outro de si mesmo. Após essa conversa, enfatizei a necessidade de escrever sobre a aula, pois a escrita é parte da experiência de dar aula. Como havia notado a superficialidade dos registros, solicitei que, em vez de um relatório entregue apenas ao final do semestre, os estagiários escrevessem um diário<sup>21</sup> e que registrassem aula a aula, tanto no momento de observação da turma, quanto durante as aulas ministradas. O diário é um instrumento importante para que as dificuldades, dilemas, acertos, dúvidas sejam registrados e, a seguir, sirvam para repensar a própria prática e para contribuir na construção de *um lugar para si* nesse emaranhado de vozes sobre ensinar, como aponta Fairchild (2008, p.227):

Neste momento em que o sujeito é convocado a *se* dizer (isto é, a passar a falar “como um professor”, “como um médico”, “como um advogado” etc.), ele imediatamente se engaja numa relação de poder travada sobre a borda das palavras, que se realiza no próprio ato de verbalizar um vivido, dar a ver uma identidade, ou, enfim, construir um lugar para si na imensa rede do discurso humano.

A escrita permite observar a situação de enunciação de “outro lugar” e, por ser responsiva, coloca o estagiário em posição de diálogo com diferentes vozes sobre o ensino de língua

---

<sup>21</sup> Essa mudança também permitiu que eu acompanhasse mais de perto a escrita do relatório e pudesse fazer intervenções durante o processo de escrita e não apenas ao final. A mudança do termo “relatório de estágio” para “diário de estágio” foi para enfatizar a necessidade de escrever sobre cada uma das aulas (observadas ou ministradas).

portuguesa, inclusive as que aparecem em seu próprio enunciado, uma vez registrado no papel. Além de conversarmos sobre o papel da escrita, destaquei a necessidade de que os registros tivessem qualidade, isto é, registrassem exemplos de perguntas, respostas, dúvidas dos alunos e o desenvolvimento da aula, os textos e exercícios propostos. Nesse momento, apresentei alguns diários do banco de dados do projeto que apresentavam essas características, a fim de apontar o modo como os estagiários captavam a cena de enunciação e a relevância do registro detalhado para posterior análise. A finalidade não foi enfatizar a estrutura composicional do diário de campo, mas ilustrar o que estava denominando como “qualidade” dos registros.

Tais orientações objetivaram, principalmente, desafiar os alunos para que percebessem a sala de aula como um lugar a ser investigado com rigor, aguçar a percepção de dados para examinarem a linguagem, o ensino e a aprendizagem. Desse modo, no processo de formação, os futuros professores foram orientados a prestar atenção nos alunos, nas escolhas didáticas e as respostas que elas produziram, na dinâmica da escola e nos fatos da linguagem para realizarem intervenções calcadas na relação da teoria com a realidade escolar.

Após essas quatro primeiras aulas, os alunos foram para as escolas realizarem as observações e, posteriormente, encontramo-nos na universidade para que entregassem os diários e conversássemos sobre as realidades observadas. A observação do contexto escolar deveria servir para que, conhecendo a turma em que realizariam o estágio, pensassem e escrevessem planejamentos adequados àquela situação concreta. Desse modo, retomamos a discussão sobre o plano de ensino, importante instrumento para a organização da aula, distribuição do tempo e atividades. Na tentativa de que a atividade de escrever o plano não fosse apenas um preenchimento de fichas, pois no 1º semestre não foi estabelecido um modelo de plano de ensino, o que resultou na falta de itens importantes neste momento pré-aula, levei alguns planos de um banco de dados do PARFOR Letras/Português para que analisássemos pontos fortes e limites dos planos. Essa discussão fez com que chegássemos ao seguinte modelo de plano de ensino:

<i><b>Modelo de Plano de Ensino organizado pela Turma ESLM II - 2º Semestre de 2014</b></i>
Dados de identificação
Conteúdo (s)
Objetivo (s)
Metodologia (escrever o passo a passo da aula, dividindo-a em diferentes momentos)
Atividades (todas transcritas nos planos)

<p>Anexos (textos utilizados)</p> <p>Avaliação (feita no diário ao final de cada aula)</p> <p>Referências</p>
---

Sobre essa aula, temos o registro de um dos alunos em seu diário, como observaremos no excerto a seguir:

***Excerto 14 – Relatório de Estágio – 2º semestre 2014***

Nesse dia, não realizamos nem observação e nem regência, porque retornamos à Universidade, para entregar à Professora Michele de Vargas o diário de observação, com as primeiras anotações.

Além disso, nessa aula também foram discutidas questões relacionadas ao planejamento de aulas, a Docente nos apresentou alguns exemplos de planejamentos e também nos levou a perceber nestes, aquilo que se mostrava significativo, como também as insuficiências de cada um. Em seguida, foram levantadas questões que nos ajudaram a pensar o planejamento de nossas aulas, entendendo antes de tudo, que não há um planejamento que suplante a tudo, que seja considerado único e acabado, pelo contrário, há estratégias metodológicas que nos ajudam a planejar as aulas, levando em consideração o contexto de cada realidade. Uma dessas estratégias é levantar questões norteadoras que ajudem a pensar o planejamento.

Algumas dessas questões são estas: 1 – O quê?; 2 – Por quê?; 3 – Para quê?; 4 – Com o quê?; 5 – Como?.

Posto isso, pensamos juntos (Professora e alunos), um modelo de plano de aula, que foi sistematizado da seguinte forma:

1. Dados de Identificação
2. Conteúdo
3. Objetivo Geral
4. Metodologia (Como?)
5. Avaliação detalhada (diário)
6. Textos e exercícios

Apesar de ainda encontrarmos um tom genérico no registro do estagiário, como em “alguns exemplos”, “aquilo que se mostrava significativo” e “foram levantadas algumas questões”, sem



dizer, especificamente, quais exemplos e quais questões, na 2ª parte do registro, o comentário apresentado se aproxima um pouco mais do que chamamos de escrita produtiva, pois foram registradas algumas questões discutidas na aula que ajudam a orientar o planejamento: 1 – O quê?; 2 – Por quê?; 3 – Para quê?; 4 – Com o quê?; 5 – Como?. Essas indagações não são discutidas, mas o registro aproxima-se um pouco mais da escrita detalhada que procuramos.

Passaremos, agora, ao exame da escrita dos alunos no 2º semestre, por meio da leitura e análise do plano de ensino de número 3 feito por uma dupla cujo estágio foi realizado no 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da zona urbana de Marabá.

***Excerto 15 - Plano de Ensino 03 – 2º semestre de 2014 - DUPLA M***

**CONTEÚDO:** Leitura e interpretação de texto; narrativa; discurso direto e indireto.

**OBJETIVO:** Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14, a partir de leituras e interpretação e produção textual.

**METODOLOGIA:** Iremos distribuir impresso para os alunos a letra da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana e fazermos uma leitura em conjunto.

Depois iremos instigar dos alunos uma interpretação do texto lido, para depois mostrá-los que a maioria da narrativa está no discurso indireto, explicando o porquê e se fosse discurso direto como seria. Fazer também, com que os alunos exponham suas leituras sobre o texto, mostrando que todo texto pode haver múltiplas interpretações.

Feito isso, iremos pedir para eles produzirem uma narrativa, dando continuidade o fim da letra da música, criando da forma como eles queiram, só que seguindo a métrica e melodia da música no discurso direto e indireto.

**AValiação:** Avaliar a participação dos alunos durante a aula e avaliar a escrita da produção textual que eles irão produzir.

Quanto à organização, o plano de ensino está dividido em apenas quatro tópicos: conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação. Não há a apresentação do passo a passo da aula, nem do tempo destinado a cada atividade e de exemplos, conforme solicitado. Percebemos que o tom genérico ainda aparece neste momento de escrita, como no trecho a seguir: “*Depois iremos instigar dos alunos uma interpretação do texto lido.*” Seria necessário que estivessem

no plano as questões orais que comporiam este momento de interpretação. Por outro lado, a descrição das ações em sala de aula e tarefas dos alunos é feita de forma mais concreta do que no 1º semestre, como vemos, na metodologia descrita.

Com relação ao texto escolhido pela dupla para o trabalho com os alunos, em conversa com as estagiárias, numa reunião de orientação, constatamos que a escolha do texto era uma tentativa de “aproximarem-se dos alunos” que, na opinião das licenciandas, ficariam mais interessados pela atividade de leitura e interpretação se ele fosse uma narrativa apresentada em uma música<sup>22</sup>. Há uma voz das orientações oficiais e da cultura acadêmica que incentiva a buscar dois pontos: despertar o interesse da turma – a música pode ser mais interessante – e trabalhar com diferentes gêneros e a multimodalidade (canção – música – vídeo), como percebemos, por exemplo, no trecho que trata da seleção de textos: a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar. (BRASIL, 1998, p. 26)

Há, portanto, uma imagem do aluno moldando esse discurso [IA(B)] que é a do adolescente que vai se interessar pela aula com música e que essa seria uma banda apreciada pelos alunos nessa faixa etária. Além disso, a imagem é do aluno que não tem interesse no saber em si, mas que precisa ser entretido ou se a aula for “prazerosa”. Por outro lado, pode-se questionar de onde provém a imagem do aluno que está sendo levada em conta. O texto escolhido por supostamente interessar aos alunos é dos anos de 1980, de uma banda conhecida no cenário nacional, Legião Urbana, e que foi muito popular entre os jovens. Contudo, não sabemos se predominantemente essa é a preferência musical dos alunos atendidos nesta escola estadual de Marabá, visto que a banda, atualmente, não está em plena atividade e pouco aparece nos meios de comunicação, embora muitos livros didáticos ainda tragam Legião Urbana como uma referência musical dos jovens. Pode-se dizer que a imagem do aluno mobilizada nesse discurso é uma imagem produzida em discursos didáticos e não na observação direta dos alunos pelas estagiárias.

A explicação da abordagem do conteúdo “discurso direto e indireto” não é descrita com muitos detalhes na metodologia do plano, parecendo, assim, que a aula será expositiva e os exemplos serão retirados da letra da música: “*Depois iremos instigar dos alunos uma interpretação do texto lido, para depois mostrá-los que a maioria da narrativa está no discurso indireto, explicando o porquê e se fosse discurso direto como seria.*” Outro ponto que fica com uma explicação superficial no plano é o modo como os alunos seriam levados a interpretação:

---

<sup>22</sup> Nota de diário de campo.

“Fazer também, com que os alunos exponham suas leituras sobre o texto, mostrando que todo texto pode haver múltiplas interpretações”. Ocorre, contudo, que os próprios estagiários não apresentam a interpretação deles a respeito do texto.

Por outro lado, o plano faz uma afirmação mais específica sobre o texto ao dizer que ele está, na maior parte, em discurso indireto o que é uma afirmação problemática porque são poucas as passagens em discurso indireto que encontramos na música. Essa resposta problemática que as estagiárias dão ao material didático escolhido para aula reforça a ideia de que o plano de ensino é produzido levando em conta o preenchimento de um modelo formulaico. Os objetivos de ensino parecem ser transpostos diretamente de um “saber circular” e não resultarem de um exame do texto escolhido para a aula. A imagem que têm dos alunos é também vaga e aparentemente derivada mais do senso comum do que da observação, fazendo-nos questionar novamente o período de observação que antecede as intervenções: de que modo essas observações contribuíram para compreender quem é esse aluno-alvo, quais suas preferências e dificuldades.

Encontramos uma voz que apresenta a vida dos jovens da classe média do centro do país (Ela falava coisas sobre o Planalto Central), indicada por algumas escolhas lexicais (E a Mônica riu e quis saber um pouco mais/Sobre o boyzinho que tentava impressionar) e atividades típicas dessa classe social tais como cursinho pré-vestibular (Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse), cursos de idiomas (Ela fazia Medicina e falava alemão/ E ele ainda nas aulinhas de inglês) e lazer (Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia /Teatro e artesanato e foram viajar). Essas questões não foram levantadas e discutidas com a turma, havendo, portanto, um silenciamento de uma voz importante na composição do texto. Discutir quem produziu o texto e onde ele circulava ajudaria os alunos a fazer uma leitura mais detalhada do texto e compreender que formações imaginárias estão em jogo na produção de um dado discurso. Tomar o texto como signo que carrega uma ideologia e se encadeia num discurso social e responde a outros textos, levaria as estagiárias a preparação de atividades mais refinadas de interpretação que promovessem tal discussão.

O texto (letra da música “Eduardo e Mônica”) é utilizado, também, para levar à produção textual, que não aparece como um dos conteúdos previstos para a aula, mas conta no objetivo geral. A sequência desta aula, porém, é diferente dos dois planejamentos discutidos anteriormente (referentes ao 1º semestre/2014) que se organizavam com a leitura e interpretação, a análise do gênero (em geral, privilegiando a estrutura composicional) e a produção textual. Neste plano de ensino localizamos a leitura, interpretação, a exploração de um conteúdo gramatical (discurso direto e indireto) e, por fim, a produção textual. Embora o

texto ainda seja o eixo norteador da aula e as questões propostas pelos estagiários o retomem, a ênfase não foi a estrutura composicional da canção que só é indicada, vagamente, no comando para a produção textual. Vejamos: *“Feito isso, iremos pedir para eles produzirem uma narrativa, dando continuidade o fim da letra da música, criando da forma como eles queiram, só que seguindo a métrica e melodia da música no discurso direto e indireto.”* A tônica da atividade está ligada ao exercício de parodiar a música, mantendo as personagens e criando uma continuação. De outra parte, interessa as estagiárias verificar no texto elaborado se os alunos compreenderam os conceitos explorados – discurso direto e indireto.

Enfim, há também uma imagem sobre o “referente R” – isto é, uma compreensão do que seja discurso direto e indireto, e de como esse “conteúdo” pode ser apreendido no texto que as estagiárias escolheram. Neste ponto, consideramos importante analisar o próprio texto escolhido pelas estagiárias para a aula e nos perguntar de que forma elas “leem” este texto para encontrar nele o que pretendem ensinar. No texto em questão, além da voz do narrador onisciente, que conta a história do romance inusitado entre os protagonistas Eduardo e Mônica, aparecem outras vozes: a de um amigo de Eduardo, no trecho *“Tem uma festa legal e a gente quer se divertir”* e a voz do próprio Eduardo *“Eu não estou legal, não aguento mais birita”* o que proporcionaria o trabalho com discurso direto e indireto. Por outro lado, percebemos que a atividade aponta que a voz do aluno entra no cálculo da aula planejada, pois eles, a partir da sua interpretação e imaginação, continuarão a narrativa. Em outras passagens do plano, percebemos essa tentativa de dar voz aos alunos: *“fazemos uma leitura em conjunto”, “iremos instigar dos alunos uma interpretação do texto lido”, “Fazer também com que os alunos exponham suas leituras sobre o texto”, “iremos pedir para eles produzirem uma narrativa”*. Ao se referir à participação dos alunos, não se menciona nada sobre o conteúdo de ensino, parece que há dois discursos, duas vozes distintas: uma para quem o plano responde - a universidade - quando apontam as questões de interpretação e outra para quem a aula é organizada - a escola, a sala de aula efetiva – para quem precisam cumprir a exigência do provão e para isso realizar outros exercícios

A escrita das alunas, assim, responde a pelo menos dois enunciados que a antecedem: primeiro, a solicitação da entrega de um planejamento para a supervisora de estágio – e a sequência do planejamento nos itens acordados na universidade é um indício dessa resposta - e segundo, o cumprimento da tarefa dada pela regente da turma, percebida, principalmente, na formulação do objetivo da aula: *“Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14, a partir de leituras e interpretação e produção textual.”* A primeira parte do objetivo

é mais voltado à escola, respondendo às necessidades apontadas pela professora regente da sala, enquanto a segunda parte parece responder à universidade.

Na cadeia discursiva se entrelaçam vozes que derivam das prescrições oficiais, da formação acadêmica, da escola, dos materiais didáticos, do texto base da aula, dos educandos, da mídia, etc. Todas elas produzem discursos que se cruzam na construção do registro das aulas. Vemos, no entanto, que prevalecem como “interlocutores”, regendo a organização do discurso do próprio plano de aula, os discursos institucionais – da escola e da universidade.

Nos dois excertos de relatórios a seguir, que relatam as aulas correspondentes ao plano discutido até aqui, veremos de que modo os estagiários organizam o “seu discurso” gerenciando esses enunciados:

***Excerto 16 – Relatório de Estágio – 2º semestre de 2014 - DUPLA M***

AULA I

Hoje 16/10/14 iniciamos nossa intervenção no turno da manhã. Estávamos nervosas e com medo da receptividade dos alunos. Quando chegamos, a professora regente nos apresentou como estagiárias da Unifesspa e que iríamos trabalhar com eles algumas aulas. Distribuímos para os alunos a letra da música “Eduardo e Mônica” da Banda Legião Urbana, pedimos para que cada um lesse uma estrofe da música, que era em forma de poema. Perguntamos se alguém já conhecia a música. Alguns responderam que sim, e a maioria disse que não. Resolvemos então pedir para os alunos catarem a música, com todos acompanhando com o papel, fazendo assim um coral bem divertido. Não levamos o clipe da música, pois o data show não estava funcionando, levamos só a letra da música impressa no papel. Combinamos de levar o clipe com o vídeo da música na próxima aula, isso se o data show já estivesse consertado. Todos gostaram muito da letra da música e a participação foi positiva quanto a colaboração e envolvimento da turma.

Depois de cantarmos, perguntamos o que eles acharam do enredo da música, e o que tinham entendido. A maioria falou e expressaram-se muito bem sobre a interpretação da música, fazendo relação com o contexto histórico e social. Uma das falas de um aluno foi sobre o contexto histórico da época em que a música foi escrita, uma época em que a mulher entra em ascensão na sociedade, tendo um papel mais importante, ele disse que percebeu isso quando leu a letra da música. Outro comentário foi sobre que Eduardo parecia que era “Zé Mané”, pois ele percebeu que Mônica era bem melhor que Eduardo em tudo.

Ficamos surpresas, pois imaginávamos que eles iriam ficar com vergonha de falar e expor o que entenderam. E alguns com uma argumentação muito boa. Logo percebi que era uma turma boa, participativa.

Em seguida, perguntamos se eles sabiam se aquela música estava no discurso direto ou indireto, pois a Professora regente tinha sugerido que trabalhássemos o discurso direto e indireto. Íamos explorar esse conteúdo com aquela narrativa. Alguns ficaram com dúvidas, pois responderam errado, dizendo que era no discurso direto, por que havia trechos em que parecia ser discurso direto como no trecho: “E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa... “É quase duas, eu vou me ferrar”. (...)

A maioria logo se pôs a fazer, só que como sempre, um ou dois não quiseram realizar a tarefa. Eu fui perguntar para uma aluna, por que ela não estava fazendo, ela disse que não tinha entendido como era pra fazer. Então fui explicar como era pra fazer e ela logo disse que tinha entendido e começou a atividade. Havia outro aluno que já estava um tempão com apenas duas linhas escritas, eu perguntei se ele estava com dificuldade e ele disse que não e que ele tava era pensando. Mesmo assim, eu expliquei para ele como fazer e ele logo conseguiu terminar.

Notamos que a descrição da aula apresenta-se bem mais detalhada que os relatórios anteriores, provavelmente porque a solicitação foi de que fizessem o registro aula a aula, em forma de “diário”. O registro inicia com a referência a situação emocional das estagiárias e diversas passagens constroem a imagem de um estagiário que inicia a experiência receoso, por conta da reação dos alunos, como, por exemplo, *“Estávamos nervosas e com medo da receptividade dos alunos”*.

Em seguida, há registros sobre a participação dos alunos *“Todos gostaram muito da letra da música e a participação foi positiva quanto a colaboração e envolvimento da turma”* e *“a maioria falou e expressou-se muito bem”* sem, contudo, exemplificar que atitudes dos alunos, além de cantar a música, levaram a esse comentário e o que entendem por expressarem-se bem. Percebemos que utilizam o discurso indireto para recuperar os comentários dos alunos, como no trecho a seguir: *“Uma das falas de um aluno foi sobre o contexto histórico da época em que a música foi escrita, uma época em que a mulher entra em ascensão na sociedade. Outro comentário foi sobre que Eduardo parecia que era “Zé Mané”, pois ele percebeu que Mônica era bem melhor que Eduardo em tudo.”*

Em outro momento do relatório, ainda descrevendo a aula ministrada, percebemos a inclusão das atividades que foram realizadas com os alunos na sala. Vejamos:

***Excerto 17– Relatório de Estágio – 2º semestre de 2014 – Dupla M***

Assim que todos entregaram a atividade de produção textual sobre a narrativa da música “Eduardo e Mônica”, passamos outra de interpretação de texto, sobre a mesma música, para que assim tirássemos qualquer dúvida que ainda estivesse sobre a interpretação da música. Escrevemos na lousa para que eles copiassem no caderno e respondessem as seguintes questões:

**Atividade de Interpretação do Texto**

1. Justifique a presença de tantas expressões coloquiais (informais) no texto.

2. De o significado que elas assumem no texto.

- a) Eu não estou legal. Não aguento mais “birita”.
- b) E quase duas, “eu vou me ferrar”.
- c) Foi um “carinha” do cursinho do Eduardo que disse.
- d) Tem uma festa legal e a gente vai se divertir.
- e) Se encontraram então no parque da cidade. A Monica de moto e o Eduardo de “camelo”.
- f) “Batalharam” grana e “seguraram” legal.
- g) A “barra mais pesada” que tiveram.
- h) “Que nem feijão com arroz”.

3. “Sobre o boyzinho que tentava impressionar.”

“E ele ainda nas aulinhas de inglês.”

Que ideia transmitem os diminutivos empregados nesses versos?

4. Retirem do texto as passagens que mostram:

- a) A fase de namoro, o amor crescendo entre os dois:
- b) Eduardo crescendo:
- c) Eduardo e Monica tendo atitudes de pais:

5. A letra da música conta uma história de amor entre duas pessoas. Quanto tempo você acha que se passou desde que as personagens se conheceram e o final da história? Justifique sua resposta?

Achei nossa primeira aula positiva, além dos alunos bem participativos e inteligentes, eu fiquei surpresa com os argumentos na discussão/interpretação da música. E eles nos receberam muito bem, assim como a professora regente, que nos acompanhou durante toda a aula e nos deixou bem à vontade para utilizar a prática pedagógica que achássemos melhor, porém ela indicou conteúdos a serem trabalhos, como: “Discurso Direto e Indireto”, Figuras de Linguagem e Produção Textual.

Além do plano de ensino, consideramos que faz parte da formação empenhar-se em uma escrita após a aula, que possa dialogar com os conhecimentos da área e não apenas reproduzi-los. Nesse sentido, a atividade de escrita permearia esse processo de formação, pois seria resultante da tentativa de preparar, ministrar e avaliar/repensar as experiências vivenciadas no período de estágio.

O relatório retoma o plano de ensino da dupla, os objetivos e a sequência da aula: “*Assim que todos entregaram a atividade de produção textual sobre a narrativa da música “Eduardo e Mônica”, passamos outra de interpretação de texto”* e apresenta, especificamente, as atividades que foram trabalhadas com os alunos ao contrário do que vimos nos registros do 1º semestre. O registro carece, porém, de detalhamento da ação dos alunos, sobre eles apenas é dito que eles foram “*bem participativos e inteligentes*” e deixaram a estagiária “*surpresa com os argumentos na discussão/interpretação da música*”. Seria importante que a própria estagiária problematizasse um pouco mais sobre a escolha das atividades o que a levou a concluir que os alunos foram participativos e quais foram os argumentos utilizados na discussão do texto para que pudéssemos entender se ela está tratando de aspectos cognitivos – o que eles aprenderam com essas atividades – por exemplo. Assim, teríamos um sujeito em formação fazendo da própria escrita um espaço para a reflexão sobre as suas escolhas didáticas e o resultado delas.

O registro está dividido entre dois discursos aos quais responde: a primeira parte, a narrativa em que a imagem que predomina é da sala de aula como espaço hostil ao estagiário, mostra um posicionamento mais subjetivo do estagiário e se insere na cadeia de discursos sobre ensino. A narrativa conta como o estagiário supera esse ambiente que ele não conhece muito bem e com o qual precisa lidar: “*E eles nos receberam muito bem, assim como a professora regente, que nos acompanhou durante toda a aula e nos deixou bem à vontade para utilizar a prática pedagógica que achássemos melhor.*” O segundo responde diretamente ao enunciado da universidade que solicita registros mais detalhadas e que possam sustentar o que se afirma sobre o estágio, o que podemos confirmar na transcrição completa das atividades que os alunos



realizaram – resultado dos debates no início do segundo semestre e efeito da pesquisa-ação. A articulação entre essas duas partes, narrar o que acontecer e detalhar a ações, resultaria, provavelmente, em uma escrita que pudesse gerar enunciados novos, particularidades do desempenho da estagiária e dos alunos, gerando, com isso, enunciados novos.

Analisaremos, a seguir, outro plano de ensino produzido pela mesma dupla no 2º semestre:

***Excerto 18 – Plano de Ensino 02 – 2º semestre de 20014 – Dupla M***

**CONTEÚDO:** Leitura e interpretação de texto; narrativa; figuras de linguagem.

**OBJETIVO:** Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14, a partir de leituras e interpretação.

**METODOLOGIA:** Iremos dar continuidade da aula anterior.

Passar o vídeo com o clipe da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana e fazermos uma leitura do vídeo relacionado com as impressões que os alunos tinham antes de assistirem ao vídeo. Em seguida, fazer a correção da atividade que foi dada na aula passada de interpretação da música (Atividade transcrita no excerto anterior).

No segundo momento, iremos passar outro vídeo com as figuras de linguagem mais cobradas em provas como o Prise e Enem, presentes em várias músicas brasileiras e pediremos para eles anotarem os exemplos no caderno.

Depois que assistirem o vídeo pedir para os alunos a partir da mesma música “Eduardo e Mônica”, para eles marcarem na letra da música as figuras de linguagem que eles encontrarem. Nessa aula, por meio do vídeo estaremos usando multimodalidade, que diz respeito às mais diversas formas de construção linguística, que se dá por junção entre as palavras e imagens. Podendo também ser textos com cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual, entre outros. Todos esses traços e marcas multimodais ajudam na compreensão comunicativa do texto e ajudando o leitor com uma linguagem atrativa.

Vídeos:

<http://www.youtube.com/watch?v=9qr0378vrXA>

<http://www.youtube.com/watch?v=BzwzbgRBzgs>

A divisão do plano de ensino segue formalmente o acertado no início do semestre com a turma e traz os conteúdos, objetivos e a metodologia. Na apresentação do objetivo da aula não há correlação com os conteúdos descritos. Notamos na escrita do objetivo uma aproximação com as exigências da escola “revisão para o provão” que já estava prevista no calendário escolar, ou seja, à voz da escola é dada uma resposta: uma aula em que as estagiárias se propõem a revisar os conteúdos trabalhados. O objetivo é exatamente o mesmo da aula anterior, mesmo que apareça um conteúdo diferente: as figuras de linguagem. Do restante do plano se pode depreender que há uma resposta ao discurso universitário, de uma linha ligada ao multiletramento, sendo que este sujeito em *B*, sugere formulações como: “*Nessa aula, por meio do vídeo estaremos usando multimodalidade, que diz respeito às mais diversas formas de construção linguística, que se dá por junção entre as palavras e imagens.*”

A seção dedicada à metodologia, no entanto, apresenta apenas uma atividade de revisão a respeito do conteúdo “figuras de linguagem” que será realizada com o auxílio tanto da canção que estava sendo estudada pela turma, quanto por outras canções que serão apresentadas no vídeo<sup>23</sup>. Também prevê a identificação de figuras de linguagem na letra da música. Na apresentação da metodologia da aula, temos poucas “pistas” de como serão explorados os exemplos das músicas apresentadas e como acontecerá, de fato, a revisão do conteúdo: quais são as figuras de linguagem que merecem revisão? Que outros exemplos serão dados? Será retomado o conteúdo a partir de exercícios apresentados pela regente? Apesar de ser um planejamento que traga um passo a passo da aula, muitas lacunas ainda são evidentes. As lacunas indiciam que a menor das preocupações das estagiárias é com o aluno ou com o próprio conteúdo; o que parece ser mais preocupante é se serão bem recebidas pelos alunos, se conseguirão mantê-los ocupados e disciplinados. No lugar de *A* elas assumem uma posição mais burocrática que as faz dialogar com as exigências institucionais (provas, calendários, revisões) que recaem sobre elas. O registro é melhor que no 1º semestre, mas a posição das estagiárias é muito parecida com a apresentada anteriormente.

Essas indagações ou lacunas que o plano de aula apresenta nos faz retomar uma questão essencial: o plano de aula é escrito para o estagiário pensar na aula, ser um guia para ministrá-la, ou é escrito apenas para entregar com as atividades de estágio? Considerando o que discute Pêcheux na teoria das formações imaginárias, as estagiárias ao escreverem o plano respondem à questão “*Quem é ele para que eu lhe fale assim? IA (B)*”, no lugar de *B* o supervisor de estágio

---

<sup>23</sup> O vídeo escolhido pelas estagiárias traz uma série de figuras de linguagem e um trecho de uma música popular na qual a referida figura se encontra.

- a quem os planos devem ser entregues ao supervisor de estágio antes da aula ser ministrada para possíveis indagações e de A as próprias alunas. A imagem desse supervisor é de alguém que reconhece a teoria que o estagiário elegeu para legitimar suas escolhas didáticas – uma vez que no plano não vemos referências explícitas aos autores utilizados – e de alguém que está de acordo com essa teoria - já que ela não é colocada em discussão.

Outro aspecto que merece destaque na escrita da metodologia é a incorporação de referenciais teóricos que justificam a prática de ensino adotada: a multimodalidade. Mesmo que a referência bibliográfica não seja mencionada explicitamente, há um diálogo com determinada teoria que é utilizada para justificar as escolhas didáticas feitas pelas alunas, como no caso do plano anterior. Entrelaçam-se nesse discurso, pelo menos duas vozes às quais as estagiárias dialogam: a da universidade “*Nessa aula, por meio do vídeo estaremos usando multimodalidade, que diz respeito às mais diversas formas de construção linguística, que se dá por junção entre as palavras e imagens.*” e a da escola “*Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14.*”

As estagiárias assumem o discurso teórico incorporado ao plano como seu “*Todos esses traços e marcas multimodais ajudam na compreensão comunicativa do texto e ajudando o leitor com uma linguagem atrativa.*” construindo um discurso que as associa à imagem do professor inovador, mas comprometido com as demandas da escola “*provão, Prise, ENEM*”. São enlaçadas vozes que poderiam ser entendidas como antagônicas – escola e universidade – em um plano de ensino que resolve essa tensão utilizando os gêneros multimodais para revisar conteúdos a fim de obter bons resultados em provas de diferentes níveis. A fórmula da conciliação é a mesma: ensinar as figuras de linguagem através da multimodalidade, ou ensinar discurso direto e indireto através da interpretação de textos. O conteúdo principal da aula é o que a escola determina e para que ele seja ensinado utilizam o que a universidade sugere como conteúdos de ensino.

Separamos para a análise seguinte, um recorte do relatório de estágio da mesma dupla que elaborou o plano anteriormente discutido. O relatório apresentado é a segunda versão do texto, portanto afetado por indagações feitas às estagiárias. Notamos que algumas questões são respondidas quando a 2ª versão do texto é escrita, outras, porém, são silenciadas. Passemos à leitura do excerto:

***Excerto 19 - Relatório De Estágio – 2º semestre de 2014 – Dupla M***

Hoje 21/10/14 foi a segunda aula que fomos ministrar. Como tínhamos combinado na aula anterior, se o data show tivesse funcionando, iríamos passar o vídeo da música “Eduardo

e Mônica” que foi trabalhada na aula anterior. Começamos passando o vídeo, que por sinal eles gostaram muito e pediram para que repetíssemos. Depois perguntamos se eles queriam falar alguma coisa, algo que talvez não percebesse apenas com a leitura do texto escrito. Alguns falaram, comentaram coisas interessantes, como uma observação que um aluno fez com relação à palavra camelo, que ele não sabia que se tratava de uma bicicleta somente depois de ter visto o vídeo foi que ele percebeu que camelo na verdade era uma bicicleta.

Depois fomos dar continuidade à atividade de interpretação que havíamos começado na aula anterior. Copiamos na lousa as duas questões que faltavam e demos um tempo para eles responderem. (...)

Fizemos a correção, pedindo para que um aluno lesse a questão e alguém falasse a resposta, cada questão era lida por um aluno diferente, e aquele aluno que não participava, pedíamos para que ele lesse o que tinha respondido. Fazendo assim que todos participassem, mesmo que por imposição. Durante toda a correção pedimos a participação de todos, sempre pedindo para eles falarem o que responderam e instigando o porquê daquela resposta.

Logo em seguida, passamos outro vídeo, sobre figuras de linguagem em letras de músicas de vários tipos como: Tecno brega, Sertanejo, Pop Rock, Romântica, entre outras. O vídeo era composto por vários trechos de músicas diferentes, contendo figura de linguagem. Todos ficaram quietos e prestando atenção, e quando o vídeo acabou eles pediram para repetir. Então repetimos e fomos dando pause no vídeo e fazendo perguntas sobre cada figura de linguagem presente nas letras das músicas ali presente. Falamos que aquele vídeo, como eles haviam percebido era sobre figuras de linguagem e que estávamos revisando com eles, pois cairia no provão deles do dia 30/10/14. Distribuimos folhas com exercícios sobre essas figuras de linguagem, para eles responderem em casa e corrigiríamos na próxima aula.

Quanto a essa nossa segunda aula, achei positiva e negativa. Positiva na questão do vídeo, que mostramos e eles gostaram muito, conseguiram entender o que queríamos passar pra eles, que era uma revisão sobre figura de linguagem. Como as figuras eram apresentadas em trechos de músicas, os alunos se envolveram na aula e compreenderam cada figura de linguagem apresentada, pois a didática com a música foi bem do cotidiano deles, facilitando assim a compreensão. E que a nossa metodologia de usar textos multimodais chamou atenção deles de uma forma que aula ficasse prazerosa. Segundo Rojo “já não basta mais leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo,2011).

Teve até um aluno que comentou, que quando a aula é boa, acaba rápido. Isso me deixou muito feliz em saber que ensinamos de uma forma que eles gostaram. Também não sei se ele falou isso só pra nos elogiar ou se realmente ele gostou da aula. O lado negativo foi que percebi o quanto é difícil ser professor, e como é difícil trabalhar com os alunos de uma forma que eles aprendam e chame atenção deles. Quando trabalhamos com uma atividade que não envolve o aluno, a conversa em sala de aula aumenta e dificulta mais ainda nosso trabalho. Como o que aconteceu com a atividade que passamos na lousa para eles responderem no caderno, foi uma atividade que não envolveu os alunos, fazendo assim com que eles conversassem muito, já na hora dos vídeos gostaram e ficaram todos calados prestando atenção.

Quanto à construção da descrição da aula, as estagiárias constroem uma narrativa um pouco mais detalhada, com impressões pessoais a respeito da atividade “*Começamos passando o vídeo, que por sinal eles gostaram muito e pediram para que repetíssemos*”, a suposição de que eles pediram para repetir o vídeo porque gostaram. Elas fazem uma descrição passo a passo da aula ministrada inserindo, algumas vezes, cenas capturadas da aula, como percebemos logo no início do relato quando elas parafraseiam a fala dos alunos sobre o vídeo: “*Alguns falaram, comentaram coisas interessantes, como uma observação que um aluno fez com relação à palavra camelo, que ele não sabia que se tratava de uma bicicleta somente depois de ter visto o vídeo foi que ele percebeu que camelo na verdade era uma bicicleta.*” Em relação aos relatórios do semestre anterior, vemos que há uma explicação no texto sobre o que elas nomeiam como comentários interessantes dos alunos.

Considerando o objeto do discurso, a aula ministrada, as estagiárias estariam respondendo a seguinte questão, proposta por Pêcheux (1997): “De que lhe falo eu?” apresentando o ponto de vista de A (locutor) sobre o referente, criando, assim, a imagem de a aula “prazerosa” e interessante. Vejamos, no trecho abaixo, como essa construção é feita de modo a levar o leitor a perceber a qualidade da aula: “*Positiva na questão do vídeo, que mostramos e eles gostaram muito, conseguiram entender o que queríamos passar pra eles, que era uma revisão sobre figura de linguagem. Como as figuras eram apresentadas em trechos de músicas, os alunos se envolveram na aula e compreenderam cada figura de linguagem apresentada, pois a didática com a música foi bem do cotidiano deles, facilitando assim a compreensão.*” Há escolhas lexicais que corroboram para a apresentação da aula como agradável, tais como “positiva na questão do vídeo”, “gostaram muito”, “se envolveram na aula”. O último período é particularmente importante porque apresenta, numa relação de causa e efeito, os elementos música/cotidiano e envolver-se/compreender. Como a maior parte das

evidências apresentadas é de que os alunos “gostaram” da aula, as estagiárias levam o leitor a entender que gostar e aprender são sinônimos.

Além da imagem do referente de que a aula foi, em sua maior parte, positiva, as estagiárias demonstram em suas afirmações o que Barbosa (2014, p.88), citando Najmonovich (2001), chama de pedagogia que visa “apresentar conteúdos de forma mais atraente ou divertido, inaugurando com isso o show educativo”. O trabalho de revisão de um conteúdo já apresentado anteriormente muda na sua forma de apresentação – agora com o vídeo – mas não na sua essência que permanece a mesma – fixação para prestar contas do que aprendeu no provão. A teoria da multimodalidade não produz atividades de leitura e produção textuais que considerem as condições de produção dos vídeos e músicas, servindo mais como elemento “motivador” do que como modo de estudar tal linguagem.

Ao fazer referência à correção das atividades, notamos que o procedimento é descrito de forma mais detalhada que no plano de ensino. Porém, não são apresentados exemplos de respostas da atividade de interpretação e discussões acerca dessas respostas apontando para uma preocupação maior com a motivação dos alunos para participar da aula e realizar as tarefas do que com sua aprendizagem. Quase no término do relato deste dia de aula, postulando conclusões, as alunas explicitam novamente essa preocupação, avaliando a aula: *“Teve até um aluno que comentou, que quando a aula é boa, acaba rápido. Isso me deixou muito feliz em saber que ensinamos de uma forma que eles gostaram.”*

A aula prazerosa, mais inovadora, aparece em oposição ao que as estagiárias nomeiam como difícil na tarefa de ser professor: motivar os alunos. No enunciado, é apresentada essa dificuldade associada a um modelo mais tradicional de dar aula: *“O lado negativo foi que percebi o quanto é difícil ser professor, e como é difícil trabalhar com os alunos de uma forma que eles aprendam e chame atenção deles. Quando trabalhamos com uma atividade que não envolve o aluno, a conversa em sala de aula aumenta e dificulta mais ainda nosso trabalho.”* Novamente há relação entre o par aprender/envolver-se, o que se desdobra em “se não for divertido, eles não aprendem” e o discurso das estagiárias dialoga com determinadas teorias estudadas na universidade que tratam da motivação e de aula prazerosa. Apesar de defenderem a multimodalidade como um caminho para ensinar a língua materna, a conversa dos alunos em aula é descrita como dificultadora do trabalho do professor e está atrelada à atividade de resolução de exercícios no caderno, como percebemos em: *“Como o que aconteceu com a atividade que passamos na lousa para eles responderem no caderno, foi uma atividade que não envolveu os alunos, fazendo assim com que eles conversassem muito, já na hora dos vídeos gostaram e ficaram todos calados prestando atenção.”* Questionamos se o fato de levar o vídeo

ou a música para a sala de aula é suficiente para garantir que as estagiárias adotaram uma corrente teórica, uma vez que para os pesquisadores da multimodalidade as atividades no caderno seriam provavelmente, substituídas por atividades em grupos e virtuais.

Em relação ao diálogo com outros enunciados, notamos a retomada do discurso oficial para o ensino de língua, no que diz respeito à apresentação de diversidade de gêneros, incluindo os multimodais. Esse discurso está incorporado no dizer das estagiárias que investem na construção de uma imagem positiva de metodologias que “envolvam” mais o aluno, evitando que imagens ligadas ao ensino tradicional se produzam e, quando mencionadas, sejam criticadas. Ao responder à questão imaginária “*O que pretendo ao lhe falar assim?*”, as estagiárias buscam apontar seu conhecimento teórico na elaboração da aula e sua capacidade de ministrar uma aula dentro dos padrões exigidos pelo discurso oficial. O fato de se nomearem os conceitos ou perspectivas (a multimodalidade) e não as dificuldades dos alunos ou objetivos de ensino, por exemplo, sugere que o que está em jogo é demonstrar que se está dentro da perspectiva “oficial” e não problematizar situações didáticas concretas.

Ao descrever o vídeo, as estagiárias o fazem de modo mais detalhado, no entanto as questões propostas a partir de cada figura de linguagem que o vídeo aponta não estão presentes nem no plano, nem no relatório, ficando “apagada” a forma como foi feita a revisão de conteúdos. O silenciamento dessas questões não revelam boa parte da aula e a metodologia com a qual a proposta do uso de textos multimodais foi desenvolvida, não evidenciando as relações da teoria com a prática de ensino.

No excerto a seguir, temos mais um registro das atividades de prática.

***Excerto 20 - Relatório De Estágio – 2º semestre de 2014 – Dupla M***

Iniciamos a aula retomando a primeira produção que tínhamos corrigido e pedimos para que eles reescrevessem a atividade de produção textual da narrativa da música “Eduardo e Mônica”. Entregamos os textos com algumas correções para que eles reescrevessem. Alguns alunos reclamaram, dizendo que não precisava reescrever, que eles só iriam ver onde tinham errado. Mas falamos que não, era pra eles reescreverem sim e nos entregarem os dois textos. Como a professora regente não estava na sala, a bagunça e as conversas estavam bem maiores. Pedimos para eles fazerem silêncio várias vezes e para concluírem a atividade. Assim mesmo com muito barulho, eles conseguiram concluir a atividade. Seguem em anexo dois textos de alunos para fazermos uma pequena análise.

TEXTO 01:

EDUARDO E MÔNICA ESPERARAM  
O FILINHO DE EDUARDO DA RECUPERAÇÃO  
E QUANDO SEU FILINHO VOLTOU DA  
RECUPERAÇÃO FOI MUITA ALEGRIA, FELICIDADE  
E EMOCÃO

E QUANDO ESTAVA TUDO TRANQUILO  
TUDO LEGAL  
EDUARDO E MÔNICA E SEU FILINHO  
DESIDIRAM VIAJAR

E EDUARDO E MÔNICA NESTA  
VIAJEM NÃO SABIAM  
QUE IRIAM SE  
APAIXONAR

E FORAM VÁRIOS BATE-PAPÓ  
E MUITOS MOMENTOS LEGAIS  
E CADA DIA QUE PASSAVA  
OS DOIS SE APAIXONAVAM CADA VEZ MAIS

E DEPOIS DE UM TEMPO  
EDUARDO E MÔNICA E SEU FILINHO  
JÁ ESTAVAM MORANDO JUNTOS  
POIS FORMARAM UMA FAMÍLIA

Eduardo e Mônica esperaram  
O filho de Eduardo da recuperação  
E quando seu filho voltou da  
Recuperação foi muita alegria felicidade  
E emoção

E quando estava tudo tranquilo  
Tudo legal  
Eduardo e Mônica e seu filho  
Desidiram viajar

E Eduardo e Mônica nessa  
Viagem não sabiam  
Que iriam se apaixonar

E foram vários bate-papo  
E muitos momentos legais  
E cada dia que passava  
Os dois se apaixonavam cada vez mais

E depois de um tempo  
Eduardo e Mônica e seu filho  
Já estavam morando juntos  
Pois formaram uma família.

## TEXTO 02

Então Mônica decidiu  
que eles iriam se  
divertir, nesse tempo  
que não iam viajar

Então falou com Eduardo  
E Eduardo perguntou  
"E agora o que iremos  
aprontar?"

Então Mônica sugeriu  
naquela noite que seria  
bem legal um jantar  
para se animar.

Eduardo viu que  
Mônica estava preocupada  
com a situação de que  
seu filho podia estar.

E desse modo Mônica  
quase não conseguiu  
aproveitar o jantar  
naquela noite de luar

E depois de várias aventuras  
que fizeram durante aqueles  
dias a aproveitar, receberam a notícia  
que seu filho conseguiu passar.

Então Mônica decidiu  
Que eles iriam se  
Divertir, nesse tempo  
Que não ia viajar  
Então falou com Eduardo  
E Eduardo perguntou:  
"E agora o que iremos aprontar?"  
Então Mônica sugeriu  
Naquela noite que seria  
Bem legal um jantar  
Para se animar.  
Eduardo viu que  
Mônica estava preocupada  
Om a situação de que  
Seu filho podia estar  
E desse modo Mônica  
Quase não conseguiu  
Aproveitar o jantar  
Naquela noite de luar.  
E depois de várias aventuras  
Que fizeram durante aqueles  
Dias a aproveitar, receberam a notícia  
Que seu filho conseguiu passar.

Na atividade que foi proposta aos alunos, percebemos, por meio da leitura dos textos produzidos, que eles conseguiram diferenciar quando o texto está no discurso direto e indireto, que foi um dos conteúdos abordados.



Exemplo no texto 02:

“E agora o que iremos  
aprontar” } Discurso Direto

Vale ressaltar, que nossa proposta foi que eles dessem continuidade na música “Eduardo e Mônica”, seguindo o discurso indireto e também a melodia e métrica da música original. Percebemos também que a linguagem usada pelo aluno do texto 1, é uma linguagem informal, com marcas da oralidade.

O filinho de Eduardo... }  
E quando seu filinho... } Marcas da oralidade

Ao utilizar marcas da oralidade, o aluno nos faz perceber que a oralidade faz parte da nossa linguagem e adquirimos nas relações sociais do nosso dia-a-dia. E cabe a nós nos comportamos de um modo diferente, dependendo de cada situação, de acordo com o contexto é que determinamos que tipo de linguagem se deva usar. Como aponta Marcuschi: [...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Ao propormos essa atividade, não pensamos quanto à questão de paródias, só depois de lermos os textos dos alunos é que nos demos conta do que eles tinham criado eram ótimas paródias. A paródia é uma das formas de retomada da palavra do outro e implica jogos de aproximações e distanciamentos entre o texto escrito pelo aluno e o texto de referência (BELINTANE, 2010). Esse jogo pode ser percebido em:

E quando estava tudo traquilo	}	distanciamento
Tudo Legal		
Eduardo e Monica e seu filinho	}	retomam a temática da viagem do texto original
Desidiram viajar		

E quando eles criaram essas paródias, além de bem interessantes com esses jogos de aproximação abordados por Belintane, usaram também a criatividade.

No segundo momento da aula, entregamos a letra de outra música da banda Legião Urbana “Pais e Filhos”, para eles lerem e ouvirem a música, acompanhado o vídeo no data show. Nesse momento, todos cantaram a música.

Depois levantamos algumas questões como:

Alguém já tinha ouvido essa música?

Quem compôs a música?

Que gênero pertence?

Que tipo de texto é esse?

Alguém conhece outras músicas da banda?

Quem aqui culpa os pais por tudo?

Este relatório demonstra com clareza as mudanças obtidas na escrita dos estagiários entre o primeiro e o segundo semestre. Embora ainda haja problemas quanto a informações omissas, o relatório demonstra a coleta de dados e uma discussão “analítica” que vai muito além dos comentários vagos sobre a aprendizagem dos alunos como víamos no 1º semestre. As estagiárias tomaram as produções textuais dos alunos para discutir a partir de determinadas bases teóricas vistas na universidade, como Belintane, por exemplo.

As estagiárias iniciam o relatório descrevendo uma atividade de reescrita de um texto produzido pelos alunos a partir da música Eduardo e Mônica. Comentam sobre a dificuldade em executar a atividade porque os alunos conversavam bastante – e estavam pouco preocupados com a reescrita em si – queriam entregar a tarefa. A passagem a seguir ilustra essa afirmação: *“Alguns alunos reclamaram, dizendo que não precisava reescrever, que eles só iriam ver onde tinham errado.”* A essa falta de interesse na atividade e o que elas denominavam de conversa e bagunça foi justificada, em parte, pela ausência da professora regente na sala, como percebemos no trecho *“Como a professora regente não estava na sala, a bagunça e as conversas estavam bem maiores”*.

Os critérios de reescrita não foram mencionados no relatório e desconhecemos o encaminhamento que foi dado aos alunos nesse sentido. Também foram mencionadas as correções feitas pelas alunas *“Entregamos os textos com algumas correções para que eles reescrevessem”*, porém não encontramos referências maiores aos critérios dessa correção o que

faz falta para reconstruírem melhor a aula e, quem sabe, entenderem as queixas dos alunos no tocante à tarefa.

Apesar da ausência de mais detalhes na parte inicial do texto, constatamos que há um elemento novo nesse relatório: a apresentação dos textos dos alunos, seguida de uma breve análise da atividade articulada a um referencial teórico. Quanto à incorporação dos textos dos alunos na íntegra no relatório, trata-se mais uma vez de uma resposta aos debates do início do semestre e às novas orientações dadas pela supervisora de estágio. Pontuamos como positiva a iniciativa das estagiárias que podem escrever sobre um dado mais concreto que obtiveram durante as aulas do estágio, ou seja, sobre a experiência de corrigir os textos e ver o resultado de uma das atividades que propuseram.

A partir desses exemplos, as estagiárias produzem enunciados mais particulares sobre a escrita dos alunos, como identificamos no trecho:

(...) percebemos, por meio da leitura dos textos produzidos, que eles conseguiram diferenciar quando o texto está no discurso direto e indireto, que foi um dos conteúdos abordados.

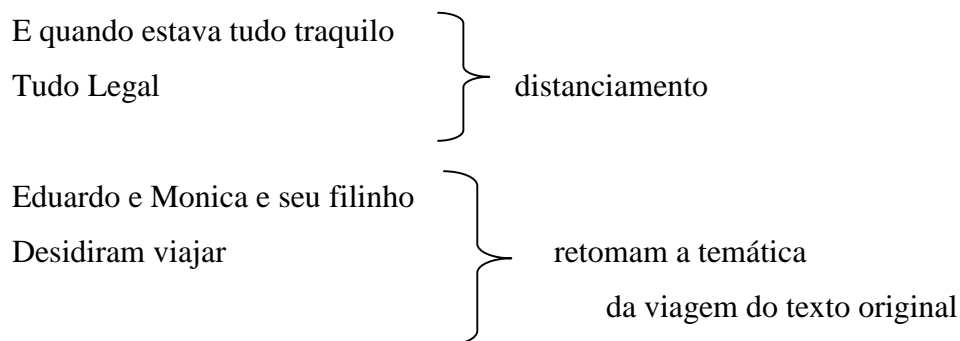
Exemplo no texto 02:

“E agora o que iremos aprontar”	}	Discurso Direto
------------------------------------	---	-----------------

Esse enunciado retoma um dos conteúdos das aulas - Tipos de Discurso – e substitui de modo mais detalhado comentários genéricos como “*os alunos entenderam o conteúdo*”, “*os alunos participam da aula*”, que contatamos no 1º semestre. Outro aspecto relevante é como as estagiárias lidaram com algumas constatações e recorreram a conhecimentos teóricos adquiridos na formação para entenderem o que estava acontecendo naquela situação de aprendizagem, como na explicação dos traços de oralidade apoiadas em Marcuschi. Como apontam Barzotto e Eufrásio (2009, p.7) “o relatório é uma oportunidade de o estagiário, enquanto observador e pesquisador, cruzar os dados de sala de aula e os fatos de língua.”

Em outra passagem do relatório, temos, novamente, a mobilização de um referencial teórico para a discussão da produção dos alunos:

A paródia é uma das formas de retomada da palavra do outro e implica jogos de aproximações e distanciamentos entre o texto escrito pelo aluno e o texto de referência (BELINTANE, 2010). Esse jogo pode ser percebido em:



Nesta passagem, as estagiárias estão afirmando que nos versos “e quando estava todo tranquilo/tudo legal” e “Eduardo e Mônica e seu filinho/Desidiram viajar” há um movimento de distanciamento e retomada e da palavra do outro (neste caso da letra da música que era a base para a continuação da atividade) e denominam o que está acontecendo nos textos dos alunos como uma paródia. Para tanto, utilizam Belintane, autor que discute o que é a paródia e quais são suas contribuições para o ensino de língua portuguesa.

Embora essa análise seja um sinal da mudança na escrita, notamos, também, no relatório que há um abandono do que as estagiárias estipularam como parâmetro para a atividade. No fragmento a seguir, do plano de ensino, temos o encaminhamento da atividade:

(...) iremos pedir para eles produzirem uma narrativa, dando continuidade o fim da letra da música, criando da forma como eles queiram, só que seguindo a métrica e melodia da música no discurso indireto.

Diante desse comando, esperávamos que a análise das alunas retomassem o objetivo da atividade que era continuar a narrativa com coerência e verificar se havia métrica e melodia. Em vez de investir na investigação desses conceitos, no entanto, as estagiárias encontram desvios na escrita que são marcas de oralidade e iniciam uma discussão baseada em Marcuschi. Vinculam-se a um discurso corrente na universidade e na escola, o de discutir as marcas da oralidade, e silenciam os objetivos da aula, não demonstrando para o leitor se eles foram ou não atingidos. A imagem do referente IA (R) é formada, desse modo, mais pelo senso comum e por

ideias que já circulam na escola – de que os alunos são afetados na escrita pela oralidade – do que pela observação das respostas dos alunos.

Esse movimento - de tomar as respostas dos alunos a fim de postular conclusões a respeito da prática de ensino de modo mais particular - mostra-se como grande novidade nos relatórios do 2º semestre, mesmo que aparecessem timidamente. A exigência de uma escrita com maior qualidade, mais detalhada, com exemplos e análises fundamentadas apontam que o encaminhamento da escrita é parte importante para que o estagiário possa construir sua reflexão e “olhar” de modo mais efetivo para o que está acontecendo na sala de aula enquanto ministra suas aulas. Essa prática alinha-se mais à formação que Freire (1977) defende, baseada na comunicação, pois os estagiários podem dialogar com os conhecimentos produzidos na área a partir da sua experiência.

A análise da escrita dos planos de ensino e dos relatórios de estágio no 2º semestre revelou algumas mudanças na posição dos sujeitos mostrando que a escrita colaborou um pouco mais no sentido de ressignificar e investigar a própria prática. Diante disso, sintetizamos essa análise no seguinte quadro:

<b>Atividade de escrita</b>	<b>O que apresentaram os planos de ensino e relatórios no 2º semestre?</b>
Planos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Maior detalhamento da metodologia que seria utilizada em aula;</li> <li>b) Ausência do tempo dispensado para cada atividade;</li> <li>c) As atividades e textos incluídos na íntegra;</li> <li>d) Maior coerência entre objetivos e atividades propostas;</li> <li>e) Apresentação de alguma filiação teórica;</li> <li>f) Tentativa de diálogo com as teorias e prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa.</li> </ul>
Relatórios de Estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Registros das respostas dos alunos às propostas de ensino;</li> <li>b) Descrições mais detalhadas das aulas;</li> <li>c) Retomada parcial dos objetivos do plano de aula;</li> <li>d) Tentativa de diálogo com as teorias e prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa.</li> <li>e) Conclusões sobre o ensino tiradas do senso comum ou do discurso acadêmico;</li> <li>f) Apresentação de análise de dados e confronto com as teorias estudadas durante o curso.</li> </ul>

Quadro 6: Sistematização dos dados qualitativos gerados e analisados no 2º semestre de 2014.

Retomando nossa pergunta central de pesquisa: *Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*, podemos concluir que os reencaminhamentos na condução das atividades de estágio a partir do 2º semestre tiveram resultados positivos na qualidade da escrita dos alunos. Não estamos com isso afirmando que a escrita apresentada no 2º semestre é a ideal, mas

podemos afirmar que apresenta “movimentos de mudança” na posição do estagiário que demonstra um olhar mais investigativo e curioso para a sala de aula. Podemos, também, afirmar que os estágio no 2º semestre cumpriu melhor seu papel de atividade curricular que deve articular teoria e prática, uma vez que os licenciandos não só colocaram em “prática” determinadas prescrições, mas confrontaram-nas com as respostas dos alunos.

Apresentamos, por fim, algumas perguntas que são eixos do Projeto de Pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, correlatas a nossa questão norteadora, que colaboraram na leitura dos dados com as respostas que encontramos a partir da análise. A primeira *“Que aspectos da descrição de uma aula são exigidos e efetivamente encontrados nos textos produzidos por licenciandos a partir das prática de ensino?”* ajudou-nos a perceber que ao formador cabe estabelecer parâmetros mínimos para a escrita a fim de que o estagiário descreva de forma suficiente as atividades desenvolvidas em aula. Nesta pesquisa, o que encontramos nos textos produzidos pelos licenciandos teve correlação com as exigências e encaminhamentos feitos no início e ao longo do estágio. As descrições que se apresentavam vagas do 1º semestre passaram a incluir, no 2º semestre, falas de alunos, transcrições de atividades e respostas das atividades e comentários menos genéricos sobre o resultado das aulas o que ensejou um “olhar” para a própria formação.

Para responder à segunda questão que destacamos do projeto *“Quais os parâmetros mínimos para que a descrição de uma aula funcione como um dado para um trabalho de pesquisa do licenciando?”* é necessário recuperar a discussão de Barzotto e Eufrásio (2009) no tocante à formação de professores de Língua Portuguesa quando afirmam que é necessário ensinar ao licenciando a “entender o conhecimento próprio da área como o que lhe dá especificidade profissional no tratamento das diversas manifestações linguísticas (BARZOTTO & EUFRÁSIO, 2009, p.2). Percebemos, ao longo da pesquisa, que no 1º semestre não houve registro de dados e, portanto, nenhum trabalho de pesquisa durante o período de estágio; no 2º semestre, mesmo que com alguma coleta de dados, os estagiários nem sempre conseguiram empreender boas pesquisas, porque em alguns casos, em vez de observar os dados, reproduziram a partir dos dados discursos circulares sobre o ensino. Encontramos tentativas interessantes de análise, como no caso das produções textuais a partir da música Eduardo e Mônica, que nos mostram que esta perspectiva do estágio como pesquisa deve ser aprofundada e ao processo de escrita sobre o estágio deve ser destinado mais tempo para que as questões possam ser fomentadas e estudadas verticalmente.

Por fim, após as análises empreendidas nesta seção, podemos dizer que o estágio supervisionado precisa se configurar em um espaço que promova uma formação que desloque o sujeito do lugar de aplicador de teorias, para o lugar de sujeito que colabora na construção de investigações a partir da sua experiência. Para tanto, é importante escrever sobre a prática de ensino como forma de sistematização da reflexão sobre a prática. A atividade de escrita, mais que uma maneira de expressar de forma clara e direta as experiências que o estagiário teve durante o estágio, constitui-se num mecanismo de análise dessas experiências e confronto com as teorias estudadas ao longo da licenciatura, ou seja, responder a algo, refutar ou confirmar antecipações, etc (BAKHTIN, 2014, p.128).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa investigação, no âmbito da linha de Pesquisa *Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, deparamo-nos com algumas lacunas na formação de professores em período de estágio, especialmente no tocante à produção de planos de ensino e relatórios de estágio que demonstrassem uma atitude investigativa dos estagiários – que, muitas vezes apenas reproduziam os discursos hegemônicos sobre ensino de língua portuguesa.

O ponto de vista adotado neste trabalho toma a escrita sobre as práticas de ensino como parte da experiência do estágio supervisionado - este “entrelugar” da formação, em que o estagiário está em, pelo menos, duas posições: a de aluno do curso de Letras e a de professor. Essas duas posições em que o estagiário se encontra movimentam diferentes discursos, os quais verificamos na produção do plano de ensino e nos relatórios de estágio.

Considerando que a formação de professores precisa estimular o futuro professor a problematizar as experiências vivenciadas no período de estágio e a articular teoria e prática, tomamos como objeto de pesquisa a escrita dos alunos a partir da seguinte questão norteadora: “*Qual o papel da escrita na construção da aula do estagiário?*” Responder a essa questão em poucas palavras não é tarefa fácil, tendo em vista a complexidade dos dois conceitos envolvidos: a escrita, entendida como trabalho que pode construir conhecimento e não meramente como produção textual, e a aula, entendida não só como o desenvolvimento de atividades em sala, mas como um processo que envolve desde o planejamento até os momentos posteriores à sala de aula, quando os estagiários escrevem sobre as atividades desenvolvidas.

Partindo dessa indagação inicial, construímos o percurso da pesquisa, procurando entender, primeiramente, o que é o Estágio Supervisionado e qual seu papel na Licenciatura em Letras. Para tanto, revisamos algumas pesquisas que discutem o estágio a partir de diferentes aportes teóricos e mostramos a composição do curso de Letras na UNIFESSPA. Postulamos que o estágio é mais que um período de “imersão na realidade” da escola.

Além de um momento de “prática”, o estágio é importante também para dialogar / problematizar as diferentes teorias e confrontá-las com a prática de forma produtiva. É nessa tensão que o estagiário é convidado a ir construindo um lugar para si enquanto professor e pesquisador, para que contribua no desenvolvimento de teorias que tratem do ensino - e não



apenas reproduza o que é considerado “bom” ou “aceitável” pelos autores consagrados. Essa postura investigativa ajuda a combater o que Freire denominou de assistencialismo educativo.

Superar a postura assistencialista é, portanto, favorecer a produção de conhecimento que, para Freire, é fruto da curiosidade, da indagação, do desafio de experimentar algo e depois pensar sobre essa experiência. Nesse sentido, reiteramos que a escrita durante a prática de ensino favorece que a experiência do estágio seja revista pelo estagiário, pois o sujeito olhará para seu próprio processo de aprendizagem e, com esse movimento, também poderá pensar sobre os conhecimentos que já circulam na escola.

Em nossas análises notamos que, na maioria dos casos, os estagiários negam esse conhecimento que já circula na escola e, por isso, tendem a reproduzir em sua escrita discursos que já circulam no universo acadêmico. A experiência de observar e ministrar aulas perde espaço no registro das aulas e cede lugar à discussão de questões já conhecidas e estudadas por autores consagrados. Escrever no estágio deveria ser uma oportunidade de confrontar os discursos sobre ensino com a prática experimentada nas escolas, inclusive e principalmente com relação aos pontos em que eles não se coadunam.

À medida que a pesquisa foi desenvolvendo-se e novos encaminhamentos foram adotados, principalmente em relação aos relatórios, tais como solicitar o registro aula a aula, a transcrição respostas de alunos, a coleta de dados para posterior análise, percebemos que os estagiários envolvidos em nossa pesquisa apresentaram alterações em relação à posição assumida inicialmente – de consumidores e aplicadores de teorias. Os planos de ensino mais detalhados, com exemplos e atividades registradas e a descrição mais concreta das aulas apontam que a escrita sobre as práticas de ensino auxiliam o estagiário a encontrar a sua posição enquanto professor da área.

Com isso, podemos afirmar, de acordo com o *corpus* analisado, que o primeiro semestre de pesquisa-ação em nossa prática de orientação de estágios deu origem a reencaminhamentos na forma de conduzir o estágio e gerou um mapeamento dos problemas. Tal como sugere a pesquisa-ação, também a minha prática como supervisora de estágio foi se modificando, não só pelas leituras que realizava, mas pelo registro que mantinha do acompanhamento dos estagiários e pelos problemas que encontrava na condução do estágio. Escrever a dissertação possibilitou que eu reorganizasse a minha própria prática de ensino e experimentasse o exercício que eu mesma propunha aos professores em formação.

Desse modo, no 2º semestre da pesquisa, foram apresentados parâmetros mínimos para a escrita dos planos - que passaram a seguir um modelo construído em aula no início do semestre - e dos relatórios – que passaram a ser chamados de diários em razão da necessidade de registrar

aula a aula e levar os registros para as orientações. Essa mudança na forma de orientar o estágio gerou mudanças no modo como os estagiários passaram a pensar nas suas aulas e, principalmente, na escrita que acompanhou esse processo. Foi possível constatar uma escrita com mais qualidade em ambas materialidades e que atendiam mais à concepção de formação que assumimos: a de que o estagiário precisa estar em diálogo com os conhecimentos teóricos e o conhecimento que vem da escola, a fim de entender seu próprio processo de aprendizagem de ser professor.

Com os dados analisados conseguimos determinar que vozes se entrecruzam no discurso dos alunos, encontrando com maior frequência o discurso oficial, principalmente pela busca dos PCNs para ancorar as escolhas didáticas, bem como textos que a cultura universitária em geral disponibiliza, como Marcuschi, Travaglia e Kleiman. Na maioria dos casos, o estagiário não interroga esses discursos - que são tomados discursos de autoridade que apoiam a elaboração/interpretação das propostas didáticas - nem apresentam novidades em relação aos estudos citados.

Encontramos, também, respostas ao professor supervisor de estágio, especialmente nos elementos do 2º semestre nos quais percebemos que responder à universidade enquanto instituição não é o mesmo que responder aos enunciados de determinados professores que também representam a universidade. Em outras palavras, os estagiários, no 1º semestre, elaboraram planos e relatórios que dialogavam com a universidade de forma mais genérica. Retomando a noção de “formações imaginárias” de Pêcheux, na posição *B* estava a cultura universitária com a qual eram acostumados a dialogar e que, de maneira geral, assume determinadas teorias e as propaga. No 2º semestre, no entanto, notamos que a mudança na postura de condução do estágio, suscitou deslocamentos desse sujeito em *B* e, com isso, os planos e relatórios respondiam mais especificamente a enunciados e comandos dados em aula por mim.

Essa resposta mais específica dos estagiários no 2º semestre é um dos resultados mais evidentes da pesquisa-ação, pois confirma a proposição inicial que a monitoração das ações em aula e observação da realidade para implementação de novas formas de condução da aula levam a mudanças e melhorias na prática. A etapa de mapeamento da turma de estágio – com as anotações durante o andamento do semestre e análise dos planos de ensino e relatórios – serviu de base para o replanejamento das ações que levaram a novos resultados. Partindo da premissa de Geraldí (1995) que a formação não deve ser meramente prescritiva e sim dialógica, conseguimos, sobretudo, deslocar o estagiário do lugar de receptor de técnicas e teorias

aplicáveis para o lugar um pouco mais próximo do que consideramos ideal: o de professor curioso e responsável pela própria trajetória profissional.

No que diz respeito à suficiência das informações descritas no plano de ensino e no relatório, constatamos que houve uma significativa melhora em relação ao detalhamento das atividades. Em relação ao plano de ensino, notamos que os exercícios e as questões orais apareciam um pouco mais que no 1º semestre e havia um planejamento. Os relatórios apresentaram, de modo mais claro que no 1º semestre, a forma de participação dos alunos, por meio da transcrição de comentários, respostas de atividades e textos produzidos nas aulas. Encontramos com mais frequência tentativas de extrair dados da aula, numa atitude mais investigativa do estagiário, bem como tentativas de análise desses dados.

A experiência de participar deste momento da formação do professor e refletir mais sistematicamente sobre ela apontou, de modo mais claro, os limites nesta área ligados à distribuição da carga-horária no curso, a organização do estágio na universidade e a dificuldade de dialogar com as necessidades da educação básica, por exemplo. Além disso, mostrou uma dificuldade do aluno de Letras que, às vésperas de ter o diploma de professor e iniciar sua carreira docente, não consegue, muitas vezes, debruçar-se sobre a escola para descrever e problematizar o que os alunos estão apresentando em termos de aprendizagem. Mas, revelou, também, a possibilidade de investir em uma formação em que o sujeito possa pensar sobre seu próprio processo formativo, auxiliado pela escrita ou, como nos diz Freire (1997), um sujeito que problematize os conhecimentos e confronte com a realidade concreta a fim de transformá-la. Verificamos que a escrita sobre as práticas pode auxiliar o estagiário a ressignificar a experiência de dar aula, discursivizando essa atividade e atribuindo-lhe novos sentidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCINIEGAS, Esperanza Lagos. **El sujeto y la producción de conocimiento en las licenciaturas. Conferência 2015 SISEL - SEALL** Disponível em: <http://seall-sisel.blogspot.com.br/p/publicacoes-antiores.html>. Acesso em 03/03/2016.

ARCINIEGAS, Esperanza Lagos & MORA, Luis Emilio Cortés (orgs). **Pedacitos de Vida**. Unidad de Cali: Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. – São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Marinalva Vieira. (Des) Apropriações das teorias linguísticas pelo aluno de Letras. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.); BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.); SUGIYAMA JÚNIOR, Enio. EUFRÁSIO, Daniela; FABIANO, Sulemi. **Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BARZOTTO, Valdir Heitor; TREVIZO, Débora; PRADO, Rafael Barreto. BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **Tinta sobre papel: técnicas de escrita e de representações de ilusões**. Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos, v. 6, p. 16, 2010.

BARZOTTO, Valdir Heitor; EUFRASIO, Daniela. **O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras**. Revista MELP (Online), v. 1, p. 1-10, 2009.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Lições de Fúrias: delitos e castigos inevitáveis. *In*: RIOLFI, Cláudia Rosa & BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise** Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

\_\_\_\_\_. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.); BARBOSA, Marinalva (Org.); SUGIYAMA JÚNIOR, Enio. EUFRÁSIO, Daniela; FABIANO, Sulemi. **Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **O perfil do acadêmico de letras presente nos relatórios de estágio**. Revista Trama (Cascavel. Impresso), v. 4, p. 215-224, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Parâmetros Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de setembro 2008.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível Superior (Cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In: Krause-Lemke, C.; Sochodolak, H.; Corso, J. C.; Schneckenberg, M.; Simionato, M.; Chicoski, R. (Org.). **Cultura, linguagem e educação: relações de poder**. 1ªed. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, p. 227-249.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, p.271-288, 2010.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100014>

\_\_\_\_\_. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia. **Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer**. São Paulo: Paulistana, 2012.

\_\_\_\_\_. **Producción de conocimiento y formación de profesores - Conferência.** V Encontro Internacional y VI Nacional De Lectura y Escritura en Educación Superior IX Seminario sobre Leitura e produção no Ensino Superior. Bucaramanga, Colômbia, 2014.

FIAD, Raquel Salek & SILVA, LÍlian Lopes Martin da. **Escrita na formação docente: relatos de estágio.** Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. 2002, nº 19, p. 20 – 28.

MENGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Análise Automática do Discurso.** In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Lições de Coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Cláudia Rosa & BARZOTTO, Valdir Heitor. **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise** Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **A língua espaiada**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015.

RIBEIRO, Nilsa Brito & BARZOTTO, Valdir Heitor. **A pesquisa como dimensão do processo formativo na graduação**. Revista Ecos, vol. 5, nº 1, 2009, p. 43-58.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Narrativas de professores: discurso, identidade e formação**. Revista ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 141-158, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

\_\_\_\_\_. **O Discurso da Relação entre Teoria e Prática na Formação do Professor de Português**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013

SILVA, Wagner Rodrigues; REGO, Nadizenilda Sobrinho. **Apropriação de saberes sobre a prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial**. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 175-204.

SILVA, Heródoto Ezequiel Fonseca. **Autoria em atividades de ensino de língua portuguesa produzidas por graduandos de letras**. Dissertação de Mestrado em Letras – Linguística. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Reflexão pela escrita no Estágio Supervisionado: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Wagner Rodrigues & DINIZ, A L. S. **Estágio Supervisionado obrigatório das Licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(53.2): 333-355, jul./dez. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.



**ANEXOS**

## ANEXO 1

TEXTO DO PLANO DE AULA 1 DUPLA **B**O diário de Zlata

*Sábado, 23 de maio de 1992*

Dear Mimmy,



Nunca mais falei de mim para você. Falo de guerra, de morte, de ferimentos, de granadas, de tristeza e de sofrimento. Quase todos os meus amigos partiram. Mas mesmo que eles estivessem aqui, será que a gente ia conseguir se ver? O telefone não funciona, e não íamos poder nem conversar. Vanja e Andrej também foram embora; para Dubrovnik, para a casa de Srdjan. Lá a guerra acabou. Tanto melhor para eles. Essa guerra em Dubrovnik me deixava tão infeliz. Nunca, nem em sonhos, eu teria imaginado que ela chegaria até aqui, que se instalaria em Sarajevo. Verica e Bojana também foram embora.

Passo o tempo todo com Bojana e Maja Bobar. Agora minhas melhores amigas são elas. Bojana é um ano e meio mais velha que eu, já acabou a sétima série e temos muitas coisas em comum. Maja está no último ano da escola. É bem mais velha que eu, mas é fantástica. Ainda bem que tenho essas duas, senão ia ficar totalmente sozinha no meio dos grandes.

No noticiário anunciaram a morte de Silva Rizvanbegovic, uma médica do serviço de urgência que também era amiga de mamãe. Ela estava numa ambulância. Transportavam um ferido que precisava ser atendido. Um monte de gente que papai e mamãe conheciam morreu. Meu Deus, o que está acontecendo?

Zlata, que ama você.

*Segunda-feira, 25 de maio de 1992*

Dear Mimmy,



A Zetra queimou. A vila olímpica. O mundo inteiro conhecia essa maravilha e agora ela desaparece no meio de chamas. Os bombeiros tentaram salvá-la, nosso Zika deu uma mão aos bombeiros. Mas não conseguiram, as forças da guerra ignoram o amor e a vontade de salvar as coisas. Elas destroem, incendeiam, suprimem. Elas quiseram que a Zetra deixasse de existir. Estou triste, Mimmy.

Tenho impressão de que aqui não vai sobrar nada, nenhuma pessoa viva.

Sua Zlata.

Terça-feira, 26 de maio de 1992

Dear Mimmy,

Penso sem parar em Mirna. No dia 13 de maio foi seu aniversário. Como eu teria gostado de ver Mirna outra vez! Sempre peço a papai e mamãe que me levem à casa dos avós dela, onde ela está morando com o pai e a mãe. A casa deles de Mojnilo foi bombardeada e foi preciso demoli-la. [...]

Estes últimos dias não houve bombardeio, reina a calma. Pedi a papai para me levar à casa de Mirna pois preparei um presentinho de aniversário para ela. Estou muito ansiosa para voltar a vê-la. Sinto saudade dela.

Eu estava tão triste que ele resolveu me levar até lá. Fomos, mas na porta do edifício estava trancada. Não conseguimos que nos ouvissem e voltei decepcionada. O presente vai ter que esperar e eu também. Um dia a gente se encontra outra vez.

Zlata, que ama você.

Zlata Filipovic. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antônio Macedo Soares e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 59-62.

## ANEXO 2

### TEXTO DO PLANO DE AULA 2 DUPLA *D*

#### **Delegado do Distrito Federal relata crime em forma de poesia**

O delegado Reinaldo Lobo, da 29ª DP, no Riacho Fundo, a 18 quilômetros de Brasília, surpreendeu a Corregedoria da Polícia Civil ao registrar, no dia 26 de julho, um crime em forma de poesia.

Ao ser questionado sobre a forma inusitada que escolheu para fazer a ocorrência, o Delegado defendeu-se afirmando: “Nosso trabalho é um pouco de idealismo. Apesar de muito árduo, ele é um pouco de fantasia, de você lutar pela reconstrução e pela melhora do mundo. Acho que isso traz muita realização e eu quis transformar isso em arte, daí a ideia da poesia”.

#### **RELATÓRIO FEITO PELO DELEGADO EM FORMA DE POEMA**

"Já era quase madrugada  
Neste querido Riacho Fundo  
Cidade muito amada  
Que arranca elogios de todo mundo

O plantão estava tranquilo  
Até que de longe se escuta um zunido  
E todos passam a esperar  
A chegada da Polícia Militar

Logo surge a viatura  
Desce um policial fardado  
Que sem nenhuma frescura  
Traz preso um sujeito folgado

Procura pela Autoridade  
Narra a ele a sua verdade  
Que o prendeu sem piedade  
Pois sem nenhuma autorização

Pelas ruas ermas todo tranquilão  
Estava em uma motocicleta com restrição

A Autoridade desconfiada  
Já iniciou o seu sermão  
Mostrou ao preso a papelada  
Que a sua ficha era do cão  
Ia checar sua situação

O preso pediu desculpa  
Disse que não tinha culpa  
Pois só estava na garupa

Foi checada a situação  
Ele é mesmo sem noção  
Estava preso na domiciliar  
Não conseguiu mais se explicar  
A motocicleta era roubada  
A sua boa fé era furada

Se na garupa ou no volante  
Sei que fiz esse flagrante  
Desse cara petulante  
Que no crime não é estreante

Foi lavrado o flagrante  
Pelo crime de receptação  
Pois só com a polícia atuante  
Protegeremos a população

A fiança foi fixada  
E claro não foi paga  
E enquanto não vier a cutucada  
Manteremos assim preso qualquer pessoa má afamada

Já hoje aqui estive pra testemunhá  
A vítima, meu quase chará  
Cuja felicidade do seu gargalho  
Nos fez compensar todo o trabalho

As diligências foram concluídas  
O inquérito me vem pra relatar  
Mas como nesta satélite acabamos de chegar  
E não trouxemos os modelos pra usar  
Resta-nos apenas inovar

Resolvi fazê-lo em poesia  
Pois carrego no peito a magia  
De quem ama a fantasia  
De lutar pela Paz ou contra qualquer covardia

Assim seguimos em mais um plantão  
Esperando a próxima situação  
De terno, distintivo, pistola e caneta na mão  
No cumprimento da fé de nossa missão”.

Apesar da criatividade, o relatório retornou da Corregedoria com o pedido de que fosse escrito nos padrões da polícia. Lobo achou melhor solicitar o ajuste a outro delegado. “Não existe nada que regre a redação oficial de um relatório. O Código de Processo Penal só exige que se narre o caso e se citem as informações importantes. O delegado deve ter liberdade de fazer isso”, defende.

#### REFERÊNCIAS:

G1 <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/08/delegado-do-distrito-federal-relata-crime-em-forma-de-poesia.html>>. Acessado em 05 de maio de 2014.

BRASIL ESCOLA <<http://www.brasilecola.com/redacao/narracao.htm>> . Acessado em 05 de maio de 2014.

**ANEXO 3****ATIVIDADE PLANO DE AULA 2 DUPLA D****Atividade:**

**Caros alunos, sabendo que a ocorrência que acabamos de ler não foi aceita pela corregedoria e que o policial recusou-se em reescrevê-la, a tarefa de transformar esse poema em uma NARRATIVA é sua.**

**Para ajudá-lo organizamos um quadro com os principais elementos de uma NARRATIVA:**

O <b>texto narrativo</b> é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Dessa forma, o texto narrativo apresenta a seguinte estrutura:
---

Apresentação
--------------

Complicação ou desenvolvimento
--------------------------------

Clímax
--------

Desfecho
----------

**ANEXO 4****PLANO DE AULA 1 DUPLA M**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ/MARABÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES - ILLA  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - FAEL  
ESCOLA: ESTADUAL PEQUENO PRINCIPE  
TURMA: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO- MATUTINO

**PLANO DE ENSINO**

**CONTEÚDO:** Leitura e interpretação de texto; narrativa; discurso direto e indireto.

**OBJETIVO:** Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14.

**METODOLOGIA:** Iremos distribuir impresso para os alunos a letra da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana, e fazermos uma leitura em conjunto.

Depois iremos instigar dos alunos uma interpretação do texto lido.

Feito isso, iremos pedir para eles produzirem uma narrativa, dando continuidade o fim da letra da música, criando da forma como eles queiram, só que seguindo a métrica e melodia da música no discurso indireto.

**AVALIAÇÃO:** Avaliar a participação dos alunos durante a aula e avaliar a escrita da produção textual que eles irão produzir.

**Eduardo E Mônica**

*Legião Urbana*

*Compositor: Renato Russo*

Quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?



Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar  
Ficou deitado e viu que horas eram  
Enquanto Mônica tomava um conhaque  
No outro canto da cidade, como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer  
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer  
Um carinha do cursinho do Eduardo que disse  
"Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir"

Festa estranha, com gente esquisita  
"Eu não tô legal, não aguento mais birita"  
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais  
Sobre o boyzinho que tentava impressionar  
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa  
"É quase duas, eu vou me ferrar"

Eduardo e Mônica trocaram telefone  
Depois telefonaram e decidiram se encontrar  
O Eduardo sugeriu uma lanchonete  
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard

Se encontraram, então, no parque da cidade  
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo  
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar  
Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica eram nada parecidos  
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis  
Ela fazia Medicina e falava alemão  
E ele ainda nas aulinhas de inglês

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus  
Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud  
E o Eduardo gostava de novela  
E jogava futebol-de-botão com seu avô

Ela falava coisas sobre o Planalto Central  
Também magia e meditação  
E o Eduardo ainda tava no esquema  
Escola, cinema, clube, televisão

E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente  
Uma vontade de se ver  
E os dois se encontravam todo dia  
E a vontade crescia, como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia  
Teatro, artesanato, e foram viajar

A Mônica explicava pro Eduardo  
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar

Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer  
E decidiu trabalhar (não!)  
E ela se formou no mesmo mês  
Que ele passou no vestibular

E os dois comemoraram juntos  
E também brigaram juntos muitas vezes depois  
E todo mundo diz que ele completa ela  
E vice-versa, que nem feijão com arroz

Construíram uma casa há uns dois anos atrás  
Mais ou menos quando os gêmeos vieram  
Batalharam grana, seguraram legal  
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília  
E a nossa amizade dá saudade no verão  
Só que nessas férias, não vão viajar  
Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação

E quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?

**ANEXO 5****PLANO DE AULA 2 DUPLA M**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ/MARABÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES - ILLA  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - FAEL  
ESCOLA: ESTADUAL PEQUENO PRINCIPE  
TURMA: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO- MATUTINO

**PLANO DE ENSINO**

**CONTEÚDO:** Leitura e interpretação de texto; narrativa; figuras de linguagem.

**OBJETIVO:** Revisar com os alunos o conteúdo para o provão do dia 30/10/14, a partir de leituras, interpretação e produção textual.

**METODOLOGIA:** Iremos dar continuidade da aula anterior. Passar no slide o vídeo com o clipe da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana, e fazermos uma leitura do vídeo relacionado com as impressões que os alunos tinham antes de assistirem ao vídeo.

Em seguida fazer a correção da atividade que foi dada na aula passada de interpretação da música.

No segundo momento, iremos passar outro vídeo com as figuras de linguagem mais cobradas em provas como o Prise e Enem, presentes em várias músicas brasileiras e pediremos para eles anotarem os exemplos no caderno.

Depois que assistirem o vídeo pedir para os alunos a partir da mesma música “Eduardo e Mônica”, para eles marcarem na letra da música as figuras de linguagem que eles encontrarem.

Nessa aula, por meio do vídeo estaremos usando multimodalidade, que diz respeito às mais diversas formas de construção linguística, que se dar por junção entre as palavras e imagens. Podendo também ser textos com cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual, entre outros. Todos esses traços e marcas multimodais ajudam na compreensão comunicativa do texto e ajudando o leitor com uma linguagem atrativa.

**AVALIAÇÃO:** Avaliar a participação dos alunos durante a aula e avaliar o conhecimento deles sobre figuras de linguagem.

<http://www.youtube.com/watch?v=9qr0378vrXA>

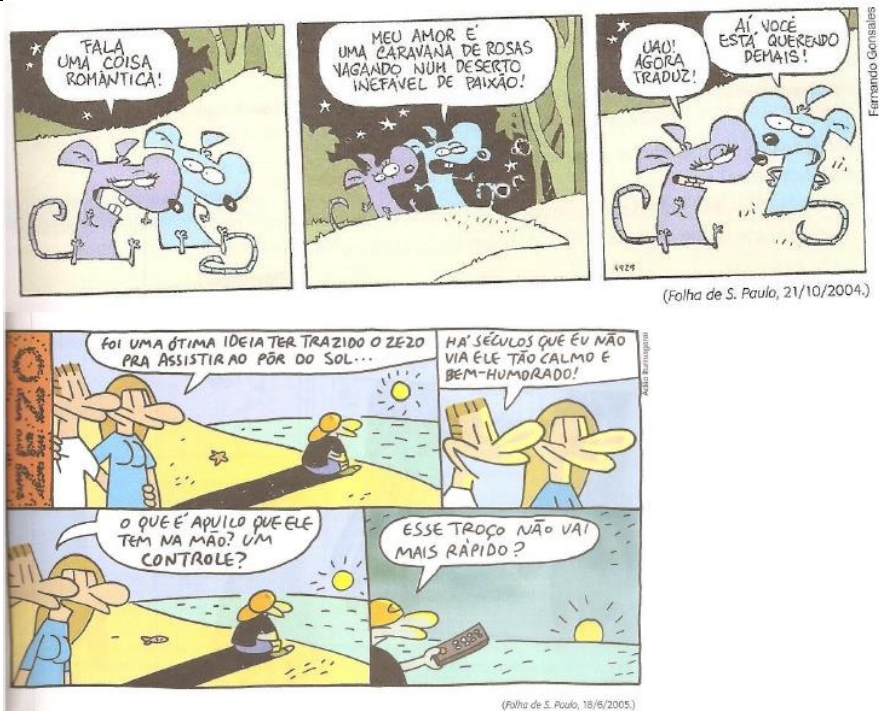
<http://www.youtube.com/watch?v=BzwzbgRBzgs>

### **Atividade de Interpretação do Texto**

1. Justifique a presença de tantas expressões coloquiais (informais) no texto.
2. De o significado que elas assumem no texto.
  - a) Eu não estou legal. Não aguento mais “birita”.
  - b) E quase duas, “eu vou me ferrar”.
  - c) Foi um “carinha” do cursinho do Eduardo que disse.
  - d) Tem uma festa legal e a gente vai se divertir.
  - e) Se encontraram então no parque da cidade. A Monica de moto e o Eduardo de “camelo”.
  - f) “Batalharam” grana e “seguraram” legal.
  - g) A “barra mais pesada” que tiveram.
  - h) “Que nem feijão com arroz”.
3. “Sobre o boyzinho que tentava impressionar.”  
“E ele ainda nas aulinhas de inglês.” Que ideia transmite os diminutivos empregados nesses versos?
4. Retirem do texto as passagens que mostram:
  - (a) A fase de namoro, o amor crescendo entre os dois:
  - b) Eduardo crescendo:
  - c) Eduardo e Monica tendo atitudes de pais:
5. A letra da música conta uma história de amor entre duas pessoas. Quanto tempo você acha que se passou desde que as personagens se conheceram e o final da história? Justifique sua resposta?

### **Atividade Figura de Linguagem**

Leia a tira 1 (de Fernando Gonsales) e a tira 2 (de Adão Iturusgarai) para responder as questões abaixo:



1. Leia a primeira tira, de Fernando Gonsales, para responder às questões abaixo. a) Os ratinhos estão namorando sob a luz das estrelas. Que figura de linguagem o ratinho emprega para atender ao pedido da ratinha?
2. A ratinha parece ter ficado impressionada com a fala do ratinho.
  - a) Que palavra ela empregou para expressar sua satisfação?
  - b) Apesar de satisfeita, ela ainda espera algo do ratinho. O que ela espera quando pede a ele que traduza o que disse?
3. Leia a segunda tira, de Adão Iturusgarai e responda às questões:
  - a) A que se refere à palavra troço, no último quadrinho?
  - b) O que a última cena revela sobre os hábitos do garoto?
  - c) Identifique uma figura de linguagem empregada na tira.
  - d) Os pais de Zexo estão numa situação informal. Contudo, caso o pai de Zexo quisesse empregar um português formal, rigorosamente de acordo com a língua padrão, como ficaria o 2º quadrinho?
4. Identifique as figuras de linguagem empregadas nos seguintes versos ou frases.
  - a) O vento está dormindo na calçada,  
O vento enovelou-se como um cão...  
Dorme ruazinha... Não há nada...  
(Mário Quintana)

b) Marcela amou-me durante quinze meses  
e onze conto de réis.  
(Machado de Assis)

(Fonte: "Português: Linguagens". CEREJA e MAGALHÃES)