

PROJEÇÕES COMO PRÁTICAS ACADÊMICAS DE CITAÇÃO NA ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PROJECTIONS AS ACADEMIC CITATION PRACTICES ON THE PROFESSIONAL REFLECTIVE WRITING OF SUPERVISED TRAINEESHIP REPORTS

Lívia Chaves de Melo*
Adair Vieira Gonçalves**

RESUMO: No presente trabalho, investigamos o sistema semântico de projeção de práticas acadêmicas de citação na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio supervisionado, produzidos por professores em formação inicial, em disciplinas de estágio em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa de uma Licenciatura em Letras, pertencente a uma universidade pública brasileira. O objetivo do presente trabalho é analisar as projeções acadêmicas de citação de literaturas científicas e não científicas nos relatórios de estágio, considerando as funções por elas exercidas nesses documentos. Também analisamos as projeções de outras vozes que perpassam os complexos oracionais nessa escrita e as implicações das mesmas para o letramento acadêmico do professor em formação inicial. Assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados. Demostramos que os enunciadores dos documentos investigados utilizam os recursos do sistema de projeção principalmente para: manter imparcialidade com o próprio dizer, abrandar argumentos, introduzir pontos de vista, ou mesmo evitar imposição de pontos de vista, conferir autoridade a escrita, validar dizeres e pensamentos, apontar descobertas e crenças, fazer intervenção autoral explícita.

Palavras-chave: escrita; formação do professor; letramento; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: In this paper, we investigate the citation's semantic projection system of academic practices on the professional reflective writing of supervised traineeship reports, produced by teachers in initial training in disciplines of training in English language and in Portuguese of a Licentiate in Languages, belonging a Brazilian public university.. The aim of this study is to analyze the citation's academic projections of scientific and non-scientific literatures on traineeship reports, considering the func-

* Doutoranda pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, Tocantins, Brasil; CAPES;
E-mail: liviachavesmelo@hotmail.com

** Professor da Universidade Federal da Grande Dourados, - UFGD, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil; CNPq;
E-mail: adairgoncalves@uol.com.br

tions by them outside in these documents. We also analyzed the projections of other voices that underlie the clausal complexes in this writing and their implications for academic literacy of the teacher in initial training. We take on the qualitative research approach to characterize the treatment given to the researched documents. We demonstrate that the enunciators of those investigated documents use the resources of the projection system primarily for: maintaining impartiality with its own mean, abating arguments, introducing points of view, or even avoiding imposition of viewpoints, conferring authority to the writing, validating sayings and thoughts, pointing discoveries and beliefs, making explicit authorial intervention.

Keywords: writing; teacher training; literacy; Systemic Functional Linguistics

INTRODUÇÃO

Situado no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada, no presente trabalho, utilizamos perspectivas teórico-metodológicas advindas de outras áreas do conhecimento para investigarmos relatórios escritos, elaborados por professores em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre, no contexto de instrução formal do estágio supervisionado da Licenciatura em Letras, com habilitação dupla em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína.

Analisamos as projeções de práticas acadêmicas de citação de literaturas científicas e não científicas nos relatórios de estágio, considerando as funções por elas exercidas nesses relatórios. Também analisamos as projeções de outras vozes que perpassam os complexos oracionais nessa escrita e as suas implicações para o letramento acadêmico do professor em formação inicial.

As discussões teóricas que sustentam este trabalho baseiam-se principalmente (i) no sistema lógico-semântico de projeção de citação, pertencente à Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que nos permite compreender as implicações das vozes alheias na elaboração dos diversos registros escritos; (ii) nos esquemas linguísticos do discurso citado, alicerçados na noção dialógica dos estudos bakhtinianos; por fim, (iii) nos estudos do letramento, por entendermos os relatórios escritos como eventos de letramento.

Acentuamos que os relatórios de estágios são compreendidos como ferramentas de *transposição didática interna* que envolve a passagem dos saberes a ensinar (saber teórico/científico) aos objetos ensinados (saber prático)¹. Apesar de não apontarmos diretamente neste trabalho, nossos dados de pesquisa vêm revelando-nos que os saberes teóricos empregados nos relatórios orientam as atividades práticas docentes, porque, a partir das reflexões dos estudos científicos e não científicos, os enunciadores tentam escapar de ações tradicionais de ensino, ainda que isso, por vezes, não aconteça. Os autores do registro investigado descrevem as ferramentas utilizadas nas aulas práticas para a transformação dos conhecimentos científicos em situações de ensino. Esse registro é utilizado na formação inicial para potencializar o aluno-mestre a ampliar, aperfeiçoar e adaptar seus conhecimentos de forma reflexiva e crítica, contribuindo para a construção de sua identidade.

Decorrente do exposto, investigamos relatórios escritos elaborados durante as atividades de observação, ou seja, apenas quando os alunos-mestre observam o trabalho docente e refletem sobre as aulas ministradas pelos professores-colaboradores. Analisamos as passagens dos relatórios em que os alunos-mestre mobilizam direta ou indiretamente as práticas de citação da literatura científica e não científica.

Este artigo está organizado em cinco principais seções, além da *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências*. Na primeira, *Caracterizando a Escrita Reflexiva Profissional dos Relatórios*, apresentamos considerações a respeito da escrita do aluno-mestre, caracterizando-a como fluida, de natureza descritivo-narrativa, ao mesmo tempo em que apresentamos efeitos de objetividade típicos dos eventos de letramento científico. Na segunda seção, intitulada *Projeção de Citação na Escrita de Relatórios de Estágio*, mostramos/discutimos/observamos categorias da LSF necessárias para o desenvolvimento da análise das citações do *corpus*. Na terceira seção, *Esquemas Linguísticos do Discurso Citado na Escrita de Relatórios de Estágios*, consideramos os estudos dialógicos bakhtinianos sobre o discurso citado, o qual marca a transmissão das enunciações alheias. Na quarta seção, *Práticas de Letramento na Escrita de Relatórios de Estágio*, definimos como compreendemos o termo letramento e o associamos ao gênero investigado, o relatório de estágio supervisionado. Na última seção, *Projeções de Práticas Acadêmica de Citação de Literaturas Científicas e Não Científicas*, analisamos as projeções de citação em duas passagens textuais reproduzidas dos relatórios.

¹ O termo conceitual transposição didática advém da didática do francês, mais especificamente de Chevallard que atua no campo da didática da matemática. Esse conceito foi reapropriado pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, filiada ao Interacionismo Sociodiscursivo, e refere-se a um conjunto de rupturas, deslocamentos, transformações, adaptações de conhecimentos científicos, descontextualização do saber “sábio” (saber acadêmico), transpostos ao objeto social de ensino. Em outras palavras, são os conhecimentos didatizados (CHEVALLARD, 1989; GONÇALVES e BARROS, 2010). O processo de transposição didática é composto por dois níveis: externo e interno. A transposição didática externa refere-se à passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição didática interna envolve a passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, e a criação de ferramentas para mediar a aprendizagem (cf. BARROS, 2012), tais como memória de aula, handouts, notas feitas no quadro, relatórios de estágios, por exemplo, que, na formação inicial docente, é idealizada para potencializar a prática crítica reflexiva.

CARACTERIZANDO A ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL DOS RELATÓRIOS

As atividades das disciplinas de estágios iniciam-se na Licenciatura em Letras, na instituição focalizada neste trabalho a partir do 5º período, sendo que os alunos-mestre fazem quatro disciplinas de Estágio (Estágio I, II, III e IV). Essas disciplinas acontecem em dois momentos: aulas teóricas no contexto da universidade e aulas práticas nas escolas-campo de ensino básico. As aulas práticas estão divididas em duas etapas principais: as observações de aulas ministradas por um professor-colaborador em exercício da profissão, e as atividades de regência a partir das quais os alunos-mestre são responsáveis por ministrar, sob a supervisão do professor-formador² e do professor-colaborador, algumas horas-aula, tentando articular a teoria estudada na academia, à prática vivenciada no ambiente real de ensino e aprendizagem.

Para elaborar os relatórios escritos de estágio, consciente ou inconscientemente, os alunos-mestre voltam-se para si mesmo na tentativa de rememorar³ e reconstruir ações vivenciadas na prática pedagógica do magistério, ao exercer a função de professor-estagiário. Estes mobilizam um conjunto de atividades e histórias de vida como forma de documentar e ressignificar a experiência vivida, e estabelecem um diálogo com enunciados reconhecidos como saberes de referência, originários de pesquisas científicas, ou até mesmo com saberes que não são considerados legitimados cientificamente, como: fragmentos bíblicos, textos literários, textos pertencentes a obras de autoajuda, etc.

Os saberes não científicos, divulgados nos relatórios em forma de citação, ou em epígrafes, mesmo que façam parte das práticas socioculturais, não são considerados conhecimentos científicos por evocarem vozes oriundas de diferentes esferas, como o discurso religioso, pedagógico, de autoajuda, entre outros. Tais vozes oferecem mensagens otimistas, verdadeiras, inquestionáveis, encorajadoras, enfatizando aspectos emocionais e afetivos dos indivíduos. São tipos de leituras com aspectos terapêuticos.

Os saberes científicos e não científicos mobilizados na escrita dos relatórios de estágios, por meio das práticas de citação, são estratégias argumentativas para sustentar teoricamente algumas definições e ideias apresentadas pelos alunos-mestre com o objetivo de fundamentar as afirmações tecidas e introduzir pontos de vista. Esses saberes são por nós denominados respectivamente de literaturas científicas e de literaturas não científicas⁴, os quais são tomados como objeto de análise neste trabalho.

² Estamos usando as denominações aluno-mestre para nos referirmos aos professores em formação inicial, discentes regularmente matriculados nas disciplinas de estágio da Licenciatura em Letras. Empregamos professor-formador para nos referirmos aos professores universitários, responsáveis pelas disciplinas de estágio na universidade. E professor-colaborador, aos professores em exercício da profissão, responsáveis pelas disciplinas nas escolas de educação básica, onde os estágios supervisionados são desenvolvidos.

³ Outros registros solicitados pelos professores-formadores do estágio para avaliar os alunos-mestre são a elaboração de projeto de pesquisa, resenhas, resumos, fichamentos, seminários, curtas simulações de aulas, planos de aulas, entre outros. Muitos alunos-mestre elaboram diários de campo, ou outros tipos de anotações pessoais para os auxiliarem na reconstrução de algumas ações vivenciadas, os quais aparecem nos anexados dos relatórios.

⁴ Em trabalhos anteriores, caracterizamos mais detalhadamente o que compreendemos por literatura científica e não científica (cf. MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; MELO e BRITO, 2014 [no prelo]).

Os relatórios escritos são considerados eventos de letramento dominantes nos estágios supervisionados por serem as principais formas de avaliação da disciplina. Ao contrário da escrita acadêmica concebida como mais rigorosa, crítica, objetiva e impessoal, possivelmente, por ser a língua utilizada na produção do conhecimento científico, a escrita dos relatórios é entendida como uma escrita mais descritivo-narrativa, subjetiva, menos rigorosa, com aspecto pessoal e íntimo, na qual a principal referência para o dizer é o próprio autor – aluno-mestre, com suas percepções dos fatos, de suas experiências e de formas de (re) significações, envolvidas nos acontecimentos do cotidiano escolar e sua apreciação (cf. FIAD e SILVA, 2009; SILVA e PEREIRA, 2013). Embora os alunos-mestre sejam o elemento de referência para seus dizeres, na escrita dos relatórios, estes dialogam frequentemente com vozes reconhecidas e autorizadas academicamente, ou mesmo autorizadas em outras práticas sociais não legitimadas como acadêmica.

Nesse sentido, estamos compreendendo a elaboração dos relatórios de estágios como uma escrita *reflexiva profissional* produzida na academia. Nesta escrita, os enunciadores possuem a liberdade de expressar desabafos, sentimentos, questionamentos, compartilhar descobertas e decisões, tornando-se um espaço de confissão e de reflexão das ações experienciadas; contribuindo para o fortalecimento da profissionalização inicial do professor. Ao mesmo tempo, os relatórios produzem efeitos de cientificidade e objetividade, principalmente quando algumas vozes/saberes das práticas de citação da literatura científica de referência, estudadas durante a formação profissional, são reproduzidas para orientar o desenvolvimento de um olhar crítico na atuação docente.

Esses registros são sócio-historicamente construídos nas situações culturais e contextuais da academia, a partir de uma mistura, incorporação, ou mesmo em um diálogo relacionados a outros registros acadêmicos (projeto de pesquisa, artigo acadêmico, ensaio, resenha, resumo, fichamento, etc.) ou profissionais (diários pessoais, autobiografias, memorial, carta, etc.).

Em termos de estrutura composicional, não existe na universidade focalizada uma estrutura composicional rígida para o registro relatório; entretanto, devido às necessidades dos alunos-mestre, os professores-formadores oferecem orientações orais de esclarecimento nas aulas de supervisão de estágios e, em algumas situações, roteiros para a realização dessa escrita. Essas orientações incluem a sugestão de articulação entre as vivências no campo de estágio e a leitura das literaturas realizadas na disciplina. Desse modo, diversas estruturas⁵ composicionais acabam sendo empregadas pelos acadêmicos.

Fazendo coro às muitas vozes que nos compõem, os relatórios escritos são formas discursivas com propósitos comunicativos institucionais, elaborados numa escrita

⁵ As principais partes ou seções componentes dos documentos são nomeadas de: epígrafe, introdução, fundamentação teórica, justificativa, objetivos, metodologia, formulação do problema, considerações finais, referências bibliográficas, anexos com alguns diários de campo, exercícios didáticos aplicados nas aulas observadas, documentos legais que orientam o desenvolvimento dos estágios, fotografias, dentre outros. Alguns documentos não apresentam seção para a estrutura textual, apenas um texto corrido sem marcação explícita das seguintes subdivisões: introdução, corpo ou texto principal e conclusões (cf. MELO, 2012).

aqui caracterizada como *reflexiva profissional*, considerada inovadora, criativa, mais flexível, maleável, dinâmica, fluida, com estilo individual (cf. BAKHTIN, [1929] 1986; [1952-1953], BHATIA, 2004). Portanto, a *escrita reflexiva profissional* configura-se como uma característica do registro relatório de estágio, ou seja, uma escrita diferenciada da produzida na academia. Essa escrita é bastante comum e cada vez mais utilizada nos cursos universitários de formação docente, por ser uma estratégia didática que encoraja a prática reflexiva a respeito das ações docentes. Portanto, salientamos a relevância de uma caracterização mais profunda desta escrita em investigações futuras.

PROJEÇÃO DE CITAÇÃO NA ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Nos pressupostos teórico-metodológicos da LSF, a gramática é considerada a unidade central de processamento da língua. Nesta unidade, os significados da língua são entendidos a partir de um sistema semiótico identificado por metalinguagens funcionalmente motivadas. O mundo e as relações nele construídas são representados na linguagem por meio das seguintes metafunções: ideacional, interpessoal e textual, as quais se relacionam entre si.

A metafunção ideacional é responsável por descrever eventos, estados e entidades construídas em nossas experiências do mundo ao nosso redor, incluindo o mundo interno a nossa consciência e realiza-se pelo sistema de Transitividade. A metafunção interpessoal, na interação pela linguagem, desempenha papéis sociais em geral e papéis discursivos em particular. Nesta metafunção, a linguagem é utilizada para estabelecer e manter relações com outras pessoas, influenciar comportamentos, expressar o nosso próprio ponto de vista sobre as coisas do mundo. Esta metafunção realiza-se pelo sistema de Modo. A metafunção textual, por fim, refere-se à criação textual, concernente à apresentação dos significados ideacionais e interpessoais como informação que pode ser compartilhada pelo enunciador e enunciatário no texto. Esta metafunção realiza-se pelo sistema de Tema (cf. MATTHIESSEN e HALLIDAY, 2004)⁶.

Na LSF, as práticas de citação, utilizadas nos discursos comuns, como a redação científica, biografia, narrativas, entre outros, podem ser analisadas pelo sistema de projeção, um sistema relacional lógico-semântico que projeta sequências de informações de figuras de segunda ordem da realidade. Ou seja, uma oração sinaliza, ao projetar outra, que esta possivelmente já tenha sido mencionada em momentos anteriores. Esse sistema é disperso na léxico-gramática, organizado na metafunção ideacional (componente experiencial e componente lógico), na metafunção interpessoal, com algumas incursões na metafunção textual. Refere-se aos recursos linguísticos pelos quais escri-

⁶ Para investigarmos as representações construídas nas situações interativas dos estágios supervisionados, neste trabalho, investigamos os relatórios escritos, elaborados em seu contexto de uso. Acentuamos que não temos como propósito realizar uma revisão exaustiva dos pressupostos da LSF. Sobre a questão, conferir os estudos de Barbara e Macedo (2009); Gouveia (2009); Vian Jr. (2009); Halliday e Matthiessen (2004, 2006, 2014); Silva e Espindola (2014); Melo (2014).

tores/falantes introduzem vozes adicionais em um discurso. Constitui-se como um sistema que indica o modo como fatos ocorrem e são interpretados, podem ser relatados para os outros (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; 2006).

O sistema de projeção encontra-se na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) no estrato semântico, no nível de significados, e no estrato da léxico-gramática, no nível das palavras. No primeiro nível, a projeção ocorre por meio dos eventos da consciência e representa ideias, crenças, presunções, pelos processos mentais de cognição e dos processos mentais desiderativos; no segundo, a projeção ocorre por meio dos eventos do dizer e refere-se às locuções, por meio dos processos verbais. Em algumas situações, mas não frequentemente, a projeção ocorre também por meio de orações com os processos relacionais. Algumas orações interrogativas, os elementos vocativos, o uso de aspas e certas pontuações sinalizam os recursos do sistema de projeção. (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2006; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014).

Esse sistema sinaliza a transmissão das enunciações próprias e alheias. Sua função é compartilhar valores, crenças e posicionamentos dialógicos, associadas às posições do conteúdo da mensagem enunciada, dando mais prestígio e credibilidade aos significados projetados dependendo da fonte que serve de base à citação ou ao relato⁷.

O sistema de projeção é bastante comum tanto na oralidade, quanto nos registros acadêmicos escritos. Neste último, o seu propósito é atribuir ao discurso elaborado um caráter de escrita científica e dialógica (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 509). Nesses documentos, por exemplo, quando outras vozes são divulgadas, entregadas ou não às vozes dos alunos-mestre, por meio das práticas de citação de literaturas científicas e de literaturas não científicas, os enunciadores idealizam fundamentar seus dizeres.

Quando um escritor/falante anuncia suas atitudes posicionais, por meio dos recursos do sistema de projeção, este não só se autoexpressa, mas dialogicamente convida, convoca, proclama outras vozes/vozes externas tidas pelas vozes autorais como corretas, válidas, incontestáveis e legítimas para compartilhar pensamentos, gostos, avaliações e pontos de vista. Nesse sentido, considerando que toda comunicação verbal, falada ou escrita, é influenciada diretamente por algo já dito ou falado anteriormente, o sistema de projeção é articulado ao princípio dialógico/heteroglóssico da teoria bakhtiniana (cf. MARTIN e WHITE, 2005).

Na metafunção ideacional, o sistema de projeção ocorre no componente experiencial, por meio do sistema de Transitividade, via processos mentais, verbais e relacionais, ou mesmo por meio de outros recursos. No componente Lógico, a projeção

⁷Na citação, nós sinalizamos que estamos (re) utilizando, mais ou menos exatamente, as formas linguísticas do pensamentos/dizer alheio em evento original da comunicação. No relato, nós não projetamos apenas formas linguísticas (pensamentos/dizer) do outro, mas significados de eventos originais. Tanto o citar como o reportar são tipos de projeção. Cabral e Bárbara (2012, p. 585) afirmam que “na citação, o elemento projetado tem status independente, é mais imediato e real. A citação é usada para ditos e pensamentos, incluindo pensamentos não só de primeira pessoa como de terceira. No relato, o elemento projetado é dependente, não funciona como um movimento na interação”.

acontece a partir do sistema gramatical da Transitividade, realizado na ordem dos complexos oracionais. Na metafunção interpessoal, o sistema de projeção efetiva-se no sistema de Modo, na ordem da oração, correlacionando-se à projeção de ideias e locuções, nos modos de citação e relato. Nesta metafunção, o conteúdo de uma projeção pode ser uma proposição, nos casos de oferta ou demanda de informações; ou uma proposta, nos casos de oferta ou demanda de bens e serviços. (cf. ARAÚJO, 2007, p. 114). Na metafunção interpessoal, o sistema de projeção acontece ainda no sistema de Avaliatividade, subárea da LSF, pelo subsistema de engajamento⁸, com o propósito de avaliar a validade do conteúdo da mensagem e a expectativa do falante em relação à ação demandada. Já na metafunção textual, a projeção é mais abstrata, no entanto, pode ser presumida no sistema de Coesão que estabelece significação a mensagem. Nesta metafunção, a projeção faz algumas incursões concernentes aos significados ideacionais e interpessoais.

Ao investigarmos os recursos de projeção, mobilizados nos relatórios escritos de estágio, podemos compreender as principais vozes enunciativas que emergem nesses documentos e como as experiências docentes dos professores em formação inicial são representadas.

ESQUEMAS LINGUÍSTICOS DO DISCURSO CITADO NA ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS

Nos estudos dialógicos bakhtinianos, mais especificamente no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov esclarecem o funcionamento dos esquemas linguísticos do discurso citado, principalmente o discurso indireto livre, ao comentarem uma publicação intitulada Gertraud Lerch, examinada por Lorck.

Em Lerch, é a “sensibilidade simpatizante” (Einfühlung) que desempenha o papel que tinha a imaginação em Lorck. O discurso indireto livre dá à sensibilidade sua expressão mais adequada. As formas dos discursos direto e indireto são condicionados por um verbo introdutório (disse, pensou, etc.). Dessa maneira, o autor joga sobre o herói a responsabilidade daquilo que é dito. Pelo contrário, no discurso indireto livre graças à omissão do verbo introdutório, o autor apresenta a enunciação do herói como se ele mesmo se encarregasse dela, como se se tratasse de fatos e não simplesmente de pensamentos ou palavras. Isso só é possível, diz Lerch, se o escritor se associa com toda a sua sensibilidade aos produtos de sua própria imaginação, se ele se identifica completamente com eles (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929], p. 185).

Na citação reproduzida, os processos verbais introdutórios disse e pensou, conforme mencionados pelos autores, são condicionados no discurso direto e no discurso indireto. No discurso indireto livre, esses recursos são omitidos. Por meio dos processos verbais apontados (disse; pensou), o enunciador responsabiliza o outro pelo dito. Na

⁸ Sobre como as instâncias do Sistema de Avaliatividade são realizadas em Português brasileiro, conferir o trabalho de Vian Jr (2009).

LSF, estes mesmos processos são recursos do sistema de projeção, denominados respectivamente de processo verbal de projeção e processo mental cognitivo de projeção.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov apresentam o discurso reportado como um dos temas centrais. Para os autores, os esquemas linguísticos do discurso citado, os quais marcam a transmissão das palavras/enunciações do outro ocorrem por meio do discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o *discurso citado*, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente. [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] , p. 143).

Considerando as formulações apontadas pelos autores mencionados e dialogando com os estudos em LSF, compreendemos o discurso direto como um tipo de enunciado com a função idealizada de representar literalmente o que é dito e pensado por outro. É a forma mais simples de projetar o discurso. O discurso indireto, de outro modo, possui a função idealizada de representar o sentido, ou a essência do que é enunciado ou pensado por outro ao representar a consciência, opiniões e crenças dos sujeitos envolvidos no discurso. Muitas vezes, esse tipo de esquema linguístico avalia o que é projetado para obter informações. Já no discurso indireto livre⁹, tido como uma mistura de discurso direto e discurso indireto, a fala e o pensamento alheios são incorporados de forma imbricada e ao mesmo tempo velada no enunciado, não sendo explicitado por marcas visíveis, cabendo ao ouvinte/leitor descobrir quem tem a palavra. Neste esquema linguístico, a projeção ocorre não só para representar dizeres de primeira pessoa, mas também para representar pensamentos de terceira pessoa, projetadas natural e onscientemente.

Esses esquemas linguísticos geralmente são mobilizados na escrita reflexiva profissional dos relatórios de estágios para assegurar a autoridade e a seriedade dos enunciados apresentados como vozes que dizem a verdade, já que estão fundamentados em saberes legitimados da academia, ou mesmo reconhecidos nas práticas socioculturais tidas por inquestionáveis.

Ainda sobre o discurso citado, esclarecemos que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

⁹ Nas narrativas, o discurso indireto livre possui a função de retratar o fluxo da consciência dos personagens, transportando o leitor a uma época passada, em uma contínua realização do passado para o presente. Neste tipo de discurso, predominam as formas verbais do pretérito imperfeito do indicativo, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, futuro do pretérito do indicativo, e o pretérito imperfeito do subjuntivo, exatamente os tempos verbais em que as primeiras e terceiras pessoas do singular ficam idênticas, quando conjugados. Por meio dessas formas verbais, o narrador retoma sua própria linguagem para, onscientemente, acrescentar novas informações no registro produzido. A respeito de esquemas linguísticos do discurso citado mencionados, na visão da LSF, conferir o trabalho de Halliday e Matthiessen (2014, p. 512-548).

[1929] 2002), p. 144). Em outros termos, quando fazemos referência às palavras dos outros em nossas palavras, é como se reproduzíssemos as palavras nas palavras. Ao nos apropriarmos das palavras dos outros, essas palavras tornam-se “minha palavra” alheia, no “meu discurso”. No discurso citado, no contexto acadêmico especificamente, ao mobilizarmos a voz do outro, geralmente não se utilizam disfarces, já que o discurso do outro, no “meu discurso”, em muitas situações, é ressignificado cada vez que for enunciado e reproduzido em diferentes contextos de uso da linguagem.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Neste trabalho, estamos compreendendo letramento¹⁰ como conjunto de práticas sociais, historicamente situadas nos contextos específicos de interações humanas que envolvem os usos das atividades de leitura e escrita, nas várias maneiras culturais da vida contemporânea, responsável pela construção de identidades. Nos termos de Barton e Hamilton (2012, p. 8), “letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas práticas podem ser inferidas a partir dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON e HAMILTON, 2012, p. 8, tradução nossa)¹¹.

Nos diferentes domínios sociais, várias práticas de letramentos são utilizadas diariamente pelos indivíduos para dar sentido aos acontecimentos cotidianos, como: relacionados à saúde, ao local de trabalho, à educação, às instituições religiosas, ao lar, as atividades relacionadas ao entretenimento, entre outros, muitos dos quais envolvem conhecimentos especializados. Nesse sentido, os pesquisadores preferem utilizar o termo letramentos, no plural, já que, essas práticas são inferidas, observáveis e moldadas a partir dos diversos registros textuais escritos, ou mesmo registros que envolvem a oralidade (STREET, 2006; BARTON e PAPEN, 2010; BARTON e HAMILTON, 2012; KALMAN e STREET, 2013). Portanto, não existe letramento único, mas multiplicidade de letramentos.

Apesar de a escola ser considerada a principal agência de letramento, enfatizamos que os processos de letramentos não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia, mas parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes¹². Vivemos cercados por múltiplas práticas de letramentos, as paisagens linguísticas

¹⁰ As práticas de letramento são culturalmente construídas, e, como todos os fenômenos culturais, tais práticas têm suas raízes no passado, ou seja, são fluidas, dinâmicas e mudam à medida que há transformações na sociedade e novos letramentos são adquiridos.

¹¹ “Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts”. (BARTON e HAMILTON, 2012, p. 8).

¹² A pesquisa de Barton e Hamilton (2012), por exemplo, mostrou que, no próprio lar, uma das primeiras agências de letramento, diversos eventos de letramentos são utilizados diariamente pelas pessoas: a preparação de uma receita qualquer; os recadinhos colados na porta da geladeira para orientar a distribuição de tarefas, ou mesmo notificar uma saída; os *cartões-postais* escritos para amigos e demais membros da família; a leitura das instruções de uso de como utilizar adequadamente determinados produtos de limpeza, ou conservar certos alimentos; as memórias familiares (fotos, cartas, vídeos, *cartões-postais*, livros, diários, autobiografias, etc.), a leitura de histórias infantis para as crianças; a leitura e meditação da bíblia, as listas de compras, entre muitas outras práticas que envolvem os usos da leitura e da escrita, empregadas para organizar as atividades do lar, e influenciar as interações e a comunicação entre os membros do grupo familiar.

visuais nas cidades são exemplos disso: cartazes, outdoors, placas, sinais de trânsito, grafites, anúncios, etc., são formas de comunicação, com propósitos específicos (cf. BARTON e HAMILTON, 2012). No contexto universitário, mais especificamente nas disciplinas de estágios supervisionados, não é diferente. Múltiplas práticas de letramentos que envolvem os usos da leitura e escrita são empregadas como estratégias didáticas para organizar as ações desse contexto. Os relatórios escritos de estágios, elaborados por uma mistura de vários outros registros, investigados neste trabalho, são exemplos de prática de letramento, culturalmente construído e dominante nesse contexto.

Nesses documentos, entendemos os usos das citações como práticas de letramentos comuns na instituição universitária, presente numa escrita que é resultado das práticas letradas do local do trabalho. A escrita dos relatórios são práticas de letramentos, idealizada para a formação reflexiva do professor e a construção de sua identidade sócio-profissional. Pelos registros, podemos compreender os diversos aspectos humanos e não humanos que envolvem as atividades de estágios supervisionados e algumas demandas da formação inicial docente.

Concordando com Bhatia (2004), ao referir-se à importância das práticas de citação, destacamos que, para se tornar aceitável na comunidade de pesquisadores, o discurso acadêmico escrito deve ser relacionado aos conhecimentos acumulados de outros pesquisadores, no campo do conhecimento da área de estudo abordada. O diálogo com outras literaturas por meio das práticas de citação para embasar teoricamente os saberes enunciados, garantir e justificar dizeres torna-se uma atividade importante no repertório dos pesquisadores. Nesse sentido, Amsterdamska e Leydesdorff (1989, p. 451 apud BHATIA, 2004, p. 190), ao discutirem sobre o registro artigo acadêmico, destacam:

Em um artigo científico ‘o novo encontra o velho’ pela primeira vez. Este encontro possui significado duplo desde artigos que não somente justificam o novo, mostrando que o resultado é garantido por experimento ou observação, ou teorias prévias, mas também estabelece e integra inovações em contextos de conhecimento ‘velho’ e aceito... Referências que aparecem em textos são as formas mais explícitas em que os argumentos apresentados no artigo são retratados como conexão a outros textos, e, portanto, como um corpo particular do conhecimento¹³. (tradução nossa).

¹³ “In a scientific article ‘the new encounters the old’ for the first time. This encounter has a double significance since articles not only justify the new by showing that the result is warranted by experiment or observation or previous theory, but also place and integrate innovations into the context of ‘old’ and accepted knowledge... References which appear in the text are the most explicit manner in which the arguments presented in the article are portrayed as linked to other texts, and thus also a particular body of knowledge”.

Em pesquisa realizada por Araújo e Dieb (2013), os autores mostraram a utilização de um fórum virtual como ferramenta catalisadora eficaz para que os alunos, colaboradores do estudo, desenvolvessem a aprendizagem acerca da produção de registros acadêmicos e ampliassem sua consciência dos valores que norteiam a prática deontológica¹⁴ de escrita. Os autores evidenciaram que, ao escreverem os diversos registros científicos, os estudantes revelaram grande fragilidade e preocupação acerca de como estabelecer, de acordo com as normas praticadas na comunidade acadêmica, uma comunicação satisfatória ao fazer uso efetivo de certas práticas de letramentos.

Conforme apontado por Araújo e Dieb (2013), ao produzirem seus textos, os estudantes/pesquisadores precisam divulgar não apenas os dados gerados de suas investigações, mas também trazer a voz de discursos de autoridade de outros autores para o interior de seus próprios textos e fundamentar a investigação pretendida. No entanto, uma das principais preocupações dos estudantes mencionados centrava-se em como deveriam fazer referência aos autores em seus trabalhos e efetuar, por escrito, as citações desses autores, sem que o uso das práticas citações insinuasse apropriação indevida do pensamento alheio. Outra inquietação dizia respeito a como buscar fontes confiáveis para a fundamentação teórica de seus textos e fazer uso das informações que as fontes lhes disponibilizam, uma vez que, ao elaborar um trabalho acadêmico, um autor deve saber dialogar com as vozes de outros pesquisadores para, a partir delas, pôr em cena o seu próprio projeto de dizer.

Para o uso significativo dos relatórios escritos na instituição superior aqui focalizada, e para o aperfeiçoamento da aprendizagem das práticas de letramentos acadêmicas, é necessário que o professor-formador seja agente de letramento, ao propiciar aos alunos-mestre o trabalho com a linguagem dos registros elaborados por eles mesmos, por meio de atividades de reescrita comentadas, o que ainda é uma atividade incipiente e desvalorizada. Na escrita dos relatórios, quando são realizadas intervenções dos docentes no texto dos alunos-mestre, estas são limitadas a aspectos linguísticos formais envolvendo principalmente questões ortográficas e gramaticais (SILVA e PEREIRA, 2013). É importante que os alunos-mestre compreendam as condições de produção do discurso acadêmico na escrita reflexiva profissional e as relações de poder envolvidas nesses discursos (cf. MARINHO, 2010).

Ressaltamos que a consciência da escrita acadêmica é desenvolvida a depender da participação do estudante/pesquisador em contextos diversos de práticas de letramentos com fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos e significativos. Na elaboração de um registro acadêmico, ou mesmo reflexivo profissional, como é o caso

¹⁴ Aqui o termo deontologia refere-se ao despertar para a formação de um processo de consciência dos alunos acerca da dimensão dos deveres éticos que perpassa a atividade de produção da escrita acadêmica, baseada na construção e na vivência de valores socialmente estabelecidos, aceitos e praticados pelos membros das práticas acadêmicas. Nos relatórios escritos de estágio supervisionado, essa consciência é perceptível nas reflexões e transformação pessoais reconhecidas pelos próprios alunos-mestre; nas reflexões sobre assuntos ligados à profissão docente; nos métodos de trabalho adquiridos, nas diversas vozes citadas que perpassam os seus enunciados (práticas de citação, referência ao livro didático, reprodução de dizeres de alunos e professores, descrição de aulas), entre outros (cf. ARAÚJO e DIEB, 2013; GONÇALVES e CAMARGO, 2014 [no prelo]). Sobre deontologia em relação à consciência dos deveres relacionados à profissão docente, conferir Sadio (2011).

dos relatórios, não basta somente buscar fontes confiáveis, é necessário saber citá-las adequadamente para não se distanciar do *ethos* acadêmico, dos registros praticados na universidade. O uso significativo das práticas da linguagem escrita é uma preocupação frequente não só dos estudantes de graduação, mas também de pós-graduação, educação básica, e até mesmo, no cotidiano de escritores experientes.

PROJEÇÕES DE PRÁTICAS ACADÊMICAS DE CITAÇÃO DE LITERATURAS CIENTÍFICAS E NÃO CIENTÍFICAS

Devido à riqueza de informação presentes nos relatórios escritos de estágios, bem como possíveis contribuições para o letramento do professor em formação inicial, tais produções são gêneros discursivos, utilizados para o empoderamento docente. Neste trabalho, essas fontes de pesquisa são extremamente preciosas por nos permitir fazer algumas inferências para o futuro e reconstruir as vivências do vivido das atividades humanas nos estágios. A pesquisa apresentada é caracterizada como uma análise de documento¹⁵ (FLICK, 2009).

Os documentos investigados neste trabalho fazem parte do banco de dados do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), localizado no *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins, os quais estão disponíveis à pesquisa ou mesmo a um uso didático pelos próprios estudantes das licenciaturas diversas. Analisamos vinte e oito (28) relatórios elaborados para as disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura (I)* e *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura (I)*, vinculadas à licenciatura em Letras. Esses documentos foram produzidos no primeiro e segundo semestre letivo do ano de 2012.

Para identificarmos as passagens textuais, selecionadas a partir das várias seções que compõem os relatórios de estágios supervisionados em que as práticas de citação são empregadas, utilizamos as seguintes informações: informante, semestre letivo, ano letivo, estágio em Ensino de Língua Inglesa (LI), ou estágio em Ensino Língua Portuguesa (LP), e a seção do relatório em que o extrato reproduzido foi retirado.

Para melhor compreensão e contextualização da passagem textual 01, reproduzida adiante, antes de destacarmos alguns recursos de projeção analisados à luz das categorias analíticas da LSF, situamos brevemente os parágrafos que a antecedem.

¹⁵ Por documentos, estamos compreendendo qualquer suporte que contenha informação registrada em material escrito e não escrito de natureza iconográfica, sonora e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho que registre os objetos do cotidiano, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, dentre inúmeros outros. Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte' de investigação. Em outras palavras, documentos são enunciados simbólicos reconhecíveis em gêneros diversos, responsáveis por registrar informações/conhecimentos específicos em sistemas específicos. (SÁ-SILVA et al, 2009; BAZERMAN, 2012).

No primeiro parágrafo da introdução do relatório que antecede a passagem textual mencionada (cf. introdução completa no anexo), o aluno-mestre utiliza as seguintes escolhas lexicais: *essencial*, *grande importância* e *imprescindível* para apreciar positivamente e intensificar a força do valor das atividades de estágios como ferramentas fundamentais nos estudos dos docentes em formação inicial, pois, o estágio é uma forma para os acadêmicos utilizarem os conhecimentos teóricos estudados na universidade, no campo de atuação profissional.

As reflexões apontadas pelo enunciador sugerem-nos que este dialoga com os vários discursos provenientes da academia, o que é bastante comum nos documentos investigados, mostrando-nos certo alinhamento aos discursos que anunciam o estágio curricular como atividade proposta para a articulação entre teorias acadêmicas e intervenção nas práticas escolares.

Para diminuir o grau de comprometimento com o conteúdo de sua própria declaração, elaborada em consonância com muitas outras vozes, o aluno-mestre divulga na passagem reproduzida uma citação direta da literatura científica. Esta citação discute a importância das atividades de estágio para a formação do futuro profissional de ensino, crítico e sempre atento para refletir sua prática pedagógica. A citação mencionada é uma estratégia argumentativa para embasar os dizeres tecidos.

Em seguida, o aluno-mestre afirma no relatório escrito que as orientações para o desenvolvimento das atividades práticas de estágios que acontecem nas escolas de educação básica são oferecidas na universidade, durante as aulas teóricas da disciplina, e enfatiza que o estágio é uma “exigência” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O uso da escolha lexical *exigência*, reproduzida na oração: *O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96)*, revela-nos que o aluno-mestre refere-se ao saber de autoridade soberana (lei), possivelmente para enfatizar que, para obter o título de Licenciado em Letras, cabe a ele cumprir todos os requisitos do curso. Como o estágio é uma das condições para a obtenção desse título, deve-se cumpri-lo satisfatoriamente. As próprias alusões ao espaço universitário, às aulas teóricas neste espaço (*As orientações para o estágio são recebidas na universidade por meio de aulas teóricas para que em seguida os acadêmicos realizem a parte prática em escolas que devem pertencer à rede pública*), assim também como a lei (*LDB*), são informações prestadas que provêm de vozes culturalmente valorizadas nas práticas letradas da academia.

Em seguida, o aluno-mestre destaca as etapas das atividades do estágio (aulas teóricas no contexto universitário; observação e regência nas escolas de educação básica), carga horária da disciplina, e situa o ambiente de realização das observações que aconteceram em sala de aula da *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, ministradas por um professor-colaborador. Todas as informações dadas podem ser estratégias encontradas pelo enunciador do relatório para informar ao seu leitor, já no início da produção escrita, como o estágio é desenvolvido.

Adiante, reproduzimos a passagem textual selecionada, a partir da qual realizamos uma breve análise linguística, focando principalmente as implicações dos recursos de projeção e suas contribuições para o letramento acadêmico do professor em formação inicial.

Passagem textual 01:

Seguindo as recomendações teóricas que partiram da universidade, durante todas as observações foram escritos diários que abordavam os acontecimentos da aula, como o tema, o conteúdo ensinado pela professora, os métodos e recursos utilizados por ela, as formas de avaliação, o desempenho dos alunos, entre outras peculiaridades. Os diários são essenciais para uma observação eficaz, é o ponto de partida para a reflexão a respeito da prática pedagógica observada, além de propiciar um contato mais próximo entre o acadêmico e o meio educacional, é também uma forma de refletir sobre o contexto escolar e seus problemas. *É importante ressaltar que* a prática de escrever sobre o ambiente escolar não deve necessariamente se restringir ao estágio, mas também estar presente no decorrer da vida docente do educador, já que isso pode ajudá-lo a aperfeiçoar seus métodos, a respeito disso, *Zabalza, (1994) assume que* “o professor, ao escrever sobre sua prática, aprende e reconstrói, pela reflexão sua atividade profissional.” (ZABALZA, 1994 apud GALIAZZI e LINDEMANN, 2003, p. 137). (Informante 01, Estágio I, 2012.1 - LI, Trecho da introdução do relatório).

Na passagem em destaque, há três projeções com diferentes propósitos. A primeira, [os] *diários que abordavam* (...), a projeção co-ocorre em um grupo nominal, identificada no processo verbal abordar, com função de relato. Aqui, o aluno-mestre para não dizer diretamente, [nos] diários abordamos (...), ou mesmo, [eu] abordei nos diários (...), entre outras possibilidades, prefere utilizar [os] diários abordavam (...). Nesse sentido, o item lexical diários desempenha metaforicamente o potencial de dizente, sugerindo-nos que a voz autoral mantém certa imparcialidade com o próprio dizer. Ou seja, o aluno-mestre não assume diretamente o dito.

Conforme enfatizado neste trecho, os diários foram utilizados durante as atividades de observação como estratégias para relatar os acontecimentos das aulas: tema das aulas, conteúdo ensinado, métodos e recursos de ensino empregados pelo professor-colaborador, formas de avaliação, desempenho dos alunos, etc. São instrumentos avaliados pelo próprio aluno-mestre como recurso essencial na mediação da formação inicial docente para se conseguir eficientes observações. As escolhas essencial e eficaz (*Os diários são essenciais para uma observação eficaz*) amplificam e intensificam o valor desse instrumento que orienta e potencializa a reflexão crítica docente, assim também como as atividades de observação.

A segunda projeção identificada acontece por meio de um processo verbal, no grupo nominal *É importante ressaltar que* (...), também com função de relato. Nesta situação, o processo ressaltar exerce a função da voz do dizente (*eu ressalto que* [...]) que é implicitamente desempenhado pelo enunciador aluno-mestre. Este enunciador sugere possuir a consciência da importância da utilização de diários escritos como fer-

ramentas de mediação, necessárias tanto no processo de formação profissional, podendo inclusive auxiliar a escrita do relatório, quanto na qualificação da prática cotidiana do docente em exercício da profissão. Este instrumento, conforme acentuado pelo enunciador, permite ao aluno-mestre, assim também como ao docente em exercício, potencializar e aperfeiçoar métodos de ensino, autoanalisar os acontecimentos apreciados, entre outras práticas letradas que podem aparecer invisibilizadas. A escolha lexical importante, presente no grupo nominal *É importante ressaltar que (...)*, intensifica a força do valor da prática de escrita na profissionalização docente.

Observamos que o aluno-mestre introduz seus pontos de vista, e, ao mesmo tempo, atenua o grau de compromisso com suas afirmações, pelo uso do modalizador de probabilidade *pode* (a prática de escrever sobre o ambiente escolar não deve necessariamente se restringir ao estágio, mas também estar presente no decorrer da vida docente do educador, já que isso pode ajudá-lo a aperfeiçoar seus métodos). Esse modalizador é uma espécie de construção interpessoal, indicador de que o enunciado reportado é algo provável. É uma forma de o aluno-mestre estabelecer com o leitor idealizado um diálogo e negociar os possíveis contra-argumentos.

Além do mais, para reforçar e confirmar as afirmações apontadas no trecho em destaque, as quais são mediadas pelas próprias vozes da academia, e evitar os possíveis contra-argumentos, uma citação direta da literatura científica é divulgada pelo aluno-mestre. Esta citação é percebida na passagem em análise pelo uso do recurso metaenunciativo *aspas duplas*, referência a um autor consolidado na área da educação, além do uso dos parênteses com ano de publicação da voz sinalizada e o próprio recurso de projeção com função de citação, que acontece por meio de uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista: *Zabalza, (1994) assume que (...)*. Aqui, o recurso de projeção é identificado no processo mental de cognição assumir e anuncia um pensamento alheio, selecionado e contextualizado em uma nova situação discursiva. Essa citação ecoa o discurso de que a escrita de diários constitui-se como elemento identitário da formação sócio-profissional; uma prática de letramento relevante no cotidiano docente que possibilita a construção de ações reflexivas e críticas.

Ao divulgar a citação mencionada no trecho em foco, o aluno-mestre intensifica o valor da escrita de diários, justifica que suas afirmações estão fundamentadas em vozes de referência, e, possivelmente, em eventos vivenciados por ele mesmo, durante as atividades de observação.

Nesta passagem investigada, observamos que os pontos de vista do aluno-mestre não são assumidos diretamente por ele, mas cuidadosamente utiliza escolhas lexicais para manter imparcialidade com o próprio dizer; abrandar seus argumentos, além de evitar imposição dos seus pontos de vista, característico da escrita reflexiva profissional. Para isso, nesta escrita, o aluno-mestre negocia com o seu leitor a validade do conteúdo expresso ao utilizar a escolha metafórica destacada, com o potencial de dizente; o modalizador de probabilidade para negociar ideias; e a invocação do pensamento

alheio pelo sistema de projeção de uma citação direta da literatura científica para conferir autoridade, validar dizeres e pensamentos de um enunciador comum.

Em outro exemplo, reproduzido adiante, na passagem textual 02, retirada da seção conclusão de um dos relatórios de estágios investigados, observamos que o enunciador aluno-mestre interioriza a voz de si, situada nas lembranças do passado, dos tempos da escola, enquanto ex-estudante da educação básica, para salientar aspectos que não eram identificados por ele como aluno, mas que foram visualizados no presente, em função das atividades de observação, enquanto profissional do ensino em formação, tais como: alguns conflitos deste meio; a desmotivação dos docentes; alunos indisciplinados, entre outros.

Passagem textual 02:

Embora tenhamos passado boa parte de nossas vidas na instituição escolar, não fomos capazes de perceber quantas questões estão envolvidas nesse meio. Conflitos intermináveis. Professores desmotivados. Alunos descompromissados e Instituições movidas por regras estabelecidas por seres que não conhecem a prática da realidade escolar. Assim, na função de observadores e futuros profissionais da educação, tivemos a oportunidade de conhecer e avaliar por outro ângulo o que se passa dentro de uma instituição responsável pela formação de cidadãos.

O Estágio Supervisionado I nos permitiu ter uma visão mais ampla do sistema educacional, além de nos fazer acreditar que a educação ainda pode, sim, alcançar o seu melhor. Pois, apesar de todas essas deficiências detectadas, ainda há alunos comprometidos com o ensino e professores empenhados com a docência. Como disse Roberto Leão, “a escola pública brasileira se sustenta hoje muito mais pela solidariedade dos profissionais da educação que atuam nela, do que por conta das políticas públicas que deveriam fazê-la funcionar direito”.

Entre os fatores que contribuíram para o bom desempenho do referido estágio, podemos destacar as experiências trocadas com nossos próprios colegas pelo Moodle¹⁶ disponibilizado no site da Universidade, uma ferramenta que nos permitiu dialogar em tempo real e contar nossas experiências durante o período de observações nas escolas. Foi um instrumento enriquecedor para todos nós.

Enfim, finalizamos o presente relatório com as palavras de Rubem Alves, quando ele afirma que “Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.” (Informante 02, Estágio I, 2012.2 - LP, – Conclusão completa do relatório). Grifos nossos.

Destacamos no primeiro parágrafo o uso do recurso de projeção sinalizado no processo mental perceptivo perceber, na oração *Embora tenhamos passado boa parte de nossas vidas na instituição escolar, não fomos capazes de perceber quantas questões estão envolvidas nesse meio*. Nesta oração, a projeção destacada, entendida como: [eu aluno-mestre] *percebi* (...), possui a função de relato e aponta as descobertas do expe-

¹⁶ Nas disciplinas de estágio, em algumas situações, os alunos-mestre são orientados a participar das discussões e interagir na Plataforma Moodle - UFT, ou mesmo em interações orais ocorridas nos momentos de supervisão, nos quais há troca de experiência entre os próprios alunos-mestre e professor-formador, a respeito do que acontece nas escolas-campo, durante as atividades de observação.

rienciador aluno-mestre. Esta projeção revela-nos ainda que no Português brasileiro, o processo mental perceptivo, ao contrário da Língua Inglesa, também pode projetar ideias de segunda ordem.

No segundo parágrafo da passagem, há mais duas projeções. A primeira ocorre no grupo nominal *nos fazer acreditar que* (*O estágio supervisionado I nos fez acreditar que [...]*), presente na oração *O Estágio Supervisionado I nos permitiu ter uma visão mais ampla do sistema educacional, além de nos fazer acreditar que a educação ainda pode, sim, alcançar o seu melhor*. Aqui a projeção acontece por meio de um processo mental cognitivo *acreditar*, com função de relato, sinaliza a própria voz do aluno-mestre que, mesmo diante das descobertas salientadas, avaliadas negativamente por ele como *deficiências*, as atividades de estágio contribuíram para que o mesmo desse crédito à educação, pois existem *alunos*, avaliados positivamente pelo próprio enunciador, *comprometidos e professores empenhados*.

Nesta oração, acentuamos que pelo uso do modalizador de probabilidade *pode*, o aluno-mestre introduz seus pontos de vista, mas, ao mesmo tempo, atenua o grau de compromisso com seus dizeres. Como na passagem textual 01, mostrada nos parágrafos anteriores, neste exemplo 02, o modalizador *pode* é uma construção interpessoal utilizada para estabelecer com o leitor um diálogo e negociar contra-argumentos e possíveis objeções. É uma maneira de o aluno-mestre evitar impor ao seu leitor seus próprios pontos de vista, mesmo deixando claro que ele está certo de que a educação pode alcançar dias melhores, pois, as suas experiências durante as atividades de observação, fizeram-no crer que esta é uma visão possivelmente correta e válida.

Outra projeção presente também no segundo parágrafo, *como disse Roberto Leão*, acontece no processo verbal *disse*, em uma circunstância de ângulo indicando fonte, com função de citação. Esta projeção manifesta de modo explícito a recorrência de uma voz externa que aparece reproduzida entre aspas duplas. No parágrafo introdutório da seção desenvolvimento deste mesmo relatório (cf. anexo), esta mesma citação é reproduzida, de modo mais completo e com o atributo de reconhecimento da posição enunciativa da voz alheia, marcada por suas credenciais, na oração (...) *disse Roberto Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em entrevista à IHU¹⁷ On-Line, revista produzida mensalmente pelo Instituto Humanitas Unisinos*. Nesta situação, o emprego do recurso de projeção indica que a opinião do aluno-mestre é alinhada a uma voz de confiança e valimento, reconhecida como autoritária, pois quem fala é o *presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, em uma fonte confiável, numa revista especializada a professores. Ao trazer tal citação para o texto escrito do relatório, o aluno-mestre a utiliza como fonte para embasar seus dizeres e, até mesmo, provavelmente, para indicar ao seu leitor que, apesar dos desafios, está motivado e esperançoso em não desistir de sua futura profissão.

¹⁷A escola pública brasileira: uma realidade dura. Entrevista com Roberto de Leão. Revista semanal do Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2009.

Muitas outras vozes aparecem perpassadas nestes dois primeiros parágrafos destacados, vozes que podem ser percebidas, dependendo dos gestos de interpretação dos diferentes sujeitos pesquisadores. Salientamos, por exemplo, as próprias normas que orientam as ações do espaço escolar, as quais, segundo o aluno-mestre, são estabelecidas por sujeitos que não têm noção de como realmente funciona esse ambiente (Instituições movidas por regras estabelecidas por seres que não conhecem a prática da realidade escolar), como os políticos, ou mesmo outros indivíduos, os quais estabelecem vários projetos e leis para o bom funcionamento das instituições de educação básica, mas que não funcionam, pois não são dadas aos professores, boas condições de trabalho. Aqui, possivelmente, o estagiário assume os próprios discursos e descontentamentos dos professores-colaboradores do estágio.

No terceiro parágrafo da passagem reproduzida, encontramos uma projeção expressa na construção verbal *podemos destacar*, na oração *Entre os fatores que contribuíram para o bom desempenho do referido estágio, podemos destacar as experiências trocadas com nossos próprios colegas pelo Moodle disponibilizado no site da Universidade*¹⁸. Nesta construção, apesar de preservar a força original em termos materiais, a projeção é representada metaforicamente, em termos de um processo mental cognitivo *destacar*, o que é possível em LSF, conforme aponta Thompson (2014, p.121, 252)¹⁹. Para o autor, muitos processos mentais de cognição são expressos em processos materiais. Neste exemplo, a projeção possui função de relato.

Neste mesmo parágrafo, chamamos a atenção para o uso das seguintes projeções que acontecem por meio dos processos verbais: *dialogar* ([o] *Moodle disponibilizado no site da Universidade, uma ferramenta que nos permitiu dialogar [...]*) e *contar* ([o] *Moodle disponibilizado no site da Universidade, uma ferramenta que nos permitiu contar [...]*). Destacamos ainda o uso de uma projeção que pode ser recuperada na construção [o] *Moodle [é] uma ferramenta que (...)*. Nesta construção, temos um processo relacional *é*, que aparece através de uma elipse ([o] *Moodle disponibilizado no site da Universidade [é] uma ferramenta que [...]*). Todas essas projeções possuem a função de relato e são formas de o aluno-mestre fazer uma intervenção autoral explícita, ao reconhecer como um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual, avaliado e intensificado por ele mesmo como *instrumento enriquecedor*, colaborou para o sucesso das atividades de observação. A própria expressão *o bom desempenho do estágio*, não é uma escolha aleatória, mas mesmo inconscientemente, o enunciador informa que o estágio foi um sucesso, sendo assim, o aluno-mestre pode ser bem avaliado.

¹⁸ A plataforma Moodle, neste caso, serviu de suporte para a transposição didática interna e de desenvolvimento da deontologia, nos termos defendidos por Araújo e Dieb (2012), principalmente ao serem os alunos-mestres solidários entre si no momento de capitalizar e socializar experiências do momento de observação de aulas no contexto escolar.

¹⁹ (...) Similarly, many cognitive mental processes are expressed in material terms: for example, 'grasp', 'take in', 'a thought crossed my mind', 'reach a decision', 'it struck me that'. These are deal metaphors, but in comparison with 'understand', 'think', or 'decide' they still preserve some of their original material force, and allow a speaker to represent cognition as drama (THOMPSON, 2014, p. 121).

No último parágrafo da passagem reproduzida, destacamos o uso de uma projeção que acontece numa circunstância de ângulo indicando fonte: *as palavras de Rubem Alves, quando ele afirma que (...)*. Nesta situação, a projeção é identificada pelo processo verbal *afirmar* e possui função de citação. Aqui o recurso de projeção é utilizado para projetar uma citação direta da literatura não científica, um enunciado motivador sinalizado em aspas duplas. Esse enunciado de Rubem Alves ressoa o sentido de que o autor faz a distinção entre professor e educador. Para ele, o professor é aquele que possui uma profissão (titulação), mas não necessariamente amor pelo que faz; o educador, de forma diferente, é aquele que ama o que faz e possui vocação/dom para ensinar, por possuir esperança. A escolha *esperança*, possivelmente, refere-se ao potencial dos aprendizes que devem ser reconhecidas pelo docente ou, até mesmo, o crer em dias melhores para a educação.

Em síntese, nesta passagem verificamos que o sistema de projeção empregado pelo aluno-mestre para projetar citações e relatos de vozes de referência, vozes que não são consideradas de referência, ou mesmo para projetar suas próprias vozes que perpassam os complexos oracionais, acontecem por meio dos seguintes recursos: processo mental cognitivo; processo verbal; circunstância de ângulo indicando fonte; processo relacional. A investigação mostrou ainda que, no Português brasileiro, o processo mental perceptivo, também pode projetar ideias de segunda ordem. Vimos ainda que o processo mental cognitivo destacado, presente metaforicamente em termos materiais, também projeta ideias. Compreendemos os recursos do sistema de projeção, apontados nesta passagem, como: estratégias utilizadas pelo aluno-mestre para apontar suas descobertas, crenças, introduzir pontos de vista, fazer intervenção autoral explícita.

Ao contrário da passagem textual 01 exibida anteriormente, nesta passagem textual 02, o aluno-mestre assume mais diretamente seus dizeres (cf. *tenhamos; nossas vidas; não fomos capazes de perceber; tivemos a oportunidade de conhecer e avaliar; O Estágio Supervisionado I nos permitiu; nos fazer acreditar que; podemos destacar; ferramenta que nos permitiu dialogar; contar nossas experiências; instrumento enriquecedor para todos nós; finalizamos o presente relatório*). No entanto, este estabelece com o seu leitor um diálogo para atenuar o grau de compromisso com os dizeres e pensamentos enunciados, evitando impor seus pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, assumimos a perspectiva transdisciplinar da LA. Buscamos aportes teórico-metodológicos do sistema lógico-semântico de projeção da LSF, dos estudos bakhtinianos acerca de vozes utilizadas para a elaboração do relatório de estágio, compreendido por nós como um evento de letramento dominante para a disciplina de estágio supervisionado na Universidade, além de considerações específicas a respeito dos letramentos desenvolvidos pelos estudos dos novos letramentos.

Problematizamos a escrita utilizada pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio e caracterizamos-la como de natureza reflexiva profissional, em virtude de esta ser utilizada para dialogar com a literatura acadêmica, quanto para dialogar com a não acadêmica e, neste caso, servir para desabafar, compartilhar opiniões, sugestões, etc..

Nas passagens analisadas, em que houve várias projeções com diferentes propósitos, há o discurso do relatório de estágio sendo compreendido como recurso essencial da formação inicial docente. No primeiro fragmento analisado, ocorre projeção em grupo nominal, identificada no processo verbal abordar; existe ainda projeção que ocorre por meio de um processo verbal no grupo nominal *É importante ressaltar que*. A escolha lexical reforça a prática de escrita como fator importante de profissionalização do docente, além da presença de uma citação com aspas duplas que vai na mesma direção das projeções anteriores. Concomitante a essas asserções, noutra passagem, ocorre ainda a presença do modalizador *pode* (também frequente no estrato 2) como elemento que atenua a força da escrita de relatórios para a formação inicial do professor.

No segundo estrato, houve projeção sinalizada no processo mental perceptivo, no grupo nominal *nos fazer acreditar que*, no processo mental cognitivo acreditar, servindo para avaliar positivamente as experiências vivenciadas pelo aluno-mestre durante as atividades de estágio. No segundo estrato, ocorrem ainda no processo verbal *disse* duas circunstâncias de ângulo indicando fonte, com função de citação: a primeira apenas citando Roberto Leão; a segunda, atribuindo-se-lhe função atributiva, a partir da qual o aluno-mestre alinha sua posição à do Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Além de outras projeções, também encontramos uma projeção metafórica, no processo mental cognitivo destacar, além de projeções dos processos verbais dialogar e contar, e um processo relacional *é*, de forma elíptica, na expressão [o] *Moodle [é] uma ferramenta que* (...). Por fim, aparece uma projeção de circunstância de ângulo ao indicar a fonte: *as palavras de Rubem Alves* (...).

Nesse sentido é válido acentuar que a projeção é um sistema disperso, operado em mais de um lugar na GSF,²⁰ sobretudo, não existem padrões definidos de ocorrências desse sistema, mas este é algo que para ser identificado depende do contexto de análise do registro, pois inúmeras possibilidades que adotem os subsídios da LSF são aceitáveis.

²⁰ No português brasileiro, apesar de ainda não termos uma GSF, já existem alguns estudos que focam os recursos do sistema de projeção, principalmente no nível da metafunção ideacional, especialmente no discurso jornalístico. (cf. ARAÚJO, 2007; OLIVEIRA, 2009; FUZER, 2012a e 2012b; CABRAL e BARBARA, 2012; SOUZA e MENDES, 2012; NININ e BARBARA, 2013;).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. G. *O sistema semântico de projeção e sua dispersão gramatical em português brasileiro: uma descrição sistêmico-funcional orientada para os estudos linguísticos da tradução*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2007.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 83-104, 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, [1929] 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermentina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2000.
- _____. *Speech Genres & Other Late Essays*. Translated by Vern W. Mcgee. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: UNB, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Revista Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun., 2012.
- _____.; HAMILTON, M. *Local Literacy: reading and writing in one community*. Routledge, New York, 2012.
- _____.; PAPEN, U. *The anthropology of writing: understanding textually-mediated worlds*. Continuum, New York, 2010.
- BAZERMAN, C. As ordens de documentos, as ordens de atividades e as ordens de informações. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 342-351, out./dez., 2012.
- BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. Continuum, London, 2004.
- CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Processos verbais no discurso jornalístico: frequências e organização da mensagem. *Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 28: Especial, p. 581-603, 2012.
- CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: 14/04/2013.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá: EDUEM, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- FUZER, C. Realização de processos verbais em textos científicos da área de engenharia civil. *Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 28: Especial, 2012 (473-494). 2012b
- _____. Vítimas e vilões em reality shows no Brasil: representações e avaliações com base em evidências léxico-gramaticais. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 56 (2), p. 403-425, 2012a.
- GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.
- _____.; CAMARGO, M. L. G. Deontologia e letramento acadêmico. (no prelo), 2014.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Revista Matranga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. p. 13-47, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. Britain: Hodder Education, 2004.
- _____.; _____. *Construing Experience through Meaning: a language-based Approach to Cognition*. New York: Continuum, 2006.
- _____.; _____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th Edition. New York: Routledge, 2014.
- KALMAN, J.; STREET, B. (Orgs.). *Literacy and Numeracy in Latin America: Local Perspectives and Beyond*. New York: Routledge, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Revista Scripta*. Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MELO, L. C. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de Língua Estrangeira. In: Wagner Rodrigues Silva (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio supervisionado da Licenciatura*. Campinas: Pontes Editores Editores, p. 181-206, 2012.
- _____.; ESPINDOLA, E. O sistema semântico de projeção em citações na escrita acadêmica de relatórios de estágios (no prelo), 2014.

_____.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, p. 95-119, 2013.

_____.; BRITO, C. C. P. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado de Língua Inglesa. 2014 (no prelo).

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: São Paulo, n (52.1), p. 127-146, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, A. M. *Um estudo Linguístico Sistêmico-Funcional sobre um diário dialogado: Representações de experiência de professoras de Língua Inglesa*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, 2009.

SADIO, F. Professional Deontology in Teacher Training. Report on a training experience. *Publicaciones*, vol. 41, p. 09-31, 2011. Disponível em : <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/24740>>. Acesso em 20/02/2014.

SÁ-SILVA, R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. n° I. Julho de 2009.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? *Revista da ANPOLL (Online)*, v.34, p.259-307, 2014.

_____.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. *Revista Raído*. Dourados, MS, v.7 n. 13. p. 37-59, jan./jun. 2013.

SOUZA, M.; MENDES, W. V. Uma análise Sistêmico-Funcional do dizer em artigos científicos de graduandos. *Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 28: Especial, 2012 (537-560)

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. Tradução de Marcos Bagno. *In: Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3rd ed. New York: Routledge, 2014.

VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *In: Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 25:1, p. 99-129, 2009.

Recebido em 15/02/2014.

Aprovado em 20/04/2014.

ANEXO

Introdução completa do relatório 01:

As atividades de estágio supervisionado são essenciais e de grande importância para complementar os estudos de profissionais em fase de formação. Na área da educação, faz se imprescindível a presença de tal etapa para que os futuros educadores estejam em contato com o lado prático da profissão, na maioria dos casos, é a primeira oportunidade do acadêmico de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, à realidade apresentada pelo meio social e educacional em que vive. Assim,

(...) é preciso que o estágio propicie ao estudante através de um conhecimento científico e teórico sólido oportunidades de vivenciar o cotidiano de uma escola pública e nesse momento buscar uma formação política, através de uma informação crítica, que o leve a buscar uma articulação com os seus interesses profissionais, que não permita mais a sua expropriação, nem a sua desvalorização.

(GUERRA, texto digital, [s.d.])

As orientações para o estágio são recebidas na universidade por meio de aulas teóricas para que em seguida os acadêmicos realizem a parte prática em escolas que devem pertencer à rede pública. O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96).

O Estágio Supervisionado I consiste em observação da prática pedagógica no ensino fundamental em escolas da rede pública, é uma preparação para a regência e possui uma carga horária de 15 horas aliadas a aulas teóricas que possuem carga horária de 30h. Com base nisso, este relatório é fruto de observações realizadas no primeiro semestre de 2012 em uma escola da rede estadual de Araguaína – TO, que oferece ensino fundamental (6º a 9º ano) nos turnos matutino e vespertino e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno. Foi observada em grande parte da carga horária, uma turma de 8º ano, e com menor frequência, turmas de 6º, 7º, e 9º ano, todas no período vespertino. As aulas de língua inglesa nessa escola são oferecidas duas vezes por semana.

Seguindo as recomendações teóricas que partiram da universidade, durante todas as observações foram escritos diários que abordavam os acontecimentos da aula, como o tema, o conteúdo ensinado pela professora, os métodos e recursos utilizados por ela, as formas de avaliação, o desempenho dos alunos, entre outras peculiaridades. Os diários são essenciais para uma observação eficaz, é o ponto de partida para a reflexão a respeito da prática pedagógica observada, além de propiciar um contato mais próximo entre o acadêmico e o meio educacional, é também uma forma de refletir sobre o contexto escolar e seus problemas. *É importante ressaltar que* a prática de escrever sobre o ambiente escolar não deve necessariamente se restringir ao estágio, mas também estar presente no decorrer da vida docente do educador, já que isso pode ajudá-lo a aperfei-

çoar seus métodos, a respeito disso, “Zabalza, (1994) assume que o professor, ao escrever sobre sua prática, aprende e reconstrói, pela reflexão sua atividade profissional.” (ZABALZA, 1994 apud GALIAZZI e LINDEMANN, 2003, p. 137).

É através do Estágio Supervisionado I que o acadêmico, em muitos casos, tem seu primeiro contato com as situações do contexto escolar, percebendo-as já com olhar de educador, é o ponto inicial para aliar o conhecimento teórico à prática docente e uma preparação para a regência, onde se tem a oportunidade de fazer de forma diferente o que foi visto com olhar de reprovação durante as observações. (Informante 01 – Estágio em Ensino de Língua inglesa I, 2012.1 – introdução completa do relatório).

Parágrafo introdutório da seção desenvolvimento do relatório 02²¹:

“– Como você define o perfil da escola pública no Brasil?” “– É uma escola que passa por enormes dificuldades, e é frequentada, em sua maioria, por pessoas de poucas posses, de classe média baixa, isto é, pessoas que estão em situação econômica problemática. É a escola que o povo frequenta e que passa hoje por dificuldades de estrutura, de funcionamento, etc. A escola pública brasileira se sustenta hoje muito mais pela solidariedade dos profissionais da educação que atuam nela, do que por conta das políticas públicas que deveriam fazê-la funcionar direito”, disse Roberto Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em entrevista à IHU On-Line, revista produzida mensalmente pelo Instituto Humanitas Unisinos. (Parágrafo introdutório da seção desenvolvimento do relatório - Informante 02, Estágio I, 2012.2 - LP).

²¹ Apesar de alguns equívocos linguísticos na transcrição da entrevista, por parte do aluno-mestre, não realizamos correções no trecho reproduzido. Entrevista completa está disponibilizada em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/23636-a-escola-publica-brasileira-uma-realidade-dura-entrevista-com-roberto-de-leao>. Último acesso: 14/10/2013.