

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REESCRITA COMO UMA ATIVIDADE SUSTENTÁVEL NA LICENCIATURA

*SCIENTIFIC RESEARCH IN UNIVERSITY TEACHING:
REWRITING AS A SUSTAINABLE ACTIVITY IN THE LICENTIATE
COURSE*

Wagner Rodrigues Silva*
Janete Silva dos Santos**
Aliny Sousa Mendes***

RESUMO: Neste artigo, discutimos algumas demandas para o desenvolvimento de políticas de ensino e de pesquisa sustentáveis para cursos brasileiros de graduação e de pós-graduação que focalizam a formação do professor de língua. Nessa discussão, descrevemos uma experiência de reescrita acadêmica numa Licenciatura em Letras, ofertada no Estado do Tocantins. Alguns pressupostos teórico-metodológicos, originários de diferentes disciplinas, foram mobilizados e ajustados para desencadear práticas acadêmicas de ensino e de pesquisa mais significativas para o fortalecimento do letramento do professor em formação inicial. O olhar crítico da academia sobre as próprias práticas é caracterizado como uma atitude sustentável para a formação inicial do professor brasileiro.

Palavras-chave: ensino; letramento; pesquisa; Sustentabilidade.

ABSTRACT: In this paper, we discuss some demands for the development of sustainable teaching and research policies for Brazilian undergraduate and postgraduate courses that focus on the language teacher training. In this discussion, we describe an experience of academic rewriting in a Licentiate course in Languages offered in the state of Tocantins. Some theoretical and methodological assumptions, emerged from different disciplines, were mobilized and set to unlink more significant academic teaching and researching practices to strengthen the literacy of the initial training of the teacher. The critical eye of university on their own practices is characterized as a sustainable attitude for the initial training of the Brazilian professor

Keywords: teaching; literacy; research; sustainability.

* Docente da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: wagnerrodriguesilva@hotmail.com

** Docente da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: janetesantos35@yahoo.com.br

*** Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Fundação Universidade Federal do Tocantins. E-mail: alinymendes.uft@gmail.com

“essa Universidade incondicional não existe, de fato. Mas em princípio, e conforme sua vocação declarativa, em virtude de sua essência professada, ela deveria permanecer como um derradeiro lugar de resistência crítica – e mais que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos” (DERRIDA, 2003, p. 16)

INTRODUÇÃO

A epígrafe deste artigo remete-nos à autonomia universitária ameaçada na sociedade contemporânea. Essa autonomia pode ser descrita pela “ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUI, 2003, p. 5). Em oposição à autonomia idealizada, está a fragmentação competitiva das práticas sociais, em sintonia com demandas mercadológicas que afligem a universidade¹.

Quais seriam “os poderes de apropriação dogmáticos e injustos” que, de alguma forma, estariam desvirtuando a universidade das práticas para ela idealizadas? Uma resposta possível para o questionamento elaborado pode ser encontrada num outro questionamento, dessa vez, elaborado pelo próprio Derrida (2003, p. 21): “em que medida a organização da pesquisa e do ensino deve ser sustentada, ou seja, direta ou indiretamente controlada, digamos de maneira eufemística ‘patrocinada’, visando a interesses comerciais e industriais?”.

O enfoque deste artigo recai mais diretamente sobre a prática de pesquisa na Linguística Aplicada (LA), concebendo o trabalho com a linguagem nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas brasileiras como contexto investigativo de interesse desse campo do conhecimento. Informada pela abordagem transdisciplinar de pesquisa, a construção de objetos investigativos complexos é apresentada como “resistência crítica” a pesquisas científicas informadas por práticas do tipo das contrapostas na epígrafe deste capítulo. O enfoque assumido sobre a pesquisa universitária alcança as atividades de ensino e extensão, considerando o tripé de atividades acadêmicas sobre o qual está alicerçada a universidade brasileira.

Nessa lógica do fomento à pesquisa e, também, do reconhecimento pela comunidade acadêmica ou, até mesmo, não acadêmica, da relevância do trabalho científico produzido, inúmeras pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos linguísticos parecem ganhar o rótulo de pesquisas aplicadas. A demanda social pela apresentação de produtos, resultados diretamente aplicáveis a problemas cotidianos, parece alcançar a ciência linguística, que, mais recentemente, vê-se coagida a apresentar respostas precisas, por exemplo, para os desafios do ensino de língua nas escolas brasileiras de educação básica.

¹ Este artigo contribui para as investigações científicas desenvolvidas dentro dos seguintes grupos de pesquisa: Linguagem, Educação e Sustentabilidade – LES (UFT/CNPq) e Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína.

Essa demanda pela aplicação dos resultados também se configura como resposta ao paradigma positivista de pesquisa científica². Nas humanidades, percebe-se um esforço entre os pesquisadores em se distanciar desse paradigma. Ao discutirem a construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na pós-graduação em Letras, contexto de produção desta investigação, mais precisamente no Estado do Tocantins, onde funciona o único programa brasileiro de mestrado e doutorado da área de Letras/Linguística voltado diretamente para pesquisas sobre o ensino e a formação do professor de língua e literatura, Silva e Pinho (2011, p. 58) pontuam “dois desafios imbricados nas pesquisas desenvolvidas”: (i) “tensão entre o alcance teórico e a demanda da prática pedagógica”; (ii) “distância espacial, não necessariamente física, entre as instituições de ensino superior e básico”. Tais desafios são caracterizados pelos autores como respostas à “tradição positivista da prática científica”. Em função desses desafios, ainda nos termos de Silva e Pinho (2011, p. 58), resta, “quase que exclusivamente, à universidade, a responsabilidade pela produção do conhecimento científico, esperando-se dessa instituição, portanto, contribuições significativas para o aprimoramento dos diferentes níveis de ensino”.

Esse cenário brevemente desenhado faz-nos retomar a tese trabalhada por Derrida (2003, p. 21), ao destacar que “as Humanidades são com frequência reféns dos departamentos de ciência pura ou aplicada que concentram os investimentos supostamente rentáveis de capitais estrangeiros no mundo acadêmico”. Nessa perspectiva, inúmeras perguntas sobre o fazer científico na LA nos sobrevêm, dentre as quais elencamos algumas: o caminho para a libertação das ciências humanas seria a assunção das práticas de pesquisa dos “departamentos de ciência pura ou aplicada” a que se refere Derrida (2003)? Haveria outros caminhos para as práticas científicas da LA, os quais não desvirtuariam esse campo de estudos do conhecimento da *Universidade*, diferentemente das “instituições de pesquisa que estão a serviço de finalidades e de interesses econômicos de todo tipo”, dispondo-se “da independência de princípio da Universidade”?

Nas próximas seções deste artigo, elaboramos alguma resposta para as perguntas apresentadas, além de descrever um percurso investigativo sobre a prática de reescrita por professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, numa Licenciatura em Letras, na Região do Norte do Brasil³. O olhar direcionado sobre as práticas de linguagem, desenvolvidas na universidade e orientadas pelos próprios docentes, que também são pesquisadores, configura-se como uma resposta alterna-

² Em linhas gerais, o paradigma positivista de pesquisa científica, idealizado pelo filósofo francês Auguste Comte, é caracterizado pelo aspecto observacional de investigação. Tem a objetividade como referência para análises preferencialmente quantitativas. Daí sua preocupação com a regularidade de dados estatísticos, anulando ou minimizando o peso de aspectos subjetivos envolvidos no processo de apreensão da realidade investigada (objeto de pesquisa). Qualquer realidade ou objeto investigado é visto como sempre o mesmo para qualquer observador-pesquisador. Nesse paradigma, predomina a crença na ideia de neutralidade por parte do investigador, ao delimitar e/ou ao analisar os fenômenos investigados.

³ Parte desta investigação recebeu a premiação de 1º lugar na grande área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras, no VIII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Tocantins (UFT), realizado em dezembro de 2012, em Palmas – TO. O trabalho foi apresentado por Aliny Sousa Mendes, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva. Esta pesquisa contou com a colaboração do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a partir dos seguintes projetos: “Formação Inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1) e “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq 501123/2009-1).

tiva ao diligente trabalho realizado na LA para responder às demandas da educação linguística nas escolas brasileiras, em especial nos contextos desprestigiados. Como linguistas aplicados, não podemos abrir mão da nossa 'atividade de casa', em função da elaboração das desejadas respostas para as demandas da educação básica. Ou seja, não podemos ignorar o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores, as denominadas licenciaturas, em função do enfoque, em nossas pesquisas, quase que exclusivo sobre a escola de educação básica com seus inúmeros atores. Tais práticas pedagógicas não podem ser ignoradas pelas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA COMO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Na LA, os esforços despendidos nas pesquisas sobre práticas escolares de linguagem (leitura, escrita e análise linguística), realizadas pelos alunos da educação básica (GONÇALVES, 2010; SILVA, 2012a, só para citar alguns), não podem invisibilizar práticas de linguagem propostas pelos próprios pesquisadores, docentes universitários, para os alunos-mestre. Os diversos enfoques e objetos de pesquisas, produzidas nas últimas décadas na LA, são relevantes para o campo transdisciplinar de estudos linguísticos. Porém, não podemos nos esquecer de direcionar nosso olhar crítico sobre a própria universidade, principalmente, quando se torna comum falar do espaço escolar como se inexistisse alguma conexão entre as ações aí produzidas e as do espaço acadêmico.

O esforço em focalizar essa conexão pode ser conferido em pesquisas a respeito de questões locais, como a realizada por Santos (2012, p. 146), por exemplo. Ao refletir sobre ensino de leitura, na escola básica, numa perspectiva discursiva, a autora tece alguns questionamentos sobre como a universidade teria apresentado (ou vem apresentando), por meio da prática do docente da academia (e não apenas teoricamente), referenciais sobre leitura como produção de sentidos aos alunos-mestre. Esses alunos-mestre, hoje, assumem ou, amanhã, assumirão, efetivamente o trabalho no ensino básico. Como professores, precisam se esforçar para dar conta das mudanças de paradigmas, a fim de atender aos desafios no que tange ao ensino de leitura como produção de sentidos, desvinculado do mero trabalho de decodificação.

Questionamos as práticas acadêmicas nas licenciaturas em função das demandas de pesquisa científica, instauradas para o fortalecimento do trabalho pedagógico sobre/com a linguagem, realizado na escola de educação básica. Nessa perspectiva, as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, preferencialmente, configuram-se como um campo fértil para as investigações realizadas na LA. Nesse momento da licenciatura, é inevitável o encontro entre a universidade e a escola de educação básica, conforme destacam recentes pesquisas que assumem o contexto das referidas disciplinas como campo de investigação científica (SILVA, 2008, 2012b, 2013; FIAD e

SILVA, 2009; CONCEIÇÃO, 2011; MELO, 2011; DINIZ, 2012; GUERRA, 2012; KLEIMAN e REICHMANN, 2012; TAVARES, 2011; só para citar alguns).

Nosso interesse pelos estágios também se justifica pelos conflitos instaurados quando a articulação entre teoria e prática se torna inevitável, após alguns anos iniciais de protelação da articulação desejada pelos alunos-mestre. Ao investigar as operações linguísticas realizadas por alunos-mestre, no processo de (re)escrita de relatórios de estágio, Conceição (2011, p. 124), por exemplo, menciona a existência de proposições de diferentes formas de reflexão sobre a prática pedagógica nas licenciaturas, mesmo havendo fortes indícios de que “a reflexão tem sido realizada de forma dissociada da prática, de modo que o ponto de partida e o de chegada tem sido sempre a teoria”. Ainda nos termos da autora:

quando a interação entre teoria e prática é relegada à responsabilidade dos alunos, ficando apenas o professor de estágio com toda a responsabilidade de criar as condições e de garantir a interação entre as duas extremidades que caminham, ao longo da graduação, paralelamente, o resultado tende a ser problemático.

Nas licenciaturas brasileiras, as disciplinas de estágio supervisionado devem proporcionar maior familiarização dos alunos-mestre com a sala de aula do ensino básico, em especial com a rede pública de ensino⁴. Na Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína, contexto de geração dos dados desta pesquisa, há quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório por habilitação (Língua Portuguesa ou Língua Inglesa).

Além de outras habilidades, assim como destacado por Conceição (2011) e nas investigações desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (MELO, 2011; TAVARES, 2011; DINIZ, 2012; GUERRA, 2012; SILVA, 2012c; 2012d, 2013), em que está inserido o presente trabalho científico, os estágios também visam desenvolver nos acadêmicos a capacidade crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas experienciadas no local de atuação profissional, o que precisa se perpetuar ao longo da carreira docente, como defendem os discursos sobre a sustentabilidade na educação linguística (ARAÚJO; SANTOS; DIFABIO, 2012, p. 10). Conforme as autoras mencionadas, “uma experiência é sustentável (...) quando as diversas forças que se mobilizaram para concretizá-la (em múltiplos aspectos) continuam ativas (mesmo que modificadas), depois de terminado o projeto inicial que lhe deu origem”.

⁴Nossa ênfase nas escolas públicas se justifica pelo nosso comprometimento político e, também, ético em fortalecer grupos menos favorecidos da sociedade por meio de ações desenvolvidas na universidade. Lamentavelmente, os alunos das escolas públicas continuam apresentando menor desempenho, quando comparados à clientela dos estabelecimentos privados de educação básica. Nessa perspectiva, não compartilhamos do seguinte “consenso tácito”, denunciado por Paiva (2005, p. 46) ao discutir algumas questões éticas na LA: “quem não ‘paga’ pelos seus estudos teria mais obrigação de aceitar a presença de um pesquisador em sua escola”. Ainda segundo a autora, “há, também, um preconceito generalizado contra as escolas públicas e um desejo de expor suas deficiências”. Não duvidamos que “apontar as falhas no ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados apenas contribui para desestabilizar o que já está fragilizado, o que é, no mínimo, irresponsável e não solidário”.

Em função disso, os alunos-mestre produzem, como trabalho final das disciplinas de estágio, um relatório escrito, no qual deve constar uma análise crítica das atividades de observação e regência de aulas, realizadas em escolas de educação básica. Esse documento deve conter as atividades didáticas desenvolvidas (tanto pelo aluno-mestre, no período de regência de aulas, quanto pelo professor colaborador do estágio, responsável pela disciplina na escola pública de educação básica, no período de observação de aulas), bem como reflexões sobre essas atividades. Tais reflexões devem preferencialmente ser justificadas por pressupostos teóricos trabalhados durante as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório na universidade.

Os relatórios da licenciatura mencionada são objeto de investigação neste artigo. Após avaliação do formador, responsável pela disciplina, esses textos são arquivados e disponibilizados para pesquisa no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no *campus* universitário focalizado. Por espelhar o contexto de produção e circulação dos relatórios de estágio supervisionado, a escrita encapsula práticas sociais significativas para serem tomadas como dados de investigação na LA. A investigação sobre essa escrita contribui para responder os questionamentos elaborados neste artigo, aos quais acrescentamos mais um, elaborado por Conceição (2011, p. 135), a saber: “qual tipo de práxis as instituições de ensino superior estão proporcionando aos profissionais que formam?”⁵.

Apresentamos os resultados de um estudo de caso sobre atividades de reescrita de relatórios de estágio supervisionado, produzidos como trabalhos finais das disciplinas *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I e II*. No primeiro momento desta investigação (SILVA e MENDES, 2012, p. 146), foi analisado o processo de reescrita dos relatórios, mediado pelo formador, produzidos ao final da primeira disciplina mencionada. Esse estágio se configura como o primeiro momento de contato dos alunos-mestre com a sala de aula da educação básica, porém, apenas para observação da prática pedagógica na unidade escolar. Nesse momento, o aluno-mestre é convidado a fazer uma leitura do trabalho realizado pelo professor colaborador do estágio, a partir das teorias estudadas na universidade. Identificamos quatro atividades linguísticas informando a prática de reescrita dos relatórios: (i) apagamento da informação apresentada; (ii) fuga da informação solicitada; (iii) expansão da informação apresentada; e (iv) reflexão sobre a prática observada.

Neste segundo momento, quando investigamos relatórios que também tematizam aulas ministradas pelos próprios alunos-mestre, nas escolas de educação básica, fundimos as duas últimas categorizações e passamos a utilizar a nomenclatura *expansão reflexiva da informação apresentada*. Ao aprofundarmos a análise dos dados, tornou-se mais evidente que a expansão da informação apresentada ocorre inevitavelmente pela reflexão dos alunos-mestre sobre as práticas pedagógicas experienciadas nos estágios supervisionados obrigatórios.

⁵ Compreendemos por práxis o trabalho contínuo de reflexão sobre a e na ação (ação-reflexão-ação), capaz de oxigenar, desestabilizar e/ou reorientar a rotina docente, ao abrir espaço para transformações necessárias, sonhadas ou, no mínimo, possíveis.

Na avaliação do relatório, realizada pelo formador da disciplina, houve uma tentativa de se evitar a redução do processo avaliativo à mera atribuição de nota. Os alunos-mestre receberam a primeira versão dos relatórios com comentários escritos pelo formador, orientando a reescrita do texto, de maneira que o processo vivenciado pelos alunos-mestre pudesse modelar a prática pedagógica demandada para o futuro local de trabalho, na escola de educação básica. A reescrita contribuiu para o aprimoramento da escrita acadêmica dos alunos-mestre e, até mesmo, para melhor assimilação do conteúdo disciplinar dos estágios, uma vez que a atividade intensifica a prática de reflexão sobre a ação orientada por teorias de referência.

Na licenciatura, a avaliação pode desencadear o estreitamento do diálogo entre formador e aluno-mestre, proporcionado a participação ativa desse último no processo de construção do conhecimento. Os equívocos pontuados e comentados nos textos devem ser vistos como ponto de partida para construção do conhecimento, o que não deveria ser diferente na educação básica. Destacamos a importância de o trabalho pedagógico nas licenciaturas servirem como modelo de avaliação a serviço da aprendizagem. De acordo com Hadji (2001, p. 20), denominamos essa atividade de *avaliação formativa*, a qual

informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Além do envolvimento dos alunos-mestre, participantes da pesquisa, no processo de (re)escrita dos relatórios, destacamos o compartilhamento dos resultados gerados na investigação com os alunos-mestre, durante as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Estes demonstraram bastante satisfação com as análises críticas do processo de escrita acadêmica instaurado, configurando, do nosso ponto de vista, a situação de aprendizagem como um ganho para o letramento do professor em formação inicial. Ao discutir emancipação como um fim último da pesquisa em LA, Celani (2005, 111) afirma que os participantes de pesquisa “não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa”⁶.

Neste momento de nossas reflexões, o leitor pode questionar se não estaríamos nos contradizendo. Por um lado, questionamos a função da universidade diante da sedução pelo financiamento ou reconhecimento das pesquisas aplicadas, com repostas imediatas para problemas sociais. Por outro lado, provocamos essa mesma instituição por ainda estar enredada numa tradição bacharelesca, caracterizada pela supervalorização das teorias acadêmicas, em detrimento das demandas da prática pedagógica na

⁶ Ainda segundo a autora “na teoria crítica, a participação de todos não é apenas um meio, mas é respeitada como um fim em si mesma, pois tem a emancipação como fim último. É a pesquisa entendida como empoderamento (empowerment), sobre alguma coisa, para algum fim ou para alguém e com alguém. (...) Uma maneira de partilhar conhecimento resultante de um esforço conjunto poderia ser, por exemplo, a recontextualização dos enunciados nos relatórios ou publicações por meio de reinterpretções, com a participação dos participantes” (CELANI, 2005, p. 111).

formação inicial de professores. No tocante ao papel da pesquisa científica na universidade contemporânea, as demandas da prática de formação inicial de professores nas licenciaturas não teriam o mesmo peso das demandas das práticas pedagógicas na educação básica? Não estaríamos apenas reposicionando o enfoque investigativo, mas permanecendo refém dos mesmos interesses mercadológicos, muitas vezes, desprovidos da criticidade necessária?

LINGUÍSTICA APLICADA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

A LA concebe a linguagem como constituída por um (e num) jogo de forças, de relação de poder, cujo ator por ela construído e que dela faz uso é social, complexo, com identidade móvel, reconfigurando-se a cada tomada de posição, dependendo do espaço onde enuncia. Assim, a LA é um campo de investigação com fins de não apenas compreender problemas que envolvem a linguagem, mas de apontar soluções para problemas situados de linguagem (SIGNORINI, 1998), vista como ação prático-discursiva que implica mais ou menos oportunidades aos atores por ela constituídos. Isso porque o modo de circulação e de apropriação dos discursos de poder não é distribuído de maneira equitativa na sociedade, visto que a assimetria na relação de poder impede tal utopia.

Atores com maior capital simbólico/linguístico, maior mobilidade social poderão desfrutar nos espaços de prestígio do meio em que vivem (SIGNORINI, 2006), mais condições terão de se fazer ouvir nos espaços de poder, de reivindicar direitos e deles usufruir, sendo o contrário, por sua vez, também verdadeiro. Daí a luta travada continuamente por pesquisadores e professores idôneos, para que, num esforço conjunto, democratizem-se o acesso e a apropriação, por parte dos cidadãos em maior desvantagem, seja via educação formal, seja via educação popular, aos gêneros discursivos que circulavam nas esferas de poder, e dos quais aqueles não deveriam ser privados.

A universidade é um espaço privilegiado de discussão a respeito das implicações de como a linguagem, que nela circula, autoriza ou desautoriza determinados discursos com suas formas linguísticas peculiares, autorizando ou desautorizando, por conseguinte, os sujeitos que procuram se estabelecer por meio desses mesmos discursos. Chauí (2003, p. 5) resume em linhas gerais essas práticas e a legitimidade que constitui a universidade junto à sociedade, relacionando-as como entidades interdependentes:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

A filósofa discute ainda as concepções que separam uma instituição social de uma organização social. Contrapõe as duas perspectivas da seguinte maneira:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A análise de Chauí, porém, vai apontar um quadro adverso ao propósito democrático que deveria dominar a ação universitária, uma vez que a tônica atual do fazer universitário, imposta pelos parâmetros instáveis das concepções mercadológicas correntes, configura um caráter organizacional à instituição, em que a competitividade do mercado impõe um trabalho ofegante aos intelectuais, dificultando a melhor e mais saudável contribuição destes ao social, pois a graduação está a serviço do mercado transitório e a pesquisa “não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (p.7). Essa forma de organização, salienta a autora, enfraquece a reflexão e a crítica. Para substanciar sua argumentação, Chauí aponta as imposições aos pesquisadores de quantitativos abusivos de publicações exigidos pelas agências de fomento à pesquisa; o curto tempo que as organizações governamentais oferecem aos programas de pós-graduação para se fazer mestrado e doutorado, ou seja, para se formar de fato um pesquisador crítico etc.

Tais exigências impostas especialmente aos programas de pós-graduação ignoram situações adversas e particulares enfrentadas pelas universidades localizadas distantes dos grandes centros de pesquisa, como acontece com as instituições situadas na Região Norte, desprovidas de uma significativa política de sustentabilidade por parte do governo federal. De acordo com Baumgarten (2002, p. 37), “os centros universitários com melhores condições econômicas e culturais (infraestrutura e massa crítica) obtêm mais facilmente recursos”. Ainda segundo a autora, “consolidou-se um processo de seletividade como de regiões e de instituições, de equipes, de pesquisadores e de áreas prioritárias, o que provocou grande concentração das atividades de pesquisa na Região Sudeste”⁷.

Como contraproposta a toda essa força que esgota o nobre sentido da universidade como espaço democrático para o pensar e o fazer do trabalho intelectual, Chauí (2003) aponta alguns caminhos. Dentre eles, estão o resgate da autonomia universitária

⁷ Ainda tematizando a ausência de um planejamento sustentável nas políticas públicas de financiamento à pesquisa brasileira, Baumgarten (2002, p. 38) continua destacando a “concentração de instituições, grupos e recursos em uma região ao lado do progressivo enfraquecimento de universidades e instituições localizadas fora dos grandes centros e que, entretanto, pela inserção em suas comunidades, teriam, talvez, melhores para encontrar respostas para problemas locais, desde que fossem adequadamente qualificadas em termos de infraestrutura e pessoal docente e técnico”.

ria, a distinção entre democratização da educação superior de massificação, e a revalorização da “docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade’ quantitativa”. (CHAUÍ, 2003, p. 14). O outro ponto, inicialmente sugerido pela filósofa, na mesma obra, é fundamental para nossa discussão, pois é também preocupação inerente à perspectiva da LA contemporânea ao pensar o sujeito da linguagem, sendo função preponderante de quem almeja a democratização efetiva dos bens públicos. Chauí (2003, p. 12) instiga a comunidade acadêmico-científica a:

Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada. Romper, portanto, com o modelo proposto pelo Banco Mundial e implantado no Brasil com a pretensão de resolver os problemas da educação superior por meio da privatização das universidades públicas ou pelos incentivos financeiros dados a grupos privados para criar estabelecimentos de ensino superior, que provocou não só o desprestígio das universidades públicas (porque boa parte dos recursos estatais foram dirigidos às empresas universitárias) como a queda do nível do ensino superior (cuja avaliação era feita por organismos ligados às próprias empresas).

Desse modo, ao considerarmos as preocupações contemporâneas dos linguistas aplicados, para a presente época, a saber, de “olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela” (DAMIANOVIC, 2005, p. 187). O trabalho dentro da universidade é um campo fértil para se investigar essas relações de força, especialmente em nosso caso específico: cursos de licenciatura.

Nas licenciaturas, promove-se não apenas a formação inicial do futuro docente do ensino básico, mas também a emergência, mediante os estágios de observação, de atores críticos ao olhar o outro, à medida que finalizam a formação profissional inicial. Essa formação parece menos eficiente no exercício da criticidade quando olham para si mesmos, pois são capazes de apontar com certa “facilidade” pontos frágeis do trabalho do professor colaborador, no ensino básico, pouco dialogando, porém, com as fragilidades do formador na universidade, quer o de disciplinas referentes ao estágio supervisionado, quer o das demais disciplinas da licenciatura, chamadas teóricas. Há de se considerar que apontar problemas é bem mais fácil que sugerir encaminhamentos ou, até mesmo, possíveis soluções para tais. Consequentemente, em relação às suas próprias fragilidades, os alunos-mestre sugerem uma compreensão pouco crítica ao tecerem reflexões sobre si, como estagiário, e ao professor colaborador do ensino básico, pois parecerem evitar (ou mesmo parecem não enxergar) contraponto substancial.

Estreitando as críticas feitas por Chauí (2003) à instituição universitária, ancorando-nos nas posturas críticas da LA, podemos destacar alguns conflitos (ou mesmo contradições). A linguagem, a prática e o espaço acadêmicos, em determinados mo-

mentos, revestem-se, de tal maneira, de autoridade pouco questionável, no imaginário de muitos que deles participam, que a dificuldade ao realizar o necessário e aprimorador trabalho de autorreflexão reverbera-se naturalmente na relação ofuscada que os alunos-mestres mantêm com o professor colaborador e com o formador. Semelhantemente, o mesmo ocorre em relação ao formador, no que concerne a seu próprio saber e à sua própria prática. A relação de poder pela qual tais alunos-mestre e tais formadores transitam favorece a percepção mais aguçada de problemas envolvendo a linguagem no nível escolar e uma visão mais obscura ao olhar os mesmos problemas no nível (ou trabalho) universitário.

A desestabilização de tal conjuntura, ao atentarmos para questões éticas nela reclamadas, exige do grupo mais favorecido a convicção de que, conforme aponta Moita Lopes (2011, p. 22) e com o qual concordamos, exatamente por causa desses princípios norteadores do trabalho em LA, devemos “avaliar as vantagens que levamos em detrimento de outros, assim como nos devem fazer recusar significados que façam sofrer, um parâmetro do qual não devemos nos afastar”. Parâmetros como esses corroboram a defesa do autor para a assunção de uma LA indisciplinar, não no sentido de desordenada ou de rebelde pela rebeldia, mas no sentido de caminhar sempre predisposta a ir além de seus próprios limites disciplinares a fim de buscar soluções para problemas que envolvem a linguagem em toda sua complexidade, visto que não age no vazio, mas num emaranhado que flutua e ancora a cultura. A linguagem envolve, alarga o raio de ação, limita ou (des) favorece os sujeitos que por ela se constroem ou são construídos. Defende-se assim, uma LA predisposta a duvidar de suas próprias certezas, ainda que certezas momentâneas, como também propõem Santos e Pinto (2013), ao analisar relatórios de estágio e discurso de estagiários na licenciatura, gerado por entrevistas semiestruturadas. Nessa análise, a voz dos alunos-mestre procura dividir com o formador as responsabilidades por eventuais dificuldades na sua relação com o trabalho desenvolvido no ensino básico.

Por conta do desafio desse trabalho indisciplinar em LA, Moita Lopes (2011, p. 22) salienta e questiona:

Atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com *humildade* e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva. A posição na fronteira é sempre perigosa, já que quem está além da fronteira é aquele que vai se apropriar de nosso conhecimento, vai falseá-lo ou usá-lo incorretamente. Mas ele pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com um outro olhar. Em sociedades que se constituem cada vez mais de força mestiça, nômade e híbrida, não seriam as epistemologias de fronteira essenciais para compreender tal mundo? [itálico nosso]

Afunilando as reflexões do autor para as questões específicas discutidas no presente artigo, fazem-nos pensar a dificuldade que temos em ousar sair de nossas garantias disciplinares, pois são mais seguras para a comodidade de nossas rotinas/práticas, que

sustentam nossas “matrizes fechadas” nas licenciaturas, fomentando, em nosso espaço específico, dificuldades inclusive de estabelecer diálogos efetivos – e, consequentemente, inibindo possibilidades de interação – entre disciplinas teóricas e práticas num trabalho interdisciplinar ou, até mesmo, transdisciplinar.

A esse respeito, Celani (1998, p. 132) destaca que a transdisciplinaridade “envolve mais do que a justaposição de ramos do saber”. Justaposição de saberes por si só não promove a interação, e, como lembra a autora, a interação é “condição essencial para a transdisciplinaridade” (p. 133). O reconhecimento dessas implicações leva-nos a contrapor também nossas dificuldades às dos professores do ensino básico local, que vivem os conflitos entre seus saberes mais assentados e as exigências de novas opções teóricas e práticas, no seu fazer pedagógico como professor de língua materna (SILVA e MELO, 2009; SANTOS, 2010; SILVA, 2010).

Desse modo, reconhecer a necessidade e a contribuição do outro em nosso trabalho é reconhecer também nossas limitações. Entretanto, num mundo em que a competitividade prioriza o que se projeta como aquele que mais sabe, que mais acerta e que melhor e mais produz, como realça Chauí (2004), em detrimento do que falha e produz menos, a “humildade” de que fala Moita Lopes (2011), em excerto supracitado, posta-se como o nosso calcanhar de Aquiles. Todavia, reconhecemos que se nortear por uma postura como a defendida pelo autor é, sem dúvida, fundamental para o estabelecimento da solidariedade, tão necessária para a busca das soluções almejadas no trabalho com a linguagem, dentro e fora da universidade, inclusive em práticas de (re) escrita acadêmica. Tal solidariedade pode se dar mediante a interação de saberes e de agentes da promoção linguístico-discursiva socialmente mais valorizada.

Nesse sentido, essa solidariedade, se também aplicada a uma divisão mais justa de recursos financeiros, em relação ao incentivo à pesquisa e ao ensino – cuja boa qualidade favorece o aparecimento de pesquisadores talentosos – entre os Estados da Região Norte, seria de grande contribuição ao combate às discrepâncias na produção e valorização do conhecimento científico entre as cinco Regiões brasileiras. Como comentado em seção anterior, tais discrepâncias proveem recursos de forma não igualitária, mantendo a zona de conforto de centros mais favorecidos no sentido de decidir inclusive sobre o conhecimento que melhor convém ser pesquisado nas regiões com menores fatias de recursos.

Neste trabalho, ousamos sair de nossa zona de conforto, que indubitavelmente impera quando estamos engajados em apenas olhar o outro, mormente em direção a suas falhas, para flexionarmos nosso olhar sobre nós mesmos, a fim de contribuir para a reorientação de nossas próprias práticas acadêmicas. Isso poderá ser conferido mais substancialmente através da experiência na pesquisa apresentada nas próximas seções, quando o trabalho do formador é objeto de investigação, no empenho de criar condições ao aluno-mestre para se apropriar da escrita reflexiva e acadêmica, significativa para a atuação profissional sustentável no futuro local de trabalho.

GERAÇÃO DE DADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Assim como realizado na primeira fase da investigação desenvolvida, focalizada em Silva e Mendes (2012), o formador encaminha a reescrita dos relatórios na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II*, ministrada no semestre letivo posterior à primeira fase mencionada. Nesse último semestre letivo, a disciplina foi iniciada com o estudo de teorias linguísticas referentes ao ensino da língua materna. Posteriormente, os alunos-mestre se reuniram em duplas para realização de atividades na escola campo do estágio: observação de cinco aulas no Ensino Fundamental II, seguida pela elaboração de planos de aula para serem utilizados ao longo de 14 aulas ministradas por eles, após aprovação dos referidos planos pelo formador.

Como avaliação final da disciplina, as duplas produziram relatórios escritos, os quais são aqui analisados neste segundo momento da investigação científica. Seguindo as mesmas estratégias do semestre letivo anterior, o formador recebeu e devolveu os relatórios por e-mail. Os textos foram corrigidos com auxílio da ferramenta de controle de alterações textuais do *Word*. Por sua vez, os alunos-mestre deveriam reescrever os relatórios, aceitando ou não as intervenções escritas realizadas pelo formador. Por fim, as duplas reescreveram os textos e entregaram a versão final do relatório gravado em CD-ROM.

Analisamos o processo de reescrita dos relatórios, envolvendo a primeira e a segunda versão de 08 (oito) relatórios, totalizando 16 (dezesseis) documentos investigados. Destacamos um diferencial do segundo estágio supervisionado: os alunos-mestre ministraram aulas, ou seja, nesta segunda fase, deveriam se posicionar criticamente diante de suas próprias aulas ministradas, resultando na tematização diferenciada de conteúdos selecionados.

A escrita reflexiva é concebida como instrumento de mediação na formação do aluno-mestre. Orientada pelas intervenções do formador, a interação pela escrita contribui para o processo avaliativo desencadeador do fortalecimento dos participantes da prática de linguagem. Há contribuições para o aluno-mestre, ao refletir sobre ação pedagógica vivenciada e, até mesmo, sobre o próprio exercício da escrita. Há também contribuições para o formador, ao avaliar o próprio trabalho realizado a partir do *feedback* possibilitado pelos textos escritos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os enunciados produzidos em diferentes modalidades linguísticas são produtos da interação pela linguagem, são proferidos por alguém e dirigidos a outras pessoas, numa cadeia enunciativa e dialógica ininterrupta (BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, [1929] 2002). Tem-se então, como afirma Brait (1997, p. 98), “o dialogismo como o

elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem, diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos”. As duas versões escritas dos relatórios ilustram de forma bastante significativa o referido princípio dialógico da linguagem. Os relatórios investigados apontam para outros enunciados orais e escritos mobilizados em diferentes práticas acadêmicas e, em especial, nas dos estágios supervisionados.

O princípio do dialogismo demanda o posicionamento do formador como leitor interessado na escrita do aluno-mestre, assim como esperado para o tratamento das produções textuais nas escolas de educação básica. O interesse pela escrita do aluno resulta respostas ao enunciado escrito do aluno, evitando-se a quebra da cadeia enunciativa ‘originária’ do comando da atividade proposta pelo docente. De acordo com Conceição (2011, p. 140), ao se posicionar como leitor interessado pela produção escrita do discente, “o professor desempenha papel significativo na formação do educando, já que aponta caminhos que levam o aluno-autor a decidir sobre mudanças que podem enriquecer seu conhecimento, sua prática e a reflexão sobre seu próprio texto”.

Nesta pesquisa, articulamos a perspectiva teórica do dialogismo bakhtiniano a uma abordagem de análise textual-discursiva, inspirada na proposta da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Em outras palavras, a análise linguística dos relatórios tomados como dados de pesquisa, possibilita a identificação de marcas do contexto de situação na materialidade textual. As situações enunciativas pontuais estão inseridas em contextos de cultura, responsáveis por práticas sociais mais amplas produzidas na interação pela linguagem. O contexto de cultura está relacionado diretamente à categoria de *gênero textual*, o qual é aqui focalizado nos relatórios escritos investigados, produzidos no contexto acadêmico das licenciaturas brasileiras.

Nessa perspectiva, apresentamos a indissociabilidade na relação texto e contexto como uma das premissas da LSF. Nas palavras de Eggins (2004, p. 10), “nenhum texto está ‘livre’ do contexto (registro ou gênero)” (tradução nossa). O *discurso* se constitui como resultado das escolhas linguísticas realizadas no sistema da língua e organizadas na materialidade textual. Nessa mesma perspectiva, a *textualidade* corresponde ao resultado da interação entre o funcionamento de mecanismos gramaticais e de contextos enunciativos. Os *gêneros*, por sua vez, são formas de ação, resultantes da configuração de atividades construídas socialmente, nas quais os falantes se engajam como membros de uma dada cultura (MARTIN, 1997).

O gênero pode ser considerado como o caminho percorrido por um usuário da língua para se atingir objetivos específicos (EGGINS, 2004). As funções desempenhadas pelos relatórios de estágio, na formação inicial dos professores, ilustram esse caráter instrumental do gênero. Ainda conforme a autora, “os gêneros são sobre as expectativas, não sobre a determinação. O gênero é aberto, flexível e sensível às necessidades dos usuários”. Sendo os gêneros diferentes formas de usar a língua, encontramos

usuários que “fazem diferentes escolhas léxico-gramaticais de acordo com os diferentes propósitos que querem alcançar” (EGGINS, 2004, p. 84; tradução nossa).

Os relatórios de estágio são ainda tomados como *gêneros catalisadores*, pois têm uma função significativa na formação inicial de professores⁸. Nessa perspectiva, utilizando-nos das palavras de Assis (2006, p. 14), podemos afirmar que a produtividade da atividade de reescrita mediada pelo trabalho com relatórios escritos, parece estreitamente vinculada “aos procedimentos de correção utilizados pelo professor, o que significa ver a correção de texto como estratégia metodológica de destaque para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica”.

Para fins de análise dos dados, produzimos as seguintes categorizações para descrever as atividades linguísticas resultantes das intervenções realizadas pelo formador na primeira versão dos relatórios aqui focalizados: (i) apagamento da informação apresentada; (ii) fuga da informação solicitada; (iii) expansão reflexiva da informação apresentada. Tais intervenções se configuram como uma estratégia mediadora para contribuir com adequação do texto escrito ao gênero relatório de estágio supervisionado.

O *apagamento da informação apresentada* corresponde à atividade em que, na segunda versão do texto, o aluno-mestre simplesmente omite a passagem textual da primeira versão, sobre a qual recaem solicitações de esclarecimento por parte do professor-orientador do estágio supervisionado. Tal tática se configura como a solução mais fácil encontrada pelo aluno-mestre para responder à indicação da reescrita textual.

Na *fuga da informação solicitada*, o aluno-mestre parece não compreender o questionamento realizado na indicação de reescrita ou simplesmente ignora a orientação dada. Normalmente, o formador provoca o aluno-mestre para apresentar uma redação mais crítica ou reflexiva, não se restringindo a descrever ou narrar experiências vivenciadas nos estágios. Na segunda versão do relatório apresentado, ainda que o questionamento do formador seja retomado, o texto continua linguisticamente marcado pela narração e pela descrição. Ou seja, o aluno-mestre continua sem se posicionar criticamente sobre algo solicitado e a indicação de reescrita continua sem uma resposta esperada.

A *expansão reflexiva da informação apresentada* corresponde ao resultado produtivo da indicação de reescrita. Normalmente, tal indicação demanda explicações adicionais sobre expressões utilizadas pelo aluno-mestre para rotular algum fato vivenciado durante o período estágio na escola de educação básica. O aluno-mestre reescreve o texto conforme solicitado nas indicações de reescrita, contribuindo para a formação do profissional crítico da própria prática profissional. Em outras palavras, a reflexão crítica sobre o conteúdo relatado se instaura explicitamente na própria materialidade linguística, configurando-se como resposta possível à intervenção do formador.

⁸ Segundo Signorini (2006, p. 8), gêneros catalisadores são formas linguístico-discursivas que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

Para corroborar a análise qualitativa dos dados, apresentamos adiante (Tabela 1) o número de ocorrências das intervenções para reescrita, realizadas nos dois semestres letivos consecutivos, focalizados neste artigo. Mesmo considerando a diferença no número de relatórios investigados por semestre letivo (onze relatórios no primeiro semestre e oito no segundo, totalizando trinta e oito textos analisados), a tabela indica redução do número das intervenções realizadas entre os dois semestres, permanecendo a reflexão crítica pela escrita como desafio para o aluno-mestre.

Ao apresentarmos esse resultado não ignoramos alguns fatores que podem ter contribuído para o melhor aproveitamento da atividade de reescrita, como, por exemplo: (a) maior familiarização desenvolvida entre alunos-mestre e formador; e (b) conhecimento pelos alunos-mestre dos resultados produzidos na primeira fase da investigação realizada. No segundo semestre da pesquisa, uma aula da disciplina de estágio supervisionado obrigatório foi separada para socialização dos resultados produzidos, conforme mencionado na segunda seção deste artigo. Dado o exposto, têm-se indícios sobre a eficácia do processo de reescrita, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantificação das Intervenções para Reescrita

CATEGORIAS	PERÍODO	
	1º semestre)	2º semestre
Apagamento da Informação apresentada	12	03
Expansão reflexiva da Informação apresentada	37	27
Fuga da informação solicitada	08	00
Correções Linguísticas	55	25

REESCRITA COMO ATIVIDADE MEDIADORA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Inicialmente, os alunos-mestre demonstram alguma resistência às orientações de reescrita dos relatórios, talvez, por não compreenderem o que lhes era proposto. Isso nos parece compreensível pela falta de familiaridade dos mesmos com a prática de reescrita. Conforme falas espontâneas de alguns alunos-mestre, mesmo ao final da Licenciatura em Letras, os acadêmicos escrevem muito pouco e, quando escrevem, dificilmente obtém alguma resposta apreciativa sobre a escrita apresentada. Infelizmente, a nota da atividade ainda se configura como única resposta para as poucas produções escritas solicitadas na licenciatura.

Reproduzimos adiante alguns enunciados com intervenções mais gerais feitas pelo formador sobre as primeiras versões dos relatórios focalizados. A partir do *Quadro 1*,

comparamos dados gerados nas duas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Assim como as demais passagens textuais, analisadas neste artigo, os textos reproduzidos são exemplares dos dados focalizados na investigação científica realizada.

Quadro 1: Intervenções gerais

1ª FASE DA PESQUISA	2ª FASE DA PESQUISA
1. Não encontrei momentos significativos no relatório em que vocês discutissem ou analisassem atividades, materiais didáticos ou aulas, focalizando conteúdos do ensino de língua portuguesa. Portanto, retomem as atividades didáticas, podem analisar inclusive as questões dos exercícios que aparecem no anexo, levando-os para o corpo do relatório.	Trazer a atividade de leitura do anexo para o corpo do texto e analisar criticamente aqui.
2. TRAZER AS QUESTÕES PARA O CORPO DO RELATÓRIO E ANALISÁ-LAS	SEU TEXTO ESTÁ MUITO DESCRITIVO. PROCUREM REFLETIR CRITICAMENTE SOBRE AS SITUAÇÕES VIVENCIADAS NO ESTÁGIO.
3. TRAZER A ATIVIDADE E ANALISAR AQUI. LEMBRE DO TEXTO SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA TRABALHADO NO LIVRO DO SEMINÁRIO E DOS PCN.	Apresentem exemplos de atividades produzidas pelos alunos e analise-as aqui.
4. Vocês precisam apresentar alguma proposta ou exercício didático utilizado em sala de aula e analisar neste relatório! Quais são as contribuições do estágio para a formação de vocês como professores de língua materna? E quais as contribuições da produção deste relatório para a formação de vocês?	SEJAM MAIS CRÍTICAS SOBRE AS AULAS DE VOCÊS. COMO AS AULAS PODERIAM SER MELHORADAS, VOCÊS FARIAM ALGO DIFERENTE HOJE? QUAIS AS EXPECTATIVAS PARA OS PRÓXIMOS ESTÁGIOS?

No *Quadro 1*, são recorrentes intervenções demandando a necessidade de mais elaboração da escrita reflexiva. Tais intervenções se configuram como uma necessidade de adequação do texto ao gênero relatório de estágio. Nas duas disciplinas, o formador procura contribuir com a fixação das características do referido gênero. Apesar de os conteúdos das intervenções serem bastante parecidos nas duas fases da pesquisa, notamos uma significativa redução desses enunciados. Na segunda fase, o progresso observado na escrita dos relatórios se torna ainda mais evidente pela recorrência de enunciados em que o aluno-mestre é provocado a tematizar as expectativas para as atividades do estágio obrigatório a ser cursado no semestre letivo posterior. Tal provocação evidencia o esforço do formador em contribuir com o aprendizado do aluno-mestre, ainda que o relatório escrito responda às expectativas imediatas da disciplina.

Entretanto, pode-se indagar, no exemplo acima, quando o formador solicita aos alunos-mestre mais criticidade, o que significaria ser crítico para estes sujeitos em for-

mação inicial e em estágio de observação. Se considerarmos certos relatórios de alunos-mestre em períodos finais de estágio, a criticidade se manifesta, com mais incidência, na capacidade de apontar as fragilidades do trabalho docente no ensino básico. O que se almeja, porém, é que o aluno-mestre consiga, mais que identificar falhas, propor soluções, bem como identificar, na mesma medida se possível, os pontos louváveis no trabalho do professor do ensino básico, contribuindo, desse modo, para fortalecê-lo como profissional. Esse exercício compete ao formador fomentar a fim de que, nesse processo de fortalecimento do letramento do professor, este seja capaz também de exercitar a salutar crítica a seu próprio trabalho.

Dando prosseguimento à análise dos dados, apresentamos alguns exemplos das intervenções para reescrita categorizadas nesta pesquisa. Neste artigo, deixamos de lado os casos de *fuga da informação solicitada*, pois não houve essa ocorrência na segunda fase da pesquisa. Nos exemplos reproduzidos, os destaques com sublinhados reproduzem a marcação textual realizada pelo formador, nos relatórios escritos. Os destaques para auxiliar a análise dos dados foram por nós realizados com *itálico*.

Quadro 2: Apagamento de informação apresentada

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 1	Sendo assim, o estágio constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno à realidade social, econômica e do trabalho em sua área profissional.	Seria bom discutir essas questões de forma situada no estágio que realizaram, não de forma genérica: teoria pela teoria.	Sendo assim, o estágio constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do estágio à realidade social.
Exemplo 2	A leitura do foi realizada de maneira ampla. Primeiramente, fizemos uma leitura em voz alta, dando ênfase à história...	O que significa isso?	No primeiro momento fizemos uma leitura em voz alta, dando ênfase à história...

No *Quadro 2*, evidenciamos indícios de resistência dos alunos-mestre em relação à prática de reflexão pela escrita nos relatórios de estágio. No *Exemplo 1*, o formador parece provocar os alunos-mestre para evitar afirmações descontextualizadas da experiência vivenciada nos estágios obrigatórios. Tais afirmações limitam-se, normalmente, a ecoar discursos da literatura especializada sobre estágio supervisionado, a qual pouco tem contribuído para as especificidades das diferentes licenciaturas. No *Exemplo 2*, o formador provoca os alunos-mestre a esclarecer a forma adverbial *de maneira ampla*, a qual evidencia comprometimento dos produtores do texto com o conteúdo tematizado.

O fenômeno da expansão reflexiva da informação apresentada é exemplificado no *Quadro 3*, reproduzido adiante. Nos *Exemplos 3 e 4*, observamos que as próprias perguntas utilizadas pelo formador podem aguçar ainda mais a reflexão dos alunos-mestre sobre o relato apresentado, levando-os a se posicionarem mais criticamente diante dos fatos (*Por que a reescrita não funcionou?*; *O que poderia ser feito?*). Esse posicionamento se manifesta na versão reescrita do relatório, o que é perceptível, principalmente, pelas formas verbais (*vimos*; *pudesse*; *Entendemos*; *deve*; *devem*) e pelas formas adverbiais na função de modalizadores (*talvez*; *provavelmente*; *bastante*) destacadas em itálico. O uso de algumas formas verbais no pretérito imperfeito do subjuntivo, articuladas às formas em outros tempos e modo verbais, contribui para a construção de sequências textuais marcadamente argumentativas.

Quadro 3: Expansão reflexiva da Informação apresentada

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 3	Nesse texto, apesar da aluna ter faltado no dia da pesquisa sobre o gênero musical preferido do aluno, achamos interessante a opinião dela em relação ao tema proposto. Contudo ela não soube conectar as ideias, mesmo utilizando-se de alguns conectores, até mesmo repetindo-os algumas vezes em um texto tão pequeno. Todavia podemos compreender o texto, embora apresente algumas lacunas.	Por que a reescrita não funcionou?	Apesar de termos pedido aos alunos que reescrevessem os textos, não vimos mudança, talvez pelo fato dos alunos não estarem acostumados com esse tipo de trabalho. Por mais que nós os orientássemos e que a ideia deles em relação ao assunto fosse boa, eles não fizeram as mudanças necessárias para que os textos pudessem ter uma estrutura organizada do início ao fim. Talvez se esses alunos pudessem ter a oportunidade ou então pudessem trabalhar mais com produções textuais, provavelmente as produções deles melhorariam bastante.
Exemplo 4	Depois de analisarmos nossa primeira aula compreendemos o que poderia ser feito para melhorar nas próximas aulas.	O que poderia ser feito?	Quando analisamos nossa primeira aula, compreendemos o que poderia ser feito para melhorar nas próximas aulas. Entendemos que o texto deve ser bem explorado, e que perguntas relacionadas ao texto devem ser feitas depois da leitura.

Essa abordagem de reescrita, mesmo com algumas limitações, por conta dos naturais desencontros entre sentidos pretendidos e efetivados nas trocas enunciativas, mormente a distância como ocorre comumente na comunicação escrita, é uma forma eficaz de se contribuir para que o futuro professor se exercite em seu processo de escrita e aproprie-se de formas textual-discursivas prestigiadas na esfera em que atua. É também uma forma de vivenciar e de se apropriar de modos pedagógicos de agir, posteriormente efetivando-os, também, em sua atividade de sala de aula, como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos alguns pontos que se configuram como elementares para o fomento sustentável da pesquisa nas licenciaturas e na pós-graduação desenvolvida na Região Norte do Brasil, em consonância com o estatuto solidário dos princípios que norteiam as pesquisas em LA, bem como enfatizamos as reivindicações da perspectiva atual da LA quanto à conduta democrática e ética reclamada aos pesquisadores, ao lidarem com problemas situados de linguagem de modo a diminuir o peso da opressão vivida pelos mais desfavorecidos. Discutimos, outrossim, a relação do trabalho escolar e do trabalho acadêmico com a linguagem. Em outras palavras, analisamos o esforço de práticas pedagógicas que possibilitam ao aprendiz, seja o escolar, seja o acadêmico, apropriar-se de gêneros textuais que integram sua ação pela linguagem na vida social, visto que também a universidade espelha molduras da sociedade.

Por fim, acreditamos que o caminho percorrido até aqui, iluminado pelas ressalvas de Derrida, transcritas na epígrafe deste artigo, possibilitou-nos marcar posição prático-discursiva em meio aos conflitos por que passa a universidade brasileira, hoje, quanto ao tripé que a sustenta: ensino, pesquisa e extensão, visto que a exigência por resultados de pesquisas e quantitativos excessivos de publicações em muito pouco tempo acaba relegando ao ensino *status* secundário, invertendo o peso e a ordem das colunas-base da instituição. Nas licenciaturas precisamos, sem dúvida, avançar nas pesquisas, mas sem desmerecer o impacto que carecemos de promover também no ensino para a formação robusta e sustentável do cidadão-profissional-crítico, apesar das maléficas imposições mercadológicas que a visão contemporânea vem fazendo sobre o trabalho intelectual.

Na Região Norte, a sustentabilidade na promoção de pesquisas e no esforço de um trabalho relevante das licenciaturas, através dos estágios obrigatórios, pede não apenas o comprometimento dos profissionais com o desenvolvimento da região, mas a manutenção de políticas afirmativas que agreguem valor não apenas à pesquisa e à divulgação científica, como também e, com o mesmo impacto, ao ensino de qualidade, que se fortalece com a formação consistente de docentes para a atuação ainda na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. Z. F; SANTOS, J. S; DIFÁBIO, E. H. *As distâncias entre as políticas linguísticas e práticas pedagógicas docentes: um olhar sob a ótica da sustentabilidade na educação. In: Anais do II CIDS Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística, Anais do II CIDS (em itálico). tirar o itálico do restante. . UFPA, 2012. (prelo).*
- ASSIS, J. A. *Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e de aprendizagem.* Artigo apresentado no *II Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e representação.* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/seminarioprograd/documentos/prograd_seminario_documento_juliana.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.
- BAUMGARTEN, M. Conhecimento, planificação e sustentabilidade. *São Paulo em perspectiva.* São Paulo: Fundação SEADE, 2002, v. 3, n.16, p. 31-41.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutiva dialógica da linguagem. *In: Beth Brait (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: UNICAMP, 1997, p. 91-104.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & ensino.* Pelotas: UCPEL, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- _____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti (Orgs.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação.* Rio de Janeiro: ANPED, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. *Linguagem & Ensino: Pelotas, v.14, n.1, p. 115-143, 2011.*
- DAMIANOVIC, M. CRISTINA. O linguista aplicado. *Linguagem & ensino, Pelotas: UCPEL, v. 8, n. 2, p. 181-196,2005.*
- DINIZ, A. L. S. *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado.* 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture.* Maringá: EDUEM, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça (SC): UNISUL, v. 10, n. 1, p. 13-42, 2010.

GUERRA, M. M. *Percurso de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A.; REICHMANN, C. L. ...tive uma visão melhor da minha vida escolar: letramentos híbridos e o relato fotográfico no estágio supervisionado. *Caderno de letras*. Pelotas: UFEPel, p. 156-175, 2012.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: Frances Christie; J. R. Martin. (Eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London/Washington: Cassel, p. 3-39, 1997.

MELO, L. C. de. *Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa: práticas auto-reflexivas de escrita*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: 2005. v. 5, n. 1, p. 43-61.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: Regina C. Pereira; Pilar Roca. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011, p.11-24.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

SANTOS, J. S. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão: UNISUL, v. 12, n. 1, p. 129-153, 2012.

_____. *Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial*. 2010, 205 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, 2010.

SANTOS, J. S.; PINTO, R. B. *Formação docente inicial: problematizando referências sobre gramática e ensino*. 2013. (no prelo).

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: Luiz P. Moita-Lopes (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.

_____. *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

_____. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Manaus: UEA Edições, 2012a.

_____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & ensino*. Pelotas: UCPEL, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012b.

_____. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012c

_____. Análise crítica de relatórios de estágio supervisionado: contribuições para a formação inicial do professor *Documentação de Estudos em linguística teórica e aplicada – DELTA*. São Paulo: PUC/SP, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012d.

_____. Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada. *Raído*. Dourados: UFGD/FACALE, v. 4, p. 119-139, 2010.

_____. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. In: Norma Lúcia da Silva. (Org.). *Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas - experiências docentes*. Goiânia: Grafset - Gráfica e Editora Ltda., v. 1, p. 53-80, 2008.

_____; MELO, L. C. de. Teoria acadêmica e prática docente. In: Wagner R. Silva; Lívia C. de Melo (Orgs.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 37-62.

TAVARES, E. *Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais*. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.