RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA PEDAGÓGICO–DISCURSIVA CONSTITUTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE LETRAS

SUPERVISED INTERNSHIP REPORT: THE EDUCATIONAL – DISCURSIVE PRACTICE CONSTITUENT OF INITIAL TEACHER TRAINING IN THE COURSE OF LETTERS

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça[1]

RESUMO: O presente artigo apresenta recorte de tese defendida no âmbito da Linguística Aplicada e visa focalizar, especificamente, as constituições discursivas de professores de língua portuguesa em processo de formação inicial, suas implicações para uma reflexão propositiva sobre a constituição curricular do curso de Letras do qual emergem tais enunciados e, sobretudo, a função inerentemente formadora do gênero escrito acadêmico em questão. O desdobramento analítico dos relatórios ancora-se nos aportes teórico-metodológicos bakhtinianos e nos aportes teórico-epistemológicos da Linguística Aplicada atualmente em voga. O primeiro, orienta a metodologia de pesquisa, tomando a escrita dos alunos em sua instância discursivo-enunciativa; a segunda, subsidia sobretudo a apreensão dos enunciados constituídos por compreensões muito díspares sobre o ensino e o professor de língua portuguesa na educação básica em relação ao que se defende atualmente e se vê legitimado nas diretrizes educacionais voltadas a esse segmento.

Palavras–chave: Relatórios de Estágio; Práticas discursivas; Formação docente.

ABSTRACT: This article presents a part of a PhD thesis defended within the Applied Linguistics and aims to focus on the discursive constituents of Brazilian Portuguese teachers in initial training process, their implications for a propositive reflection about the curriculum constitution to Portuguese Language Graduation Course from which teachers enunciations emerge and, above all, the inherently formative function of the academic written genre at issue. The analytical unfolding of reports is anchored on the Bakhtinian theoretical- methodological contributions and on the ongoing theoretical-epistemological contributions of Applied Linguistics. The first guides the research methodology taking the writing of students in their discursive-enunciative instance; the second subsidizes the apprehension of the statements made by very different understandings of Portuguese teaching and Portuguese teacher in primary education related to what is currently being defended and legitimized in educational guidelines aimed to this educational segment.

Keywords: Internship Reports; Discursive Practices; Teacher Training.

[1] Doutora, Universidade Federal do Amazonas. E-mail: fernandadelosrios@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Tema caro à Linguística Aplicada, a formação de professores de línguas apresenta-se ainda constituído por inúmeros desafios dos quais destacam-se, para fins deste artigo, as práticas discursivas gestadas no interior dos estágios supervisionados e materializadas nos relatórios vinculados a esses componentes curriculares. Motivado por inquietações surgidas durante as leituras e correções de relatórios de estágio de observação de licenciandos em Letras de uma universidade federal brasileira, o estudo desdobrou-se à análise dos achados discursivizados nos referidos documentos. Dentre os inúmeros apontamentos enunciados pelos alunos-sujeitos em formação docente inicial, incidiram maior impacto aqueles voltados à apreensão do ensino de língua portuguesa e ao papel do professor que assume essa disciplina na educação básica, especialmente as valorações a eles implicadas.

Seguindo a diretriz dos resultados alcançados na pesquisa, neste texto, pretende-se discorrer sobre os sentidos enunciados nos relatórios de estágio e, também, refletir, à luz dos mesmos resultados, sobre a função precípua que este gênero discursivo deve assumir no âmbito do processo de formação inicial do docente de língua portuguesa, tanto como ferramenta de constituição essencialmente formadora, como enquanto instrumento sinalizador da qualidade da formação em docência oferecida pelos cursos de Letras.

A especificidade da metodologia adotada na pesquisa realizada imputou a necessidade do que Bakhtin (2010a [1979]) denomina "olhar exotópico" da pesquisadora, ou seja, um desdobramento de visão possível apenas a partir do deslocamento de sua posição inicial de professora dentro do contexto de produção discursiva dos relatórios para uma posição mais afastada que permitiu compreendê-los enquanto enunciados de um todo mais amplo, para além do contexto imediato da disciplina de estágio, ou seja, o próprio espaço da esfera acadêmica e o seu contexto formal e ideológico de formação. Sob essa orientação, a compreensão dos enunciados/discursos é inevitavelmente dialógica, já que pressupõe a presença de seus sujeitos-autores e do sujeito-pesquisador como partes integrantes da produção de seus sentidos, através da participação ativa no diálogo em que se inserem (MENDONÇA, 2014). Nessa perspectiva,

> [...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14)

O afastamento necessário à análise empreendida permitiu, para além dos questionamentos inicialmente emergentes quando da leitura dos relatórios, entende-los como enunciados constituídos por inúmeras vozes. Vozes essas que definiam a compreensão e a valoração dos licenciandos sobre o ensino da língua portuguesa e sobre o professor dessa disciplina na educação básica. De fato,

> Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações multicomplexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2010a [1979], p. 330)

Assim, o que se pode verificar, na materialidade dos relatórios de estágio, foi um entrecruzamento de acepções e ideologias de ensino bastante divergentes entre si, apesar das orientações formais de algumas disciplinas curriculares inseridas no curso em questão (algumas práticas e os estágios) procurarem voltar a formação dos licenciandos em direção às propostas de ensino veiculadas nas diretrizes curriculares nacionais e defendidas em teóricos da LA de reconhecida relevância em nossa contemporaneidade. Tal fato exigiu uma investigação das origens de tais acepções advindas, por vezes, de além dos limites físicos da universidade – campo da pesquisa. Essas instâncias enunciadoras aparecem claramente reverberadas nos discursos dos alunos, conforme se poderá verificar. Cabe, no entanto, uma reflexão prévia acerca do estágio supervisionado enquanto componente formador em que são produzidos os dados dialógicos analisados.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme destacado em resolução pertinente, "o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico." (BRASIL, CNE/CP 02, 2015, Art. 13, § 6º). Ainda consoante à mesma normativa, a relação entre teoria e prática deve manter-se efetiva ao longo de todo o processo formador, a fim de viabilizar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários à docência (*idem*, Art. 13, § 3*)*. Deste modo, o papel do estágio enquanto componente curricular não se pode dar em dissonância às demais etapas disciplinares que compõem o curso em razão das implicações decorrentes da articulação exigida entre domínio teórico, capacidade de reflexão crítica e ação prática no campo da educação. Nesse sentido, as etapas de estágio devem complementar de maneira significativa as aprendizagens teórico-práticas que atravessam toda a licenciatura.

A par da relevância efetiva que possui, infelizmente, o que se verifica, em muitas instituições de ensino superior, é, ainda, a perpetuação de estágios demarcados por uma demasiada carga de burocracias, como documentos, fichas de frequências e de avaliações, em detrimento de uma ação voltada mais ao aspecto transformador que possui, sobretudo pelo privilegiado acesso do licenciando ao campo de trabalho, conforme pontua a legislação, como requisito para garantir ao egresso condições de:

> IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
>
> XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, CNE/CP 02, 2015, Art. 8)

Seguindo os apontamentos regidos nas diretrizes legais, o estágio supervisionado foi tomado, no âmbito das reflexões pertinentes à pesquisa realizada, enquanto espaço-tempo de fortalecimento de posições, de recriação das dimensões teóricas vinculadas à realidade escolar de inserção, de desenvolvimento de domínio prático e de diversas outras habilidades necessárias à ação docente no espaço educacional, por meio do enfrentamento dos desafios emergentes em campo, das observações orientadas e dos debates e reflexões advindos dessas experiências para o aprimoramento do sujeito em formação.

Importa observar que, em contraste com esta perspectiva adotada na pesquisa, o estágio ao qual se vinculam os relatórios analisados, encontra-se ainda sob a fragmentada organização observação + regência, constituindo o espaço da observação, o Estágio Supervisionado I; e o espaço da regência, o Estágio Supervisionado II. Nessa configuração, segundo o projeto pedagógico do curso (PPC), no estágio observatório, cabe ao aluno acompanhar aulas de docentes na educação básica, à luz das orientações teórico-epistemológicas trabalhadas em disciplinas anteriores, a fim de refletir sobre o cotidiano da sala de aula e sobre as situações dele decorrentes. Para a etapa de regência, pressupõe-se, conforme a modalização do próprio PPC, que o aluno já esteja mais apto ao exercício docente, em razão dos aportes e reflexões desenvolvidos na etapa anterior.

Vale ressaltar que, atualmente, há vasta discussão a respeito de tal fragmentação, haja vista a defesa de uma maior integração do estágio como um todo, por meio da coparticipação mais efetiva dos licenciandos em diferentes etapas e aspectos da escola, dentro e fora de sala de aula, durante todo o período de estágio. De fato, o que se pode observar, nos relatórios analisados, foi a existência de um distanciamento pouco satisfatório dos alunos em relação à compreensão da realidade didático-pedagógica observada como se esperava, o que, por outro lado, permitiu a emergência de vozes que se mostraram avessas às orientações trabalhadas com os graduandos em disciplinas afins à prática didático-pedagógica e ao ensino da língua portuguesa.

Esclarecido o contexto imediato das produções acadêmicas, faz-se necessária, para a compreensão adequada dos achados, uma breve discussão a respeito do relatório de estágio supervisionado como gênero acadêmico inserido na instância de formação inicial do professor de língua portuguesa sob a perspectiva dialógica bakhtiniana.

OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO COMO GÊNERO ACADÊMICO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE

> Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomaticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. (FARACO, 2009 [2003], p. 126)

Em função de a constituição dos enunciados dar-se pelas limitações e coerções dos lugares sociais em que circulam, suas características prenunciam as características desses lugares e das relações que se instituem em seus interiores. Por isso, Bakhtin

(2010a [1979]) especifica dois grupos de gêneros, de acordo com as esferas a que se associam: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles que decorrem das relações mais casuais e menos institucionalizadas, aos encontros do cotidiano, em que o uso da linguagem se dá de forma mais fluída, pois reflete o "discurso interior". Esses gêneros refletem a ideologia do cotidiano. Os gêneros secundários, por sua vez, decorrem de relações mais formalizadas, sendo o uso da linguagem delimitado pelas especificidades e deliberações do campo em que decorre, refletindo suas ideologias, sua forma de recorte do mundo. Os gêneros secundários refletem as ideologias já constituídas e instituídas socialmente.

Na perspectiva de gênero do Círculo, os relatórios de estágio correspondem a um gênero secundário e seu aspecto híbrido decorre tanto das partes que o constituem como da sua própria natureza temática. As implicações desse gênero são fundamentais para a perspectiva adotada no estudo, dado que sua relação sócio-histórica, intrinsecamente definida pela sua esfera de inserção, é determinante para a compreensão de sua composição temático-axiológica.

O relatório de estágio supervisionado (RES) consiste num gênero cuja finalidade é fazer o aluno pensar sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos pertinentes à sua formação, por meio do registro descritivo da realidade contextual em que se desenrola esse processo, da análise de sua totalidade e do posicionamento crítico em relação aos fatores que o encerram, subsidiado pelos aportes oriundos da graduação. Por outro lado, o estabelecimento do RES como elemento avaliativo, regimentado legalmente e regulamentado no próprio PPC do curso, institui-o de um caráter coercitivo que incide na observância das diretrizes pertinentes à sua produção, constantes no regulamento de estágio e nos modelos postulados, por parte dos alunos – estagiários.

Considerando esses fatores intervenientes, os licenciandos e seus relatórios foram considerados no interior da esfera de atividade que integram e que determina a especificidade de suas relações em seu interior. Estando os dados da pesquisa inseridos no âmbito de um campo de atividade específica e de uma determinada temporalidade, entende-se que desse espaço-tempo sócio-histórico-ideológico deriva o fato de que as relações dialógicas, que englobam esses enunciados, refletem a relação entre os interlocutores envolvidos nesse contexto, conforme trata Bakhtin (VOLOCHÍNOV) dessas inter-relações, utilizando-se da metáfora da ilha:

> A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam odiscurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV, 2010c [1929], p. 129])

Com essas palavras, Bakhtin (VOLOCHÍNOV) resume a natureza dialógica da linguagem, dizendo que, na elaboração do discurso, anterior ao próprio ato de sua enunciação, o sujeito antecipa-se para organizar seu enunciado, em função do interlocutor para o qual o projeta - isto é, considera a visão de mundo desse interlocutor, a posição que ocupa na interação dialógica –da relação que estabelece com ele e do contexto imediato em que essa relação acontece. Razão que justificou considerar, durante a

análise, que as relações entre os interlocutores dos relatórios (alunos/professores) marcam fortemente suas produções, especialmente, pela função primeira para a qual tais enunciados são produzidos.

Em outras palavras, teve-se que levar em conta o fato de tais enunciados serem resultado de uma enunciação que se materializa nos RES, cujo objetivo imediato é servir como sistema de avaliação, por parte do docente que ministra a disciplina estágio supervisionado, em relação ao aluno/autor do relatório e que, neste contexto imediato, o interlocutor/professor estabelece uma relação assimétrica com o autor/aluno, estando em condição hierarquicamente superior em relação a esse último. Essa relação particular gera a consequência do alto grau de coercividade que incide sobre a produção dos textos, impondo limites restritos às possibilidades de elaboração dos enunciados por parte dos alunos e interferindo, fortemente, na antecipação que o sujeito/aluno faz (discurso interior) ao elaborar seus dizeres, uma vez que seu papel social, nessa interação, o faz projetar a aceitação do seu dito pelo interlocutor/professor, para elaborar esse dito sobre as diretrizes dessa aceitação. Por isso, a consideração dos sujeitos professores de estágio, interlocutores diretos, aos quais os graduandos dirigem seus relatórios, é tão importante quanto a consideração desses produtores no contexto de análise dialógica, tornando tão mais significativos os sentidos materializados nos documentos acadêmicos.

Sem perder de vista essa relação fundamental entre os interlocutores imediatos dos relatórios para a compreensão de seus sentidos, vejamos o que trazem seus registros.

O QUE REVERBERAM ESSES DISCURSOS?

Para melhor sistematicidade dos sentidos arrolados nos relatórios analisados, definiu-se focalizar dois fatores de grande reincidência em praticamente todos eles: (1) a estrutura discursiva marcadamente polarizada, acentuando valorativamente os enunciados e (2) o padrão de professor valorado positivamente.

No que se refere à estrutura discursiva, pode-se apreender que os enunciados constituem-se, de maneira dicotômica, sustentados em dois pilares antagônicos acerca da acepção de ensino. Um dos pilares, orientado pela perspectiva veiculada em documentos oficiais, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; na contramão deste, uma acepção de ensino cunhada pela denominação de "ensino tradicional".

Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), elaborados na década de 1990, instituem a perspectiva de ensino dessa disciplina "à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral", configurando marco institucional na mudança das concepções sobre o ensino da língua gestada na década de 1980 (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011. p. 82). Conforme essas autoras:

> [...] os PCNs, como documentos institucionais norteadores do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no país, agasalham o processo de discussão empreendido desde a década de 1980 [...] cujo eixo é a defesa de uma ação didático-pedagógica na disciplina de língua portuguesa que tenha como ancoragem as práticas de uso da língua na oralidade e na escrita. (RODRIGUES; CERUTTIRIZZATTI, 2011, p. 83)

O processo de discussão, a que se remetem as autoras, compôs o que se denominou "a crítica renovadora" ao ensino instrumental e comunicacional da língua instaurado, na década de 1970, que, sustentada por uma concepção sociointeracionista, configurou-se como oposição ao ensino tradicional e como conjunto de reflexões acerca de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da língua. No cerne desse "movimento", estavam as críticas dirigidas ao ensino tradicional, pontuadas por Britto (2008 [1997]) e elencadas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

> A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
>
> A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
>
> O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
>
> A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
>
> O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
>
> A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998b, p. 18)

Dessa forma, os PCNs propõem uma nova estruturação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne às finalidades da disciplina, aos conteúdos e à articulação do processo, cujo ponto de partida e de chegada são a produção e a recepção de discursos pelos sujeitos envolvidos, decorrendo a priorização das práticas de leitura e escuta e das práticas de produção textual, com ênfase na tríade constituída pelo aluno, pelo conhecimento e pelo professor como mediador na potencialização dessas práticas, na contrapartida da perspectiva que aparece sob a acepção de "ensino tradicional".

Nos relatórios, as conjecturas que envolvem essas diferentes noções de ensino da língua portuguesa sustentam as discursivizações dos licenciandos e, mais do que isso, a valorização que imputam a cada uma delas, como se pode verificar:

> (RES 1) A1: É sempre relevante destacar a importância do ensino de Língua Portuguesa assim como as demais disciplinas, para que os educadores atuais assim como os futuros professores tomem consciência de que fazem parte do processo de formação de crianças adolescentes e jovens, tornando-os cidadãos. É importante que se comprometam com a educação criando métodos adequados a cada necessidade e **abandonem de vez os métodos de ensino tradicional.** (grifo nosso).
>
> (RES 5) A 5: Assim é válido ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem já está sendo trabalhado conforme os PCNs, ou seja, a educação está transformando as pessoas, que antes eram tachadas de serem não pensantes, **devido ao método tradicionalista**, hoje [...] (grifo nosso).
>
> (RES 29) A29: Atualmente, **os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN´s) têm dado direcionamentos plausíveis para o ensino da língua portuguesa** com base em concepções científicas relacionadas à linguagem, seu funcionamento e funcionalidade. Assim, é importante dizer que o ensino de língua portuguesa nas séries de ensino fundamental e médio citadas neste relatório compartilha de alguns aspectos dos PCN´s, **entretanto, também está, em muitos pontos, distante desta proposta adotando uma perspectiva tradicional do trabalho dos conteúdos em sala de aula.** (grifo nosso).

Conforme se pode depreender dos excertos transcritos, a dicotomia discursiva sobre as diferentes abordagens de ensino vinculadas aos PCNs e ao ensino tradicional não apenas apresentam visões distintas de ensino, mas diferentes valorações sobre esse, por meio da movimentação dialógica que estrutura os enunciados.

O ensino tradicional, embora focalizado em aspectos distintos nas vozes dos alunos, equivale a uma inteligibilidade bastante arraigada na memória histórica e cultural desses sujeitos, em relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica, equivalendo a uma "voz persuasiva interior" (BAKHTIN, 2010b [1975]) que atravessa seus discursos - complexificando a arena dialógica que os constitui, em virtude da luta que trava com outras vozes, na disputa para influenciar a consciência do indivíduo - ainda que, em sua maioria, sejam marcados por um movimento dialógico de distanciamento em relação a ela. (RODRIGUES, 2001).

Por outro lado, os PCNs e, consequentemente, a proposta de ensino que veiculam são tomados, nos enunciados dos licenciandos, como discurso legitimado, oriundo dos conhecimentos teóricos do curso de Letras, portanto, como norteadores do projeto discursivo dos mesmos, que neles se pautam para dirigirem-se às possíveis réplicas do interlocutor/professor que, por representar a instância de onde tais conhecimentos são positivamente valorados, devem posicionar-se consensualmente a esses dizeres, numa recepção assimiladora.

De modo geral, o que se verifica na materialidade enunciativa dos relatórios são movimentos dialógicos de aproximação em relação à proposta de ensino veiculada nas diretrizes paramétricas, de um lado, e movimentos dialógicos de distanciamento em relação à proposta de ensino anterior àquela. No entanto, a maior revelação dos relatórios consi stiu no fato de que esses discursos, não raras as vezes, embora voltem-se para uma valoração positiva sobre a proposta reflexiva de ensino da língua, aparecem fundamentados por argumentos frágeis, sustentados pelo discurso da criatividade, que denunciam a falta de compreensão da proposta oficial como um todo.

Essa fragilidade se enuncia, nos discursos, pela constituição das inteligibilidades dos licenciandos sobre o ensino de LP ainda arraigadas em discursos ultrapassados, que perpetuam como horizonte apreciativo desses sujeitos, atravessando, sobretudo, sua constituição como professores dessa disciplina.

> O discurso da criatividade surge entre a década de 1960 e 1970, a partir de propostas para reformulação do ensino de LP, cujo foco era apenas a necessidade de mudança no "modo" de ensinar, sem considerar o "que" ensinar. "Acreditava-se que a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno." (BRASIL, 1998b, p. 17). Esse período correspondeu à época em que o quadro teórico-epistemológico em voga constituía-se pelas Teorias de Comunicação e pelas Funções da Linguagem, cujas influências imputaram a alteração, não somente no âmbito da disciplina LP, mas no nome da mesma, que se denominou, nesse período, em algumas séries, Comunicação e Expressão. Na esfera escolar, todas as expectativas de alterações no ensino incidiam sobre o aspecto metodológico e sobre a atuação do professor, nesse período denominado criticamente por Franchi (2006b [1998]) como "espontaneísmo", marcado, segundo o autor, pela atuação pedagógica duvidosa, em que se anulava o papel do professor em proveito do que se considerava criatividade na linguagem não-verbal. (MENDONÇA, 2014, pp.190-191)

É exatamente na tentativa de estruturação argumentativa dessas valorações que emerge a figura do professor vinculada a um contexto didático-pedagógico que, segundo os graduandos, caracteriza uma aproximação aos moldes de ensino apresentado nos PCNs e defendidos por eles. Nessa diretriz, pode-se depreender que o perfil docente valorado positivamente caracteriza-se pela capacidade criativa e dinâmica de sua atuação em sala de aula, conforme apontam os excertos abaixo transcritos. Embora as discursivizações permaneçam dicotomizadas entre uma perspectiva tradicional e outra vinculada aos PCNs, essas abordagens de ensino aparecem refratadas na imagem de dois perfis docentes igualmente antagônicos: o tradicional (valorado negativamente) que se sustenta no uso de livro didático, que perpetua um padrão austero e introvertido; e o ideal (valorado positivamente) que caracteriza-se pela espontaneidade, extrovertimento, ideias inovadoras e dinâmicas.

> (RES 10) A10: Ela era **dinâmica e extrovertida** chegava na sala e conversava com os alunos. Passava os conteúdos de forma didática, sem dúvida adotaria essa **metodologia espontânea** em minhas aulas, pois dessa forma os alunos participam e conseguem assimilar rápido e facilmente os conteúdos. (grifo nosso).
>
> (RES 23) Aluna 23: No contexto escolar comprovei que cada professor tem um jeito particular de ministrar suas aulas, **as professoras A e C são tradicionais, acomodadas e apegadas ao livro didático, Já a professora B pareceu me entusiasmada, cheia de boas ideias e dinâmicas**, procurando fazer a diferencia no ensino da aprendizagem do aluno [...] No caso da professora B substituta, pude observar que ela não se acomodou, diante da situação das dificuldades encontradas, ministrava suas aulas com bastante empenho e dedicação, **fugindo do método tradicional**, **interagindo** com seus alunos, e **trazendo para o contexto escolar outras formas de trabalho** como, por exemplo, o teatro. (grifo nosso).

Pode-se apreender das citações retomadas que a inteligibilidade desses licenciandos acerca de uma proposta concreta de ensino e de uma *práxis* docente afinada constituem-se em critérios aleatórios para contextualizar a dinamicidade de uma sala de aula. Nesse âmbito, a valorização do papel mediador do professor, apresentado nas diretrizes curriculares como elemento fundamental à efetivação de um processo constitutivo de aprendizagem por parte do aluno, aparece silenciado por uma proposição postural dinâmica e criativa, cuja meta final concorre para o alcance de uma aula sem monotonia, divertida e diferente. Em decorrência dessa interpretação, a perspectiva tradicional de ensino apresenta-se falha por constituir-se de uma sequência de procedimentos pré-definidos e não por apresentar uma proposta político-ideológica que vai de encontro às necessidades de usos linguísticos emergentes do cotidiano social do alunado para o alçamento de sua cidadania por meio do letramento.

Finalmente, faz-se pertinente ressaltar a reflexão acerca da figura do professor de estágio no escopo da pesquisa, dada a orientação epistemológico-metodológica bakhtiniana adotada para realização da mesma. A consideração deste consistiu não em sua retomada nos discursos analisados mas em sua participação indireta no processo de produção dos discursos materializados nos relatórios, enquanto interlocutor imediato dos mesmos, no sentido de apreender como esse interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas influenciam no projeto discursivo desses licenciandos?

A resposta a esta questão está intrinsecamente ligada ao contexto imediato de produção dos relatórios e, sobretudo, à sua função nesse contexto e à especificidade da relação dialógica estabelecida entre os interlocutores envolvidos nessa produção,

conforme mencionado anteriormente. De forma que, considerando a especificidade dessa produção discursiva, no contexto da esfera acadêmica, como avaliação parcial da disciplina de estágio e a hierarquia entre o docente (avaliador) e o licenciando, torna-se evidente que o projeto discursivo desses sujeitos orienta-se no sentido de alcançar a anuência do interlocutor ao seu dizer. Dessa relação, inferimos, como implicação direta, que os discursos que encontramos materializados nesses relatórios são orientados por aquilo que os sujeitos enunciadores acreditam ser apreciado pelos professores de estágio, o que é extremamente significativo para o âmbito da pesquisa, haja vista as reincidências discursivas desses enunciados.

Em outras palavras, percebe-se que o olhar que os licenciandos lançam ao ensino de língua portuguesa e à prática do professor que ministra essa disciplina na educação básica consiste em refrações que eles, licenciandos, acreditam ser convergentes ao olhar do professor de estágio, uma vez que, pela perspectiva bakhtiniana, todo discurso dirige-se a um interlocutor, orientando-se para este que, no caso da pesquisa, constitui-se como voz de autoridade a qual deve servir de diretriz aos autores dos relatórios. Razão pela qual buscou-se descobrir as origens das vozes que atravessavam os discursos dos alunos, uma vez que a orientação do professor de estágio coaduna-se com as diretrizes oficiais e contrapõe-se aos achados discursivizados, movimento que levou a pesquisa tanto à análise da historicidade dessas vozes em temporalidades anteriores, quanto à própria análise curricular do curso.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar, de modo geral, que a pesquisa aqui retomada apontou que o ensino de língua portuguesa subsidiado pela perspectiva sociointeracional veiculado pelas diretrizes paramétricas vigentes ainda não se encontra em processo adequado de assimilação por parte dos licenciandos cujos relatórios foram analisados, indicando que a formação docente desses sujeitos, no âmbito do curso de Letras em questão, apresenta-se ainda superficial no que se refere aos aportes teórico-epistemológicos e ideológicos, como apontou-nos a ancoragem dos enunciados no discurso da criatividade.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica adotada no estudo implicou na necessidade de se buscar o porquê de, apesar dos direcionamentos propostos pelos professores de estágio, ainda penetrar no horizonte axiológico dos alunos vozes advindas de uma temporalidade historicamente já ultrapassada. Essa constatação a que nos direcionaram os enunciados dos graduandos aponta, para além da experiência escolar desses sujeitos, também para a organização da grade curricular do curso de Letras em que as disciplinas específicas privilegiadas não convergem para o preenchimento da lacuna apontada na formação dos mesmos, conforme apontou a pesquisa, por meio da retomada das ementas disciplinares, em que predominam disciplinas da denominada linha dura da linguística como sintaxe, morfologia, fonética e fonologia, em detrimento de disciplinas como linguística aplicada, linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso e sociolinguística, para citar alguns exemplos que não aparecem contemplados no projeto pedagógico do curso.

Nesse sentido, a contribuição do estudo consiste no apontamento de que se fazem necessárias reflexões que se orientem para reformulações curriculares que promovam uma formação docente mais consistente e afim às propostas atualmente vigentes para

a educação básica, em consonância com as orientações normativas para os cursos de formação docente inicial, conforme dispõe o artigo da CNE/CP1 de 2002:

> Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:
>
> I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, CNE/CP1, 2002, p. 2)

Nessa diretriz, o gênero acadêmico relatório de estágio, deve ser concebido para além de sua função avaliativo-burocrática, como um procedimento de reflexão do licenciando, conforme já mencionado alhures, mas, também, enquanto procedimento institucional auto avaliativo para a reorganização e a estipulação de ajustes que se façam necessários aos cursos de formação, visando o aprimoramento da formação docente oferecida, em consonância com a percepção avaliativa pautada na mesma resolução:

> Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - **a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira**. (BRASIL, CNE/CP1, 2002, p. 2, grifo nosso)

Por outro lado, vale destacar o relevante papel do professor de estágio nesse processo, tanto como aquele que orienta o "olhar" do aluno na remodelação das orientações teóricas com base na realidade escolar de inserção, quanto como agente de poder transformador, por meio da proposição de ações que visem sanar problemas de diversas ordens acerca da estrutura curricular diagnosticados na escrita acadêmica dos relatórios de estágio, promovendo melhorias na proposta pedagógica de seu curso de atuação e na sua própria *práxis* formadora e na de seus pares.

REFERÊNCIAS

AMORIM. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp.11 – 25.

BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a [1979].

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010b [1975].

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010c [1929].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP2.** Brasília. 2015.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1997].

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2003].

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação.** 2014. 273f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

____.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.