

PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA REPRESENTADOS NA ESCRITA DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS

TEACHERS FROM BASIC SCHOOL REPRESENTED IN THE STUDENTS WRITING OF LANGUAGE TRAINING TEACHER

Bárbara de Freitas Farah¹

Wagner Rodrigues Silva²

RESUMO: Investigamos algumas representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado, produzidos por professores em formação inicial. A investigação foi caracterizada como uma pesquisa documental, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada. A Linguística Sistêmico-Funcional foi utilizada como teoria de análise linguística dos relatórios. As representações de professores identificadas estão atreladas diretamente à antinomia tradicional *versus* inovador, que traduz as impressões preliminares sobre o trabalho docente na escola básica, construídas pelos professores em formação inicial, tomando como referência saberes teóricos produzidos na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado; letramento do professor; linguística sistêmico-funcional.

ABSTRACT: We investigate some representations of teachers from basic school in internship reports written by pre-service teachers. This study was characterized as a documental research situated in the field of Applied Linguistics. The Systemic Functional Linguistics was used as a theory of linguistic analysis to investigate the reports. Teachers' representations identified in the study are directly linked to traditional versus innovative antinomy that translates the preliminary impressions about teaching job at basic school. These representations were built by pre-service teachers from theoretical knowledge produced at university.

KEYWORDS: supervised teaching internship; teacher's literacy; systemic functional linguistics.

INTRODUÇÃO

Investigamos representações a respeito dos professores brasileiros da escola básica (PEB), a partir do exame de realizações léxico-gramaticais, no sistema de

¹ Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); professora da Faculdade Integrada Carajás (FIC). E-mail: barbarafarahmatos@gmail.com.

² Professor Associado II na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas; Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: wagnerrodriguesilva@gmail.com.

transitividade de orações gramaticais em que professores em formação inicial, denominados, neste artigo, de alunos-mestre, fazem referência ao mencionado profissional do magistério. As representações são construídas pelos alunos-mestre ao relatarem as experiências vivenciadas em estágios supervisionados obrigatórios na escola de ensino básico. Esperamos contribuir para a formação profissional dos alunos-mestre, mostrando a relevância da apropriação de uma consciência mais crítica e propositiva no tocante ao trabalho docente na escola de ensino básico.³

O *corpus* desta pesquisa foi composto por 104 relatórios de estágio, escritos pelos alunos-mestre, entre os anos de 2006 e 2012, na Licenciatura em Letras (Habitação em Língua Portuguesa), ofertada no Câmpus de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os relatórios favorecem a pesquisa documental, pois carregam informações sobre as práticas sociais características do complexo espaço de realização das atividades dos estágios supervisionados obrigatórios, envolvendo instituições de ensino básico e superior. Considerando que os documentos analisados se configuram num gênero textual, podemos afirmar que o exame dos referidos textos possibilita a observação de indivíduos, grupos, comportamentos, práticas, dentre outros aspectos sociais.

A pesquisa se caracterizou predominantemente pelo tratamento qualitativo dos dados, ainda que, em alguns momentos, utilizamos de procedimentos quantitativos para corroborar o exame dos textos dos discentes. Foi situada no campo investigativo da Linguística Aplicada (LA), a partir de uma abordagem teórico-metodológica transdisciplinar, desdobrando-se no diálogo entre diferentes disciplinas ou campos do conhecimento científico. Essa abordagem foi complementada pelo paradigma da complexidade assumido na construção dos relatórios de estágio como objeto de investigação.

Este artigo está organizado em quatro principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Relatório de estágio como objeto de pesquisa*, caracterizamos os documentos selecionados como objeto de investigação e descrevemos as estratégias metodológicas assumidas nesta pesquisa. Em *Teoria linguística para microanálise dos dados*, sintetizamos as definições das categorias de análise linguística dos dados a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Em *Análise quantitativa dos dados*, sintetizamos os resultados produzidos com o exame estatístico de algumas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos-mestre ao produzirem os relatórios de estágio. Esse exame auxilia na compreensão da escrita reflexiva, característica do gênero focalizado. Finalmente, em *Análise qualitativa dos dados*, exemplificamos alguns excertos ilustrativos das categorias analíticas caracterizadoras das representações identificadas dos PEB.

³ Esta pesquisa foi desenvolvida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT), dentro do projeto “Estudo gramatical-discursivo da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial” (CNPq 446235/2014-8). O artigo sintetiza os resultados da dissertação de mestrado acadêmico da primeira autora deste texto, sob a orientação do segundo autor (FARAH, 2016).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO OBJETO DE PESQUISA

Os relatórios investigados foram disponibilizados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no câmpus universitário de Araguaína. No referido centro de documentação, encontram-se arquivados os relatórios de estágio obrigatório das Licenciaturas em Letras, Matemática, Geografia, Biologia, Química e Física. Foi criado, no segundo semestre de 2009, e tem seu acervo disponibilizado para consulta pela comunidade interessada.

Nesta pesquisa, foram analisados textos escolhidos aleatoriamente a partir das quatro disciplinas de estágio, integrantes da matriz curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa). Os relatórios foram produzidos por diferentes turmas nos anos letivos de 2004, 2010, 2011, 2012 e 2013. A escolha dos textos de turmas diferentes se justifica pelo fato de nem todas terem os relatórios dos quatro estágios cursados arquivados no CIMES. Quanto ao número de relatórios examinados, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1: Quantificação de relatórios de estágio

Disciplinas de Estágio	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV	Total
Número de relatórios	50	26	28	27	131

Fonte: Farah (2016, p. 30)

O Quadro 1 revela que o número de relatórios diminui conforme o avanço dos estágios obrigatórios da licenciatura. Esse fato pode ser justificado pela desistência do curso por alguns acadêmicos ao avançarem nos períodos letivos em que os estágios obrigatórios são ofertados. As desistências eram motivadas pela não identificação dos alunos-mestre com as práticas do magistério ou, até mesmo, pelo volume de trabalho demandado nesses períodos da dupla licenciatura, considerando que os acadêmicos já trabalhavam em funções diversas fora da universidade, em turnos diferentes da licenciatura cursada.⁴

Frequentemente, o período de estágio obrigatório da licenciatura era marcado por um desafio diferenciado, pois o aluno-mestre precisava utilizar os conhecimentos teóricos na prática profissional na escola de ensino básico, o que, dificilmente, era possibilitado em outros momentos da licenciatura. Cada formador, responsável pelos estágios, assumia estratégias pedagógicas próprias. Precisava acompanhar os alunos-mestre em aulas de regência na escola básica, pois o desempenho do acadêmico na escola fazia parte da avaliação, bem como a escrita dos relatórios entregues ao final das disciplinas.

⁴ A maioria dos relatórios investigados foi produzida na vigência do antigo Projeto Político Pedagógico do curso, caracterizado pela obrigatoriedade da dupla licenciatura (Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa). A partir de 2009, começou a ser implementada para os novos ingressos no curso a obrigatoriedade da habilitação única.

Além de instrumento de avaliação, os relatórios podem ser utilizados para facilitar a articulação entre as demandas teóricas e práticas da licenciatura. São responsáveis pelo acionamento de espécies de *flashes*, uma vez que os alunos-mestre capturam algumas lembranças de experiências vivenciadas nas escolas. Inúmeras coisas acontecem simultaneamente durante as atividades dos estágios obrigatórios em escolas básicas, mas os olhares focalizam algumas cenas, tentam compreender as ações nelas instauradas. A seleção das cenas é determinada por diversos fatores, os quais podem ser apreendidos a partir da leitura dos referidos documentos, justificando, portanto, nossa apreensão dos relatórios como objetos complexos de pesquisa. De acordo com Morin (1990, p. 20), “a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos, inseparavelmente associados [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (itálico do original).

O relatório não existe por ele mesmo. Atrela-se a questões internas e externas à própria escrita, como a história de vida dos seus autores. Como outros textos, carrega ideologias e identidades, histórias de vida dos acadêmicos na educação básica e com o formador na universidade. O próprio contexto do estágio supervisionado é complexo, onde o aluno-mestre se depara com uma realidade pouco recordada, haja vista as diferentes trajetórias dos autores como alunos da escola básica. Conforme afirmam Fiad e Silva (2009), ao investigarem relatórios produzidos em diferentes licenciaturas,

Podemos dizer, de início, que as produções escritas constituem-se como manifestações de diferentes sujeitos que, de alguma forma, estão presentes nesses textos. Podemos já supor que os textos apresentam algo em comum, pois os sujeitos estão escrevendo sobre um mesmo tema, em situações muito semelhantes, para os mesmos interlocutores. Mas também podemos supor que os textos apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos podem fazer escolhas, tomar decisões, diferentemente uns dos outros (FIAD; SILVA, 2009, p. 125).

Para a formação dos professores, é de extrema importância a reflexão sobre a própria prática profissional. Por meio da escrita reflexiva profissional, característica dos relatórios de estágio, cria-se uma possibilidade de os alunos-mestre desenvolverem a criticidade. Ao ter de escrever sobre as experiências na escola de educação básica, o aluno-mestre tem a oportunidade de selecionar e refletir sobre as experiências vividas. É neste momento único entre o aluno-mestre e sua escrita que ele pode (re)pensar as mais variadas questões pedagógicas em que se vê inserido. Para Burton (2009), escrever é um processo de extrema relevância para a formação reflexiva do professor. Ainda segundo a autora “Desde que a escrita envolve decisões sobre o que e como escrever, também envolve alguma forma de avaliação e reflexão; escritores, conscientemente ou não, selecionam e analisam o material em algum grau. Assim, a escrita oferece aos professores uma maneira de aprender sobre o que eles fazem” (BURTON, 2009, p. 2; tradução nossa).

Ao longo da formação acadêmica, os alunos-mestre passaram por quatro estágios obrigatórios, conseqüentemente, produziram quatro relatórios para cada habilitação da licenciatura. Na escrita desses textos, os alunos-mestre tendiam a considerar documentos oficiais, com orientações para o ensino de língua, além de se apropriarem de

literaturas científicas de referência (cf. MELO, 2015). Apresentaram suas concepções de ensino de língua e literatura, transparecendo crenças e ideologias próprias ao terem contato com a vida docente. Ainda de acordo com Burton (2009, p. 1),

Escrita reflexiva é um recurso versátil. Escrever não só apoia a reflexão e a aprendizagem profissional em muitos ambientes de ensino, mas também pode ser uma atividade prazerosa e sociável. Muitos professores não têm certeza sobre o que eles pensam antes de escrever, mas acham que escrever sobre a sua prática traz novos *insights* e entendimento, um sentimento de realização pessoal e profissional, e uma prontidão para compartilhar ideias com outros (tradução nossa).

Esse tipo de escrita pode contribuir de maneira significativa para o modo como o PEB é visto e representado pelo aluno-mestre. Muitas vezes, o referido profissional aparece nos relatórios de maneira superficial, configurando-se como um ator secundário no cenário focalizado pelo autor. A escrita reflexiva pode contribuir para estreitar a interação entre os atores envolvidos nos estágios obrigatórios, surgindo, a partir dessa reflexão, práticas pedagógicas para o fortalecimento das instituições representadas.

A escrita reflexiva profissional abre caminhos para que possamos discutir a própria postura do aluno-mestre, refletindo, discursiva e linguisticamente, sobre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional. Sendo assim, o relatório deve funcionar como instrumento na construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação pedagógica do professor em formação inicial. Conforme Silva (2014, p. 39),

a escrita reflexiva profissional pode funcionar como uma estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho.

Por fim, salientamos que a estrutura dos relatórios é bastante diversificada, o que pode ser explicado, de acordo com Silva (2012, p. 287), pela “falta de consenso entre os profissionais responsáveis por coordenar e ministrar os estágios supervisionados a respeito da operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina”. Conforme tematizamos na próxima seção deste artigo, não existe texto desprendido do seu contexto de produção e circulação, assim o exame dos relatórios possibilita a compreensão das práticas de formação inicial do professor.

TEORIA LINGÜÍSTICA PARA MICROANÁLISE DOS DADOS

Ao produzir os relatórios de estágio, os alunos-mestre fazem escolhas lexicais e gramaticais, as quais se configuram como pistas linguístico-discursivas para compreensão do contexto de produção e circulação do referido gênero. Quando analisadas, tais escolhas nos ajudam a identificar algumas representações sobre os PEB, os quais, infelizmente, nem sempre são concebidos como leitores dos referidos relatórios de estágio, haja vista a ausência de uma interação mais estreita entre os atores sociais, representantes das instituições de ensino básico e superior, envolvidos na efetivação dos estágios.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos permite realizar uma análise linguístico-discursiva do gênero investigado nesta pesquisa. Caracteriza-se como uma abordagem

sociosemiótica, pois, ao disponibilizar categorias de análise linguística para o exame da materialidade textual, a teoria possibilita a compreensão das práticas sociais características de contextos específicos. Dentro da LSF, existe uma tentativa de entender por meio da produção de significados da linguagem como se dão as relações entre os usuários da língua, suas experiências e seus papéis sociais em situações reais de uso da linguagem. Com o auxílio da referida teoria, podemos “começar a analisar e explicar como os significados são feitos nas interações linguísticas diárias” (EGGINS, 2004, p.1).

Utilizando-nos dos termos de Bawarshi e Reiff (2013, p. 47), esclarecemos que funcional “diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos”, ao passo que sistêmico “diz respeito à estrutura ou organização da linguagem de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos”. Portanto, as categorias gramaticais são escolhidas pelos usuários da língua a partir das opções linguísticas disponibilizadas nos diferentes sistemas da língua. Tais escolhas são motivadas por demandas contextuais e propósitos interativos, manifestando inúmeras funções exercidas pela linguagem.

A LSF é uma teoria social por focalizar a análise textual a partir de contextos de referência. Parte da situação de uso da linguagem dentro da sociedade. O termo social está incluso na teoria pelo fato das relações se darem através da linguagem, dos processos e contextos sociais, para estabelecer um sistema de valores e ideologias de uma cultura (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989)

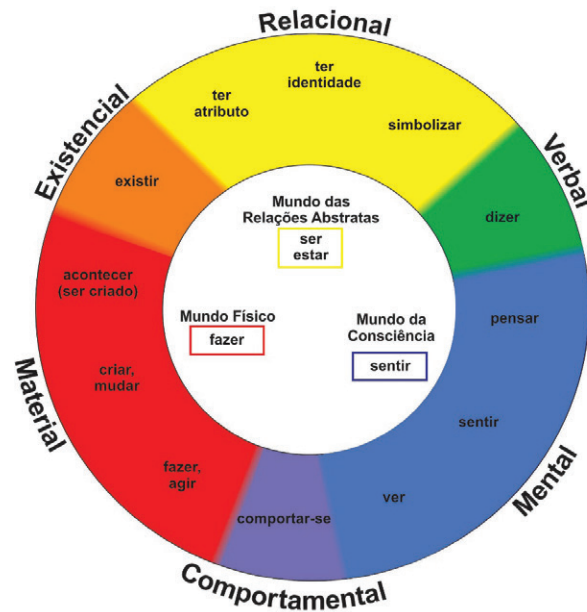
Como usuários da língua, fazemos escolhas léxico-gramaticais específicas para a elaboração textual a partir de configurações contextuais. As estruturas gramaticais desempenham funções de linguagem dentro de um texto, operando no nível da oração. Essas últimas são denominadas de metafunções: *ideacional*; *interpessoal*; e *textual* (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). As três metafunções da linguagem se realizam articuladamente nas orações gramaticais, significando, respectivamente: *representação*; *troca*; e *mensagem*. As metafunções são realizadas gramaticalmente e estruturam-se textualmente em razão dos significados contextualizados.

A metafunção ideacional é responsável pela significação da representação das coisas no mundo a partir de escolhas linguísticas realizadas pelos usuários (EGGINS, 2004). Está ligada ao Sistema de TRANSITIVIDADE. A partir dos processos, dos participantes e das circunstâncias, traz um significado experiencial, ou seja, significa as experiências e vivências de mundo do indivíduo, tendo uma função representacional, além de uma função lógica, que, segundo Gouveia (2009, p. 16), “corresponde à organização lógica dos conteúdos, ao modo como estruturamos a nossa experiência do mundo”, e está ligado ao complexo oracional.

Na metafunção ideacional, existem os *processos* (representações linguísticas de ações), os quais se dividem em seis tipos com características próprias, além dos *participantes* e das *circunstâncias*. Sobre os processos, Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 68) afirma serem “elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir; realizam-se através de sintagmas verbais”.

Na Figura 1, apresentamos os seis tipos de processos, que possuem participantes específicos e apresentam diferentes funções: *Relacional*; *Verbal*; *Mental*; *Comportamental*; *Material*; e *Existencial*.

Figura 1: Tipos de processo



Fonte: MENDES (2014, p. 4)

Conforme representado, na Figura 2, para cada tipo de processo, temos um participante específico dentro da oração. No Esquema 1, apresentamos os tipos de *processo* e *subprocesso* e seus respectivos *participantes principal* (com função de sujeito) e *secundário* (com função de complemento do verbo).

Esquema 1: Sistema de escolha de transitividade

PROCESSO	SUBPROCESSO	PARTICIPANTE	
		PRINCIPAL	SECUNDÁRIO
material	transformativo criativo	Ator	Meta
	intencional involuntário etc.		
mental	perceptivo	Experienciador	Fenômeno
	emotivo		
	cognitivo desiderativo		
relacional	atributivo	Portador Característica	Atributo Valor
	identificativo		
	intensivo possessivo circunstancial		
verbal		Dizente	Receptor, Verbiagem Alvo
comportamental		Comportante	
existencial		Existente	

Fonte: Silva (2014, p. 81)

No sistema de TRANSITIVIDADE, há três tipos de processos principais (Materiais; Mentais; e Relacionais) e três secundários (Comportamentais; Verbais; e Existenciais). Para cada tipo de processo, existe um participante e, em cada oração, existem um tipo

ou mais de participante, formando os chamados grupos nominais. Já as *circunstancias* “são realizadas através de grupos adverbiais e frases preposicionais” (EGGINS, 2004, p. 222), trazem informações extras aos processos dentro das orações.

Como a LSF trabalha com a noção de contexto que, conseqüentemente, envolve escolhas léxico-gramaticais, é o Sistema de TRANSITIVIDADE que cria significados sobre as representações do mundo real e imaginário. Sendo assim, acreditamos que a metafunção ideacional, com seu significado experiencial, auxilia-nos a identificar, linguisticamente e discursivamente as representações dos PEB dentro dos relatórios de estágio supervisionado, além de podermos observar, a partir das escolhas dos processos, se o aluno-mestre desenvolve uma escrita reflexiva.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Apresentamos uma análise quantitativa do número total de processos identificados nos dados focalizados. Inspiramo-nos no trabalho de SILVA (2014), que também faz uma análise quantitativa dos processos em relatórios de estágio supervisionado, só que a partir da comparação entre dois diferentes gêneros (nota de campo e relatório de estágio). O enfoque investigativo do autor envolvia o trabalho de retextualização.

Em nossa pesquisa, a análise quantitativa foi realizada com um único gênero, a partir do qual se moldam os textos selecionados nas quatro disciplinas focalizadas de estágio. Tal procedimento foi realizado com propósito de produzir um mapeamento geral das representações do PEB, além de tentar identificar como se deram tais representações à medida que os alunos-mestre avançaram ao longo das disciplinas de estágio supervisionado. Buscamos os processos ligados ao PEB como sujeito da oração gramatical e também as ocorrências de retomadas por pronomes (ele/ela) também em posição de sujeito.

Para efetuarmos a identificação e a quantificação dos processos, utilizamos a ferramenta digital *Concord*, disponibilizada no *WordSmith Tools* (SCOTT, 2009). O programa colabora para a análise de dados em grande quantidade. Com a ferramenta *Concord*, foi possível inserir todo nosso *corpus* de uma só vez e criar uma lista com todos os excertos em que apareceu o PEB como sujeito da oração e os pronomes que fizessem referência a ele. Dessa maneira, facilitou a identificação e quantificação dos processos ligados ao PEB.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1, são apresentados os quantitativos dos processos ligados ao PEB como participante sujeito no sistema de TRANSITIVIDADE. Consideramos os relatórios produzidos em cada disciplina de estágio supervisionado.

Tabela 1: Quantificação dos tipos de processo

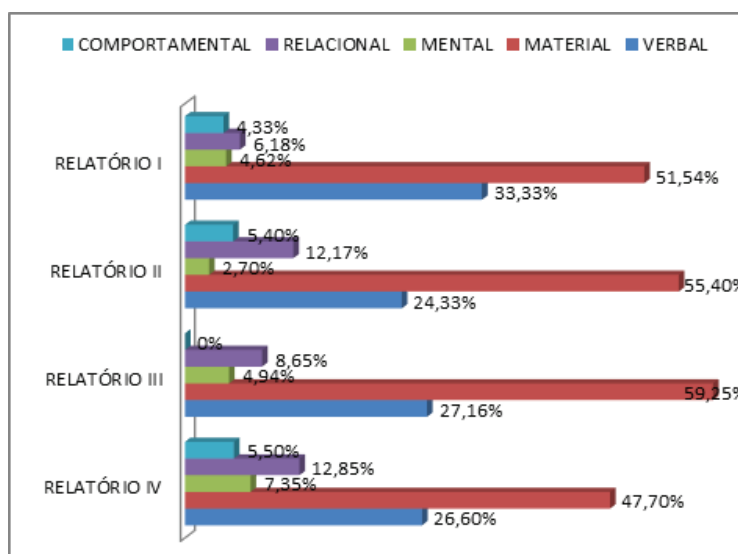
PROCESSO	Verbal		Material		Mental		Relacional		Comportamental		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	108	33.33	167	51.54	15	4.62	20	6.18	14	4.33	324	55.10
II	18	24.33	41	55.40	2	2.70	9	12.17	4	5.40	74	12.58
III	22	27.16	48	59.25	4	4.94	7	8.65	0	0	81	13.77
IV	29	26.60	52	47.70	8	7.35	14	12.85	6	5.50	109	18.55
TOTAL	177	30.10	308	52.38	29	4.93	50	8.50	24	4.09	588	100

Fonte: Farah (2016, p. 76)

Conforme a Tabela 1, nos textos do Estágio I, há um número superior de processos ligados ao PEB (324 processos) em comparação aos outros relatórios: Estágio II (74); Estágio III (81); e Estágio IV (109). Algo que também nos chamou a atenção foi que, nos textos dos Estágios II e III, encontramos menos processos em comparação ao último relatório. Em todos os relatórios, o número de ocorrência de processos Materiais e Verbais é superior ao dos processos Mentais, Relacionais e Comportamentais.

Esses resultados se justificam pelos objetivos diferenciados das disciplinas de estágio supervisionado. No Estágio I, o aluno-mestre vai à escola apenas para observar especialmente o trabalho desenvolvido pelo PEB, enquanto que, nas demais disciplinas, os alunos-mestre iniciam a própria prática de regência de aulas e observam poucas aulas do PEB, portanto, a escrita reflexiva possibilita que ele se volte para a própria ação profissional. Sendo assim, no relatório de Estágio I, o aluno-mestre acaba discorrendo mais especificamente sobre o PEB, colaborador do estágio supervisionado, resultando, conseqüentemente, em mais processos atrelados ao professor enquanto participante, ocupando a posição sintática de sujeito da oração gramatical.

Gráfico 1: Relatórios por disciplina e tipos de processo



Fonte: Farah (2016, p. 77)

A maior ocorrência dos processos Materiais e Verbais nos revela que os professores da educação básica são representados como atores sociais que estão sempre fazendo algo ou falando, o que é bem característico da profissão. A maneira do aluno-mestre representar o PEB ocorre a partir de um olhar externo e superficial. O aluno-mestre precisa ser preparado para se utilizar de um olhar mais sensível e investigativo, capaz de compreender o que leva o PEB a realizar determinadas práticas pedagógicas.

A reduzida ocorrência de processos Mentais na escrita dos documentos investigados indica falta de reflexão sobre o PEB por parte do aluno-mestre, focalizando as experiências percebidas explicitamente. Quanto ao baixo índice do processo Relacional, certamente, justifica-se pelo fato do aluno-mestre tentar não se comprometer fazendo julgamentos diretos sobre o professor colaborador, já que esse processo caracteriza e identifica os participantes envolvidos. No trabalho de Silva (2014), também encontramos esse resultado em relação ao processo Relacional ser menos frequente na escrita do relatório de estágio e nas notas de campo, gêneros acadêmicos analisados pelo autor.

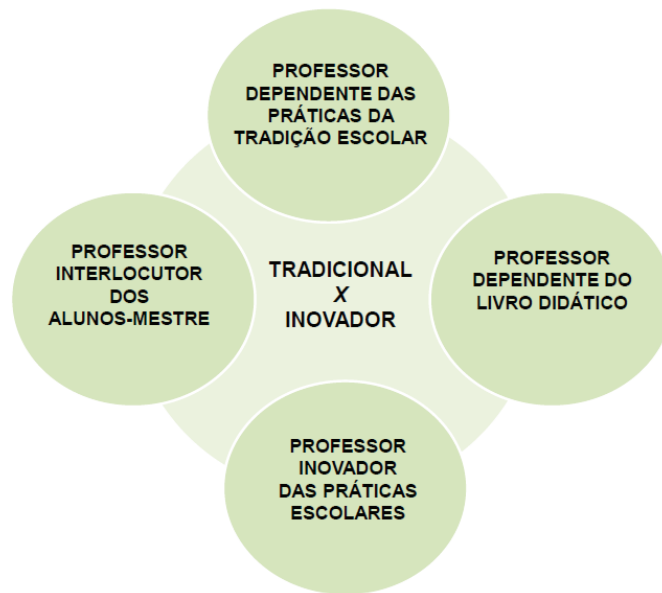
Comparando os quatro estágios, com base nos nossos dados, podemos afirmar que há um aumento da representação do PEB conforme os alunos-mestre avançam ao longo das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Afirmamos isso pelo fato de as ocorrências de processos ligados ao professor colaborador em posição de participante sujeito aumentarem gradativamente: 74 nos relatórios do Estágio II; 81 nos relatórios do Estágio III; e 109 nos relatórios do Estágio IV. Desconsideramos aqui os relatórios do Estágio I pelo fato dos textos da disciplina terem mais processos atrelados aos PEB que os outros relatórios, o que é justificado pelo fato do primeiro estágio se restringir à observação de aulas pelos alunos-mestre.

Em síntese, ao compararmos os relatórios dos estágios de regência de aulas, observamos, claramente, que as representações sobre o PEB aumentam até o fim do estágio. Apesar de isso não indicar uma reflexão crítica por parte do aluno-mestre, entendemos como algo positivo, pois é importante que o estagiário enxergue o professor colaborador de alguma maneira e apresente isso na escrita do relatório, o que pode significar maior aproximação entre as instituições de ensino.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Nos relatórios investigados, o núcleo das representações sobre os PEB corresponde à antinomia tradicional *versus* inovador, propagada nos discursos produzidos pelos alunos-mestre. Como elementos periféricos, ligados ao núcleo citado, identificamos algumas representações que, nesta pesquisa, foram concebidas como categorias analíticas dos dados: *professor dependente das práticas da tradição escolar*; *professor dependente do livro didático*; *professor inovador das práticas escolares*; *professor interlocutor dos alunos-mestre*. A Figura 2 é uma tentativa de síntese das categorias utilizada no exame dos dados, as quais não são excludentes, mas podem aparecer simultaneamente nos relatórios.

Figura 2: Representações do professor da escola básica



Fonte: elaboração dos autores.

Os componentes oracionais das análises estão identificados da seguinte forma: os Processos estão em **negrito** (quando se referirem ao PEB como sujeito gramatical) ou em *itálico* (quando se referirem ao aluno-mestre como sujeito gramatical); as Circunstâncias estão em **sublinhado negrito** (ao se referirem ao PEB); e o Tema está em **sublinhado simples**. Os excertos analisados foram reproduzidos sem alterações linguísticas e são representativos dos tipos de representações identificadas. Nos exemplos, são informados: o estágio supervisionado a qual o relatório pertence; o ano de produção textual; e a seção de onde se origina o excerto.

O Exemplo 1 ilustra a representação do PEB como um profissional mais resistente às inovações nas aulas de Língua Portuguesa, o qual não se utiliza de metodologias adequadas nas aulas observadas pelos alunos-mestre.

EXEMPLO 1

Nas aulas observadas *constatei* que a **professora** não **utiliza** novas tecnologias, ***mantendo-se*** em um modelo tradicional, no qual a exposição do conteúdo é feita somente de forma oral e escrita. E esta forma conservadora de conduzir as aulas não propicia a curiosidade dos alunos sobre os conteúdos estudados e conseqüentemente afeta o processo de ensino-aprendizado (Estágio I, 2010, desenvolvimento).

No início do Exemplo 1, há indícios de reflexão crítica na escrita do relatório de estágio a partir da escolha do Processo Mental de Percepção (*constatei*), onde o próprio aluno-mestre é o Experienciador. A professora colaboradora é o ator do Processo Material (*utiliza*), acompanhado do advérbio de negação (*não*) e tem como Meta *novas tecnologias*. Em seguida, com o uso do Processo Relacional (*mantendo-se*) e da Circunstância *em um modelo tradicional*, o aluno-mestre utiliza a antinomia tradicional *versus* inovador para fazer a representação da PEB. A professora da educação

básica aparece como participante responsável pelo procedimento pedagógico relatado. Este procedimento é descrito negativamente pelo aluno-mestre quando destaca o método utilizado pela PEB a partir da forma verbal (é feita), responsável pelo Processo Material. O núcleo está no verbo *fazer*. O *somente* funciona como uma modalização restritiva, ele caracteriza a maneira como os conteúdos são expostos (forma oral e escrita). Ou seja, o aluno-mestre endossa o que foi dito anteriormente sobre nenhuma ocorrência de práticas pedagógicas envolvidas com tecnologias.

Em seguida, o aluno-mestre utiliza a informação de um Rema para produzir o Tema da oração seguinte (*E esta forma conservadora*), dando coesão ao seu texto com o intuito de dar continuidade em seu argumento de que a professora não está aberta às novas possibilidades dentro da sala de aula. Manter-se conservadora traz consequências no ensino-aprendizado pelo fato de não despertar a curiosidade ou apreender a atenção dos alunos. Mas resta-nos uma pergunta de difícil resposta ignorada no relatório: por que alguns professores assumem metodologias pedagógicas criticadas? A resposta para o referido questionamento demanda uma nova pesquisa.

Conforme ilustrado no Exemplo 2, aos olhos dos alunos-mestre, o PEB continua sendo representado como um profissional adepto de estratégias pedagógicas tradicionais. Para o aluno-mestre, o livro didático é um recurso facilitador das práticas pedagógicas, mas não garante o desenvolvimento significativo das competências dos aprendizes e, por isso, não pode ser tido como o único instrumento pedagógico de mediação em sala de aula.

EXEMPLO 2

Embora se **mostrasse** envolvida pela profissão e pelo prazer de ensinar, muitas vezes o **tradicionalismo/uso do livro** era motivo para que os alunos não sentissem um maior interesse pelas aulas, pois a monotonia acaba gerando um comportamento meio incoerente por parte dos alunos, como por exemplo, conversas paralelas (Estágio III, 2013, desenvolvimento).

No Exemplo 2, o conectivo contrajuntivo *Embora* funciona como Tema Textual da oração e marca uma contrajunção argumentativa. O autor do relatório apresenta o Processo Relacional (*mostrasse*) que tem como Portador a professora da educação básica, apresentando como atributo a forma nominal *envolvida*, ligada às Circunstâncias *pela profissão e pelo prazer de ensinar*. O entusiasmo da professora foi caracterizado como insuficiente para garantir um bom desempenho da profissional em sala de aula. E, para isso, mais uma vez, o aluno-mestre associa o método do PEB à antinomia tradicional *versus* inovador. Em síntese, justifica a opinião pelo fato da professora colaboradora fazer uso do livro didático e afirma que a desmotivação dos alunos seria consequência dessa prática.

Diferentemente dos excertos ilustrados previamente, no Exemplo 3, o aluno-mestre representa positivamente o PEB, ao relatar a metodologia utilizada para o ensino de leitura e escrita dentro da escola. O trabalho com práticas de leitura e escrita também se configura como um desafio para a academia.

EXEMPLO 3

Observamos que a prática docente da professora contrasta em alguns aspectos com o que costumamos discutir na academia, principalmente no ensino de gramática, porém ficou claro para nós que, apesar **dela fazer** uma divisão no estudo da língua (gramática x leitura e produção escrita), essa **conseguiu**, através do incentivo à leitura e da escrita de textos, **fazer** com que seus alunos tenham um ótimo nível de letramento (Estágio II, 2010, Conclusão).

No Exemplo 3, o aluno-mestre utiliza o Processo Mental (*observamos*), trazendo uma marca reflexiva explícita, que tem o aluno-mestre como Experienciador, um participante consciente. O aluno-mestre faz uma representação da PEB que constitui um sintagma preposicionado que particulariza o núcleo do sintagma nominal (*prática docente*) a fim de fazer uma comparação entre sua prática pedagógica e discussões teóricas dentro da universidade. Com os usos dos processos materiais *fazer* e *conseguiu*, o PEB exerce a função de Ator responsável pelo processo. Aparentemente, a representação da PEB não parece ser positiva, principalmente em relação ao ensino de gramática, mas podemos observar pelo uso dos conectivos contrajuntivos (*porém; apesar*) que o aluno-mestre encerra fazendo o contrário do esperado. A representação passa a ser positiva, elogiando a PEB pelo incentivo às práticas de leitura e produção escrita. O que parece fazer falta é a descrição desse método, que segundo os alunos-mestre, fez com que os alunos atingissem um ótimo nível de letramento. Resta ainda ao leitor do relatório a curiosidade no tocante ao nível referido, não explicado pelo autor.

Ao compararmos os relatórios dos quatro estágios obrigatórios da licenciatura focalizada, as representações dos PEB sofrem algumas mudanças ao longo das disciplinas. No Estágio I, caracterizado pela etapa exclusiva de observação de aulas, predominam representações negativas acerca do PEB. Após esta constatação, dois relatórios nos chamaram a atenção justamente por contrariarem as representações negativas. O Exemplo 4 ilustra um desses relatórios mencionados.

EXEMPLO 4

Existem momentos em nossas vidas em que é preciso ceder para poder adquirir mais conhecimento, no caso do estágio conversar com a professora foi simplesmente inacreditável uma vez que o nosso pensamento era de que não havia interesse por parte da professora em ministrar as suas aulas. No momento em que questionamos a professora sobre seu método de aula, **ela** foi gentil e sincera ao nos **explicar** que: “Dentro de uma sala do ensino público, o professor tem acesso a diferentes situações que exigem uma adaptação profunda e reflexiva por parte do profissional. Ser professor, nada mais é do que adaptar-se a realidades diferentes, adequar-se a problemas exteriores e além disso, conseguir dar a sua aula e cumprir com seu conteúdo.” (Estágio I, 2010, Introdução).

No Exemplo 4, os alunos-mestre iniciam seu relatório com o Processo Existencial (*existem*) e o Existente (*momentos em nossa vida*). Com os usos do Processo Relacional (*é*), da Forma Nominal (*preciso*) e do Núcleo da Forma Verbal (*ceder*), é exposta a

informação de que alguma mudança ocorreu nas representações dos alunos-mestre durante o estágio supervisionado. Em seguida, aparece o Processo Verbal de atividade de fala (*conversar*) com seu interlocutor (*a professora*) e o Processo Verbal (*explicar*) que tem a professora como dizente. Tal diálogo é caracterizado a partir do uso do Processo Relacional (*foi*) com seu atributo (*inacreditável*). Os alunos-mestre descrevem tal experiência como proveitosa. Afirmaram representar a professora colaboradora de uma maneira negativa e, após o diálogo, puderam refletir melhor e perceberam que estavam fazendo julgamentos precipitados sobre a profissional.

Certamente, nas situações que deram origem às representações negativas do PEB, identificadas nesta pesquisa, faltou um maior diálogo entre os atores sociais representantes das instituições de ensino envolvidas, assim como também mostrou a pesquisa desenvolvida por Silva, Silva e Borba (2016), ao investigarem complexos oracionais nos relatórios das Licenciaturas em Letras (Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e em Matemática. O diálogo pode minimizar as tensões ou possíveis conflitos instaurados entre a escola e a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que, na licenciatura focalizada, a escrita do relatório de estágio continua refém da burocracia acadêmica. Frequentemente, as referências feitas ao PEB são superficiais ou simplificadoras, sem uma reflexão crítica que proporcione a compreensão das práticas pedagógicas observadas no contexto escolar. Nas categorias analíticas, caracterizadas pela crítica às metodologias assumidas e aos usos do livro didático, observamos discursos vagos construídos pelos alunos-mestre. Culpam o professor sem complexificar o olhar sobre o desafiador contexto da escola básica. O relatório torna-se uma ferramenta para julgar o professor e não para desencadear o aprofundamento das reflexões sobre o trabalho docente.

A intervenção do professor orientador da disciplina de estágio pode trazer benefícios, especialmente quando a prática de reescrita textual é utilizada, proporcionando o desenvolvimento de uma formação inicial mais sustentável do professor, conforme também revelaram outras pesquisas desenvolvidas na LA (MELO, 2015; MENDES; 2014; SILVA; SANTOS; FARAH, 2016; SILVA; SILVA; BORBA, 2016).

A partir das categorias analíticas de representações positivas do PEB, encontramos um fato bastante relevante. Há momentos em que os alunos-mestre relatam terem dialogado com o professor da educação básica e, depois disso, terem compreendido suas práticas, seus métodos. Antes do diálogo, considerando apenas as aulas observadas, os professores foram desaprovados. Em outras palavras, após um contato mais estreito com o PEB, os alunos-mestre refletem mais criticamente, complexificam a situação vivenciada. Não enxergam mais apenas uma parte do observado, vão além, passam a enxergar a situação por diferentes perspectivas.

As representações negativas do PEB denunciam que há uma desarmonia entre os atores sociais envolvidos no estágio obrigatório e, conseqüentemente, entre as instituições educacionais envolvidas. Os alunos-mestre precisam ter consciência de que o PEB é um ator social que pode colaborar para a formação inicial do professor nas licenciaturas. A disciplina de estágio supervisionado só terá seus objetivos atingidos,

resultando numa sólida formação inicial de professores, quando universidade e escola se virem como parceiras, compartilhando interesses comuns e complementáveis.

Finalmente, entre outros fatos, os resultados da pesquisa, sintetizada neste artigo, endossam que a escrita reflexiva do relatório pode levar o aluno-mestre a ensinar e aprender com motivação e, sobretudo, com compromisso. Os futuros professores devem encontrar sentido nas práticas profissionais apropriadas. Para tanto, o formador precisa subsidiar usos mais sustentáveis dos relatórios nas licenciaturas, potencializando a reflexão pela escrita.

REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: _____. **et al.** (Ed.). **Reflective Writing**: a Way to Lifelong Teacher Learning. Berkeley: TESL-EJ, 2009. pp. 1-11.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2nd. Ed. London: Continuum, 2004.
- FARAH, B. de F. **Representações dos professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas**: escrita reflexiva e realizações léxico-gramaticais. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum**: Language and Culture. Maringá: UEM, v. 31, n. 2, pp. 123-131, 2009.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraca**, 2009. v.16, n. 24, pp. 13-49.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- _____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 2004.
- _____.; _____. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.
- MELO, L. C. **Formas Linguísticas de Inscrição do Outro e do Eu-Mesmo na Escrita Reflexiva Acadêmico-Profissional de Relatórios de Estágio de Professores de Língua**. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- MENDES, A. S. **Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- SCOTT, M. **Word Smith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**. São Paulo: PUCSP, v. 28, n. 2, pp. 281-305, 2012.
- _____. Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014.

____.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. de F. Sustentabilidade e letramento professor em formação inicial: demandas para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. In: GONÇALVES, Adair V.; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute I. S. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 85-109.

____.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. de C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 16, n.2, pp. 277-308, 2016.