

LETRAMENTO ACADÊMICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA

ACADEMIC LITERACY IN SUPERVISED INTERNSHIP OF THE TEACHING DEGREE

Wagner Rodrigues Silva¹
Bruno Gomes Pereira²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um estudo de caso sobre o uso da escrita reflexiva profissional numa Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. Ensaíamos uma caracterização inicial da referida escrita a partir da investigação de representações de alguns atores sociais integrantes do complexo contexto do estágio supervisionado da licenciatura. Os dados de pesquisa são relatórios escritos por professores em formação inicial, trabalhos finais da disciplina mencionada. Estudos do letramento acadêmico e da linguística sistêmico-funcional são os principais referenciais da fundamentação teórica. Alunos e professores do ensino básico são os principais atores mencionados nos relatórios, os quais, apesar de serem relacionados a outros, tendem a não ser atrelados a especificidades concernentes ao ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

Palavras-chave: linguística sistêmico-funcional; letramento do professor; escrita.

ABSTRACT: In this paper, we present a case study concerning the use of professional reflexive writing in a Portuguese Language Teaching Degree. We describe an initial characterization of such writing based on the investigation of representations of some social actors who belong to the complex context of the supervised internship of the teaching degree. The research data consist of reports written by pre-service teachers and given as a final assessment of such subject. Academic literacy studies and systemic functional linguistics are used as the theoretical apparatus for looking into these reports. Students and teachers from basic schools are the main social actors quoted on the reports. Despite of been linked to others actors, the quoted social actors often are not linked to any specificness encountered in Portuguese Language teaching at basic school.

Keywords: systemic functional linguistics; teacher education; writing.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br.

² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Bolsista CAPES, brunogomespereira_30@hotmail.com.

Foram satisfatórios o aprendizado e as experiências vividas dentro de sala de aula, o famoso “frio na barriga” e as perguntas “e agora?” e “o que fazer?” (quando um aluno não age de maneira que você espera) são reais e constituem-se um desafio, principalmente, quando se quer atingir um objetivo: fazer o processo de ensino-aprendizagem valer a pena, de forma que o aluno venha realmente aprender.³

INTRODUÇÃO

Conforme evidenciável na epígrafe deste artigo, os estágios supervisionados obrigatórios continuam desafiando os alunos das licenciaturas, aos quais nos referimos como alunos-mestre ao longo deste artigo. O “*frio na barriga*”, motivado pela persistente surpresa diante da prática pedagógica vivenciada na escola de ensino básico, durante as atividades práticas dos estágios, ilustra uma experiência comum vivenciada pelos futuros professores nas licenciaturas brasileiras, significando um desafio para formadores e pesquisadores.⁴

Desafio para os formadores, por exemplo, por, quase sempre, infelizmente, ficarem responsáveis pela conhecida parte prática das licenciaturas, como se os conteúdos das demais disciplinas acadêmicas não pudessem ser articulados às demandas do ensino de língua no ensino básico (cf. GONÇALVES e FERRAZ, 2012; SILVA, 2012a)⁵. Desafio para os pesquisadores, também a título de exemplificação, porque precisam driblar a tradição de pesquisa acadêmica desvinculada das escolas básicas, haja vista a configuração complexa caracterizadora do contexto dos estágios supervisionados nas licenciaturas, marcado pela aproximação das fronteiras entre escola e universidade (cf. SILVA, 2013a; SILVA, SANTOS e FARAH, 2013; SILVA e REIS, 2013).

Utilizando-nos das palavras dos próprios autores da epígrafe, talvez, expressando menos certeza, perguntamos: *foram satisfatórios o aprendizado e as experiências vividas dentro de sala de aula?* Em outras palavras, as experiências dos estágios supervisionados das licenciaturas são satisfatórias para os alunos-mestre e para professores e alunos do ensino básico? Ao sermos provocados por tais perguntas, talvez, compreendamos a frequente descrição dos estágios pelos alunos-mestre como *o ponto de culminância* da licenciatura.

As perguntas formuladas trazem alguns dos atores sociais responsáveis pelas ações desencadeadas no contexto dessas disciplinas. Sobre questões desse tipo, alguns pesquisadores vêm se debruçando ao longo dos últimos quatro anos de atividades do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados das Licenciaturas – PLES

³Parágrafo final das “considerações finais”, produzido por uma dupla de alunos-mestre, num relatório de estágio supervisionado na licenciatura focalizada neste artigo. Revisamos os equívocos linguísticos na escrita da passagem reproduzida, assim evitamos algum tipo de exposição indesejada dos alunos-mestre. Em todas as passagens dos relatórios reproduzidas neste artigo, revisamos os equívocos linguísticos mais expressivos, pois tais equívocos não são objeto de investigação nesta pesquisa.

⁴Esta pesquisa integra as atividades de pós-doutorado desenvolvidas pelo primeiro autor deste artigo, na The Hong Kong Polytechnic University – PolyU (CAPES/Brasil – Proc. nº BEX 11536/12-8).

⁵Sobre esse assunto, Silva (2012a, p. 289) afirma que, “muitas vezes, nas licenciaturas brasileiras, as disciplinas de estágio supervisionado ainda são as únicas disciplinas responsáveis por favorecer o contato do aluno-mestre com a prática pedagógica, orientado por saberes técnicos produzidos nas instâncias universitárias”.

(UFT/CNPq)⁶. A Linguística Aplicada (LA) é o principal campo de investigação dos membros do grupo. Os relatórios dos estágios supervisionados são os principais dados nas investigações realizadas pelo referido grupo. Inicialmente, procuramos caracterizar tais escritos como “gênero catalisador” do aprendizado dos atores sociais envolvidos, na formação inicial de professores nos estágios supervisionados, considerando alguns objetos de ensino na escola básica, tematizados pelos alunos-mestre⁷ (cf. BRITO, 2012; DINIZ, 2012; GUERRA, 2012; MELO, 2011; MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; SILVA, 2012a; 2012b; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012; 2011; SILVA e MEDES, 2012; TAVARES, 2011; TAVARES e SILVA, 2012; só para citar alguns).

Os estágios das licenciaturas são um valioso campo investigativo para pesquisas desenvolvidas na LA, em especial nos *estudos do letramento*, onde situamos esta pesquisa apresentada. De forma mais específica, trabalhamos na fronteira entre o *letramento do professor* e o *letramento acadêmico*, conforme concepções posteriormente apresentadas. As análises linguísticas dos dados são orientadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Para essa teoria, representamos o mundo e as relações nele construídas por meio da linguagem; portanto, para investigar as representações construídas em situações interativas, investigamos os textos em seu contexto de uso a partir de um sistema semiótico identificado por metalinguagens funcionalmente motivadas⁸.

Ainda insistimos nas práticas de escrita acadêmica orientadas pelo gênero relatório de estágio; porém, nossas inquietações tomaram uma dimensão mais ampla, pois passamos a considerar o que estamos aqui denominando de *escrita reflexiva profissional* como objeto de investigação. Conforme Lillis e Scott (2007, p. 19), essa escrita, denominada por eles apenas de “escrita reflexiva”, é “bastante comum e cada vez mais utilizada nos cursos universitários, relacionada a práticas e experiências profissionais/vocacionais” (tradução nossa)⁹. No contexto do magistério, ela pode se realizar em diferentes gêneros discursivos (relatório, relato reflexivo, diário, memorial), mobilizados para desencadear o fortalecimento da profissionalização inicial do professor, o que justifica nossa insistência na investigação mais aprofundada e complexificada dos relatórios de estágio.

Neste artigo, apresentamos o principal problema de pesquisa orientador das futuras incursões científicas do grupo de pesquisa mencionado. Sintetizamos tal problema na seguinte pergunta de investigação, à qual não nos comprometemos em responder neste artigo, mas, sim, em problematizar: quais as implicações dos usos da *escrita reflexiva profissional* para o letramento acadêmico do professor em formação inicial? Para ilustrar o principal percurso teórico-metodológico a ser assumido nas pesquisas, investigamos algumas representações de atores sociais integrantes do

⁶Atualmente, esse grupo de pesquisa é formado por pesquisadores vinculados a cinco diferentes universidades brasileiras (UFT, UFPA, UFGD, UFU, UNB). Outros membros serão bem-vindos ao grupo, em especial professores e pesquisadores das licenciaturas responsáveis por disciplinas de estágio supervisionado obrigatório.

⁷Sobre a noção de gênero catalisador, ver Signorini (2006).

⁸De acordo com Halliday (1994, p. 16), “a gramática é a unidade central de processamento de uma língua, onde os significados são entendidos a partir de diferentes metafunções da linguagem, as quais se relacionam. Sem uma gramática sistêmica, seria impossível uma significação plural. Para entender a linguagem, temos que nos engajar com a gramática” (tradução nossa).

⁹Todas as citações aqui realizadas a partir de originais em língua inglesa foram por nós traduzidas livremente.

complexo contexto do estágio supervisionado focalizado¹⁰, as quais são desencadeadas por alunos-mestre, em relatórios produzidos numa Licenciatura em Letras, ofertada numa universidade pública localizada no Sudeste do Estado do Pará, Região Norte do extenso território brasileiro¹¹.

Realizamos um estudo de caso, especialmente, sobre professores representados nos relatórios de estágio supervisionado. Os professores aos quais nos referimos são os em formação inicial, autores dos textos analisados, e, também, os em serviço, colaboradores dos estágios realizados nas escolas de ensino básico. Em outras palavras, quando os alunos-mestre registram as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, estão simultaneamente escrevendo sobre eles mesmos e sobre os professores do ensino básico, daí o duplo enfoque proposto¹².

Além da *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências bibliográficas*, este artigo está organizado em três principais seções. Na primeira, *Letramento acadêmico do professor em formação inicial*, na proporção em que ensaiamos uma caracterização da escrita reflexiva profissional, apresentamos uma revisão bibliográfica de estudos do letramento em contextos institucionais de ensino da escrita. Na segunda, *Caracterização do contexto de formação*, descrevemos criticamente os relatórios investigados e o complexo contexto de realização do estágio supervisionado, envolvendo o espaço social da universidade e da escola de ensino básico. Subdivide-se em duas seções: *Contexto da licenciatura focalizada* e *Relatórios investigados*. Na terceira, *Atores sociais na escrita reflexiva profissional*, sintetizamos alguns pressupostos teóricos da LSF como referência para a análise linguística dos dados e exemplificamos analiticamente a configuração da escrita reflexiva profissional, pontuando algumas representações de professores emergentes nos textos focalizados. Subdivide-se em duas seções: *Síntese teórica para análise linguística* e *Análise linguística da escrita reflexiva profissional*.

LETRAMENTO ACADÊMICO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

A escrita reflexiva profissional é um espaço linguístico-discursivo significativo para os estudos do letramento acadêmico, campo de estudo relativamente novo de acordo com Lillis e Scott (2007). As pesquisas brasileiras a respeito do letramento acadêmico abrangem mais especificamente as práticas de escrita na universidade, conforme posicionamento assumido por Fiad (2011, p. 362), diferentemente das pesquisas

¹⁰Por atores sociais, compreendemos atores humanos ou não humanos responsáveis pelo desencadeamento de ações em diferentes domínios institucionais, tais atores também recebem ações em semelhante proporção. Desempenham papéis nas práticas construídas socialmente e são representados textualmente a partir da seleção léxico-gramatical no sistema linguístico de referência.

¹¹Utilizamos aqui a denominação Mesorregião Sudeste e registramos que a população da região se autocaracteriza como pertencente ao Sul do Estado do Pará, o que está relacionado a questões históricas, culturais e econômicas próprias da região, as quais merecem tratamento investigativo por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, envolvendo, claro, as inúmeras vozes sociais da região.

¹²Esta investigação está diretamente vinculada à pesquisa de mestrado desenvolvida pelo segundo autor deste artigo, o qual foi aluno e professor substituto na Licenciatura em Letras aqui focalizada.

estrangeiras, as quais abrangem práticas formais de escolarização em outros níveis de instrução, envolvendo alunos pré-universitários no ensino médio, conforme pesquisas realizadas por Lillis e Scott (2007) e Lea e Street (2006)¹³.

Em Lea e Street (2006), encontramos uma abordagem do letramento acadêmico, composta por três modelos de referência para o enfoque da escrita em contextos de instrução. Opõe-se ao “modelo do déficit na escrita”, no termo dos próprios autores, ou ao “discurso da crise”, no termo de Fiad (2011, p. 360), ambos informados por discussões sobre a qualidade textual – ruim e bom ou certo e errado. Essa abordagem foi proposta para auxiliar pesquisadores e professores a compreenderem as práticas acadêmicas de escrita. No Quadro Expositivo 1, reproduzido adiante, sintetizamos os três modelos de referência. Esses modelos não são excludentes, mas se complementam, possuem relevâncias diferentes e podem, simultaneamente, interferir na prática do professor ou em propostas curriculares, por exemplo.

Quadro Expositivo¹⁴

| TIPOLOGIA | SÍNTESE |
|--|--|
| 1. MODELO DE HABILIDADES ESTUDADAS | “Concebe a escrita e o letramento originalmente como uma habilidade individual e cognitiva. Esta abordagem focaliza aspectos superficiais da forma linguística, por exemplo, aspectos ortográficos e gramaticais. Presume que os alunos podem transferir sem problema seus conhecimentos da escrita e do letramento de um contexto para outro”. |
| 2. MODELO DE SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA | “Focaliza a aculturação dos alunos em discursos e gêneros característicos das disciplinas. Os alunos adquirem maneiras de falar, escrever, pensar e usar o letramento, características dos membros atuantes em uma disciplina ou integrantes de uma comunidade. Presume que os discursos e os gêneros característicos das disciplinas são relativamente estáveis; logo, uma vez aprendidas as regras de funcionamento do discurso acadêmico, os alunos são capazes de reproduzi-las sem problema”. |
| 3. MODELO DE LETRAMENTO ACADÊMICO ¹ | “Focaliza a construção de significado, identidade, poder e autoridade. Coloca em primeiro plano a natureza institucional que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico”. |

Fonte: Lea e Street (2006, p. 368-369).

O primeiro modelo, “habilidades estudadas”, auxilia-nos a compreender o número reduzido de pesquisas a respeito da escrita na universidade ou, até mesmo, a desva-

¹³As pesquisas brasileiras a respeito da escrita acadêmica parecem bastante reduzidas, diante das frequentes queixas de professores universitários no tocante à inadequação da escrita produzida por seus alunos na universidade. Marinho (2010, p. 365) afirma que “são inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade”.

¹⁴Os autores utilizam essa terminologia no plural: academic literacies model. Optamos pela tradução no singular, pois, quando utilizamos a palavra letramento, compreendemos infindáveis práticas de escrita em constante transformação. Acreditamos, nesse sentido, não haver necessidade de marcação do plural.

lorização das disciplinas propostas para trabalhar a escrita e a leitura na universidade, mesmo em meio à reprodução do “modelo do déficit na escrita” ou do “discurso da crise”. A escrita é vista apenas como uma habilidade cognitiva que, quando adquirida, preferencialmente na escola básica, desresponsabilizando a universidade, pode ser utilizada nos diversos eventos de letramento do cotidiano, incluindo aí os eventos característicos do contexto acadêmico. O trabalho com relatórios escritos nos estágios supervisionados, muitas vezes, parece bastante orientado por esse modelo, pois a prática de reescrita é desvalorizada e as intervenções docentes no texto do aluno-mestre, quando realizadas, são limitadas a aspectos linguísticos formais, envolvendo especialmente questões ortográficas e gramaticais. Trata-se de um modelo informado por uma abordagem de aprendizagem behaviorista.

O segundo modelo, “socialização acadêmica”, caracteriza-se por uma prática de escrita instrumental, na qual formas de referência para a interação pela linguagem são propostas como objetos de ensino. As diferentes abordagens dos gêneros acadêmicos (artigos, resenhas, resumos, monografias, dissertações, teses, dentre outros), que informam alguns trabalhos com escrita em disciplinas acadêmicas, exemplificam esse modelo. Apenas na universidade, os alunos são familiarizados com práticas discursivas características dos cursos acadêmicos e, conseqüentemente, das profissões escolhidas, afinal, conforme afirma Marinho (2010, p. 366), “os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio”. Nas licenciaturas, a escrita reflexiva profissional parece se configurar como um “registro”¹⁵ característico dos contextos de formação dos professores, o qual pode ser realizado em diferentes gêneros com um objetivo comum: proporcionar um olhar crítico a respeito da atuação docente no espaço de trabalho, objetivando o contínuo desenvolvimento da prática profissional. Muitas vezes, esse olhar crítico é orientado significativamente por saberes acadêmicos de referência, ou seja, por teorias estudadas durante a formação profissional. Trata-se de um modelo informado por uma abordagem de aprendizagem construtivista.

O terceiro modelo, “letramento acadêmico”, considera criticamente as práticas de escrita informadas pelos dois tematizados previamente. Focaliza as práticas de escrita desenvolvidas em contextos específicos, compreendendo os valores atribuídos a tais práticas por atores sociais inseridos em determinados grupos sociais ou domínios discursivos. Distanciando-se do modelo de socialização acadêmica, “não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que, muitas vezes é feito sem que se alcancem os resultados desejados (...), precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras” (FIAD, 2011, p. 363). Ainda nas palavras de Fiad (2011, p. 363), apresentamos os seguintes questionamentos relevantes para a compreensão do modelo de letramento acadêmico: “qual significado determinada prática tem” no domínio

¹⁵Numa perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, o registro corresponde a uma configuração de sentidos produzidos numa situação interativa pontual. Os sentidos são produzidos por escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo usuário a partir do sistema da língua, determinadas pelos participantes da situação interativa, conteúdo tematizado e modo de realização da interação. É compreendido, nessa perspectiva, como um conceito semântico (HALLIDAY, 1989, p. 38).

acadêmico? “O que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia”? Trata-se de um modelo informado por abordagens teóricas críticas, originárias de diferentes disciplinas de referência.

O modelo de letramento acadêmico nos interessa mais de perto nesta pesquisa. Pretendemos compreender as implicações do uso da escrita reflexiva profissional para o letramento do professor em formação inicial. De acordo com Kleiman (2009, p. 21), compreendemos o letramento do professor “não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional”. A produção dos relatórios de estágio supervisionado deve auxiliar os alunos-mestre a compreenderem os usos mais apropriados da escrita pelos atores sociais integrantes das aulas de Língua Portuguesa, pois o professor desempenha o papel de grande regente dessas práticas, ou ainda de um “agente de letramento”, no termo proposto por Kleiman (2009)¹⁶.

Conforme a análise dos dados deste artigo, a escrita reflexiva profissional é uma prática desconhecida pelos formadores, parece propagada com poucos critérios na licenciatura. Ao investigar relatórios de estágio numa Licenciatura em Letras, no Norte do Estado do Tocantins, Silva (2012a, p. 302) evidenciou “a ausência do trabalho sistematizado sobre as práticas de escrita como atividades mediadoras da formação inicial do professor, o qual se deseja crítico da própria prática profissional”. Esse resultado mostrou “a necessidade de uma maior orientação das práticas de escrita por parte do supervisor de estágio supervisionado, o que pode não depender, exclusivamente, desse docente, mas, minimamente, de uma reação cooperativa de todos os formadores atuantes nas licenciaturas”.

Qual a razão da substituição de uma escrita acadêmica “entendida como crítica, objetiva, impessoal e rigorosa” por “uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significação” (FIAD e SILVA, 2009, p. 123)? Essa pergunta deveria ser feita e, de alguma forma, respondida pelos formadores que se utilizam dessa estratégia didática nos cursos de formação ministrados. Além dessa pergunta, há outros questionamentos realizados por Marinho (2010, p. 374) que precisam ser considerados no sentido se propor atividades de escrita sustentáveis para o letramento do professor¹⁷:

¹⁶Ainda segundo Kleiman (2009, p. 25), “o conceito vai além da ideia de agência humana; refere-se ao agente social, capaz de articular interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação. (...) O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social”.

¹⁷Em contextos de formação, práticas de escrita sustentáveis corroboram o fortalecimento dos aprendizes enquanto agentes sociais, empoderando-os para agir coletivamente em distintos espaços sociais e em função de diferentes demandas emergentes. De acordo com Baumgarten (2002, p. 31), “refletir sobre as condições de sustentabilidade social, econômica e natural no século XXI requer o exercício da reflexividade, buscando novas formas de pensar, capazes de identificar, nas bifurcações e desvios do futuro, as alternativas para a construção de relações solidárias entre seres humanos e de maior harmonia entre eles e seu ambiente natural”. Mais detalhes a respeito da sustentabilidade na formação de professores, ver Silva, Santos e Mendes (2013) e Silva, Santos e Farah (2013).

Qual o lugar da escrita no exercício da sua profissão e na sua vida cotidiana? Sabemos muito pouco sobre o lugar que a escrita ocupa no exercício da profissão docente. (...) O que fazemos ou o que propomos a esses professores, nos cursos de formação, quando se trata de trabalhar com a leitura e com a escrita? (...) Se há problemas com esse professor, em que medida as instituições de formação também são responsáveis por eles? (...) Interessa-nos não só uma análise e compreensão da escrita, dos textos produzidos (suas regras, valores, significados) mas também as suas condições de produção, as disposições, crenças e valores atribuídos por esses sujeitos à escrita.

A escrita reflexiva profissional pode trazer contribuições significativas para a formação do professor, conforme mostram os estudos previamente desenvolvidos a respeito da escrita nos estágios supervisionados, no grupo de pesquisa aqui focalizado (cf. BRITO, 2012; MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; SILVA, 2013a; 2012a; SILVA e MENDES, 2012; SILVA, SANTOS e FARAH, 2013; SILVA, SANTOS e MENDES, 2013). Outros trabalhos não vinculados ao grupo mencionado também mostram a relevância dessa escrita na academia (cf. BURTON et al, 2009; FIAD e SILVA, 2008; REICHMANN, 2012; RYAN, 2011). É necessário conhecer mais de perto as apropriações dessa escrita em diferentes contextos das licenciaturas, diante da promoção e valorização pela universidade de outra escrita acadêmica, concebida como mais rigorosa, possivelmente, por ser a língua utilizada na produção do conhecimento científico. Ainda não sabemos, por exemplo, em que medida as escritas mencionadas são sobrepostas em contextos de formação do professor.

Por fim, salientamos que as apropriações da escrita reflexiva profissional precisam resultar ganhos para o letramento do professor. Conforme aponta o estudo realizado por Melo, Gonçalves e Silva (2013), essa escrita pode contribuir para didatização de conteúdos de ensino a partir de saberes construídos na academia. Há diversos ganhos quando visualizamos situações próximas dos ideais de formação, não significando que todas as apropriações dessa escrita sejam produtivas.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO

A realização da escrita reflexiva profissional em diferentes gêneros acadêmicos justifica nossa insistência em analisar os relatórios de estágio supervisionado neste artigo, além da própria instabilidade característica dos gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 1986)¹⁸, a qual, aqui, torna-se mais significativa, uma vez que investigamos a escrita produzida no contexto de formação inicial de professores no Sudeste do Estado do Pará, diferentemente das licenciaturas ofertadas no Norte do Estado do Tocantins, contexto de investigação das pesquisas previamente realizadas (cf. MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; SILVA, 2013a; 2012a; 2012b SILVA e BARBOSA, 2012; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012; 2011; SILVA e MENDES, 2012; só para citar alguns).

¹⁸Aqui, fazemos referência à conhecida definição de gêneros apresentada por Bakhtin (1986, p. 60): “formas enunciativas relativamente estáveis”, conforme as esferas enunciativas em que são realizados, ou, até mesmo, as situações interativas individuais de realização da linguagem dentro da mesma esfera.

Inevitavelmente, diferentes textos produzidos no contexto das disciplinas de estágio sempre serão passíveis de novas análises, ainda que as questões de pesquisa sejam idênticas, o que evidencia a natureza semiótica da linguagem, marcada pela indissociabilidade ou interdependência entre os textos e os contextos nos quais são realizados.

CONTEXTO DA LICENCIATURA FOCALIZADA

Nesta pesquisa, investigamos 19 (dezenove) relatórios escritos produzidos como trabalhos finais, na disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada numa Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa –, ofertada numa universidade pública no Sudeste do Pará. Dos textos investigados, 13 (treze) foram produzidos por duplas de alunos-mestre e 6 (seis) foram produzidos individualmente.

Na licenciatura focalizada, os estágios supervisionados obrigatórios possuem 400 horas, distribuídas em duas disciplinas com 200 horas, ofertadas nos dois últimos anos letivos da licenciatura. O curso é organizado em quatro anos letivos. Uma especificidade desse curso e das demais licenciaturas ofertadas no campus (Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Naturais – Habilitações em Biologia, Física e Química), com exceção do curso de Educação Física, é a oferta de todas as disciplinas em regime modular, o que é justificado na instituição pelo número significativo de docentes do curso residir na capital do Estado.

Do nosso ponto de vista, essa especificidade da licenciatura parece ser um aspecto desfavorável à formação inicial dos professores, assim como a existência de apenas um professor efetivo na licenciatura, sendo todos os demais professores substitutos com título de especialização, quando da realização desta pesquisa. Surpreendentemente, esses aspectos são desconsiderados pelos alunos-mestre nos relatórios investigados. Enquanto pesquisadores, formadores, alunos-mestre ou qualquer cidadão preocupado com a educação, precisamos compreender esse silenciamento, além de inúmeros outros que perpassam os textos investigados!

No Estágio Supervisionado I, os alunos-mestre cumprem 60 horas de observação de aulas de Língua Portuguesa em escolas de ensino básico – Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, conforme a escolha dos alunos-mestre. No Estágio Supervisionado II, cumprem 60 horas de aulas de Língua Portuguesa ministradas nos mesmos níveis de ensino, também conforme escolha dos próprios alunos-mestre. Devido ao regime modular das aulas, as atividades dos estágios supervisionados são ministradas em dois momentos, diferentemente das demais disciplinas ministradas num único módulo¹⁹. Dessa forma, as primeiras 100 horas de atividades dos estágios são trabalhadas no primeiro semestre letivo, em 20 dias letivos corridos: 8 dias letivos de aulas teórico-instrumentais na universidade e 12 dias letivos de regência ou observação na escola

¹⁹Apenas os estágios da Licenciatura em Letras são organizados em dois módulos, em semestres diferentes, medida tomada pelo próprio curso para evitar que as escolas de ensino básico neguem a realização dos estágios dos alunos-mestre. Dessa forma, os alunos-mestre permanecem menos tempo num mesmo semestre letivo nas escolas.

de ensino básico. No segundo semestre letivo, é mantida a mesma organização do trabalho dos estágios, desenvolvido no primeiro semestre. Isso significa dizer que de cada 100 horas do estágio supervisionado, 40 horas são destinadas às aulas teórico-instrumentais, enquanto 60 horas são reservadas para observação ou regência de aulas na escola de ensino básico. Para cada 100 horas da disciplina, é elaborado um relatório pelos alunos-mestre. Os investigados neste artigo foram produzidos em função das primeiras 100 horas do Estágio Supervisionado II.

Para ministrar as disciplinas de estágio supervisionado, a universidade faz lotação de dois professores formadores para trabalharem conjuntamente, os quais, além de ministrar as aulas teórico-instrumentais, acompanham, quando possível, os alunos-mestre durante a prática dos estágios nas escolas básicas. Na tentativa de adotar uma postura interdisciplinar, foi lotado um formador responsável pela área de literatura e outro pela de linguística, na disciplina aqui focalizada. Os formadores responsáveis pelo estágio são professores substitutos, apenas com titulação de especialização. Tais formadores são frequentemente lotados nessa disciplina e ambos mantêm vínculo empregatício no ensino básico municipal.

Os alunos-mestre produtores dos relatórios focalizados possuem faixa etária entre 18 (dezoito) e 38 (trinta e oito) anos de idade, sendo 26 (vinte e seis) do sexo feminino e seis do sexo masculino. A maioria da turma é composta por universitários de classe média baixa, tendo cursado o ensino básico em escolas públicas da região. Como se trata de uma turma do turno noturno, os alunos-mestre, normalmente, trabalham durante o dia e dedicam-se às atividades acadêmicas apenas à noite, quando também devem desenvolver as atividades práticas nas escolas, o que justifica a predominância das atividades serem desenvolvidas no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O corpo discente das escolas onde são realizados os estágios é bastante diversificado. A maioria dos alunos pertence à classe média baixa ou à classe baixa, sem acesso efetivo às recentes tecnologias informacionais. Tais alunos apresentam faixa etária muito discrepante, resultando num desafio adicional para o desencadeamento de práticas pedagógicas sustentáveis na vida dos alunos. Esse contexto poderia sofrer uma transformação significativa a partir do trabalho cooperativo entre a universidade e as escolas. Os estágios supervisionados das licenciaturas poderiam ser pontes para a efetivação de diálogos mais harmoniosos entre as instituições.

Por fim, o corpo docente das escolas é constituído por professores licenciados na disciplina em que lecionam, muitos também possuem formação adicional no nível de especialização. A maioria é composta por profissionais concursados. O número de professores substitutos é inexpressivo, diferentemente da universidade focalizada. É importante também frisarmos que, coincidentemente, a maior parte dos professores que tiveram suas aulas observadas, está lotada em duas ou mais escolas para complementar a carga horária mensal de trabalho. Muitas vezes, essa situação submete o professor a uma rotina exaustiva, a qual deve ser cumprida diariamente.

Alguns professores do ensino básico demonstram insatisfação em receber os estagiários, pois não acreditam em um “retorno positivo” para a escola. A socialização dos relatórios de estágio supervisionado na escola poderia ser um primeiro passo para efetivação do retorno desejado pelos professores, o que também garantiria um trabalho mais cuidadoso durante a elaboração desses textos. Pela insatisfação demonstrada, os formadores fazem alguns remanejamentos de alunos-mestre entre as escolas disponíveis para as atividades práticas dos estágios, garantindo a integralização das atividades disciplinares.

RELATÓRIOS INVESTIGADOS

No último dia letivo do estágio focalizado, por meio de discussões orais, ocorreu a socialização das experiências vivenciadas na disciplina. Após esse momento, o aluno-mestre entregou a versão final do relatório de estágio supervisionado ao formador. Posteriormente, os relatórios foram arquivados na assessoria pedagógica do campus. A não existência na instituição de um espaço específico para o armazenamento dos relatórios contribui para o desaparecimento de muitos desses documentos e, consequentemente, de informações preciosas para repensar, por exemplo, a política de formação de professores e, até mesmo, as práticas de ensino na escola básica²⁰.

Por serem entregues apenas no último dia de aula e não serem disponibilizados para os alunos-mestre, em momentos posteriores, não há prática de reescrita dos relatórios. Em outro momento, o aluno-mestre tem apenas conhecimento da nota atribuída à produção escrita pelo formador, não havendo oportunidade de observação das poucas correções apontadas no corpo do texto, as quais se limitam a indicações de equívocos ortográficos e gramaticais. Nos relatórios investigados, as raras correções não incidem no conteúdo propriamente dito dos textos, remetendo-nos a práticas escolares de letramento informadas pelo “modelo de habilidades estudadas”, a que fizemos referência previamente (LEA e STREET, 2006). Mais do que qualquer outra prática, as dos formadores são referências para os alunos-mestre. Quando os próprios formadores não inovam suas práticas, não podemos esperar dos alunos-mestre abordagens diferenciadas das características da tradição do ensino.

Os relatórios de estágio supervisionado podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos-mestre por meio do exercício da escrita reflexiva na universidade, e, consequentemente, para a familiarização dos alunos-mestre com práticas específicas do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, levando-os à compreensão das situações de ensino, as quais podem desencadear resultados mais ou menos significativos para o ensino e a aprendizagem de língua, o que é motivado pela conjuntura instaurada, a qual precisa ser desvendada nos estágios das licenciaturas.

²⁰Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, existe um centro de documentação denominado Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no qual relatórios de estágio de diferentes licenciaturas são arquivados para atividades de ensino, pesquisa e extensão, na comunidade acadêmica. O CIMES está vinculado ao grupo de pesquisa aqui focalizado (SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012).

Diferentemente da expectativa expressa, muitas vezes, as considerações elaboradas sobre situações experienciadas pelos alunos-mestre são bastante genéricas, conforme observável nos próprios relatórios aqui investigados, cujas passagens foram reproduzidas no Exemplo 1. Em itálico, destacamos especialmente as formas verbais, as quais são analisadas à luz das categorias analíticas da LSF²¹ (“processo relacional”, “processo mental” e “processo material”)²². A articulação estabelecida a partir dos usos desses processos evidencia algumas marcas da escrita reflexiva profissional.

Exemplo 1²³

Excerto 1 – Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado II *tem* como objetivo *propiciar* aos cursos de Letras um contato efetivo e direto com a prática educativa nas salas de aula, *observando* e *analisando* a estrutura física e qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais. Este é um momento da formação em que o graduando *pode vivenciar* experiências, *conhecendo* melhor sua área de atuação (introdução).

Excerto 2 (Introdução) – Relatório de Estágio

este relatório *tentará promover* uma reflexão acerca dos pontos negativos e positivos observados no período de regência a fim de *lutar* por uma melhoria na área educacional (introdução).

Reproduzidas a partir da parte introdutória dos relatórios, os Excertos 1 e 2 trazem, respectivamente, os objetivos da disciplina de estágio e dos relatórios escritos. O objetivo do estágio, inicialmente, é caracterizado por meio do “processo relacional” (*tem; é*). O estágio e o relatório são descritos como situações desencadeadoras de experiências que se passam pela consciência dos alunos-mestre, provocando reflexões a respeito do complexo contexto dos estágios. As percepções dessa experiência são manifestadas pelos processos mentais utilizados, os quais são os mais recorrentes no Exemplo 1 (*observando; analisando; pode vivenciar; conhecendo; tentará promover; observados*). Tais processos são necessários para que mudanças se efetivem no contexto escolar, possibilitando ganhos para os atores sociais envolvidos – “processo material” (*propiciar; lutar*).

Recorrente nos dados analisados, o Exemplo 1 revela que as especificidades do ensino de Língua Portuguesa são desconsideradas. Dessa forma, as considerações apresentadas podem ser realizadas indistintamente por alunos-mestre de qualquer licenciatura, talvez, mais apropriadas para a Licenciatura em Pedagogia. A ausência de foco na disciplina

²¹Neste trabalho, consideramos as formas nominais dos verbos, que aqui ocorrem isoladamente no gerúndio e no infinitivo, sem constituir uma forma verbal composta, como “processos”, pois desconhecemos descrição elaborada na LSF para essas ocorrências na língua portuguesa. Optamos por esse procedimento por considerarmos a relevância semântica do radical da palavra, independentemente da não realização do desdobramento temporal comum aos processos.

²²Na LSF, esses processos estão relacionados ao sistema de TRANSITIVIDADE. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), “as orações relacionais servem para caracterizar e identificar” (p. 210); “as orações mentais representam nossas experiências no mundo de nossa própria consciência” (p. 197); “as orações materiais representam nossas experiências no mundo material” (p. 197), “são orações do fazer e acontecer, constroem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos, acontecendo pela transmissão física de energia” (p. 179). Outras considerações sobre a LSF são apresentadas na próxima seção deste artigo.

²³Ao final de cada excerto exemplificado, identificamos, entre parênteses, a seção do relatório a partir da qual tal excerto fora reproduzido.

escolar trabalhada também pode ser evidenciada na disposição da estrutura textual dos relatórios, a qual é bastante instável, podendo ser organizada ou não em seções topicalizadas. Independentemente dessa organização explícita dos relatórios, os aspectos tematizados do estágio são: *contexto* ou *campo de estágio* (*horário de funcionamento, espaço físico, quadro de funcionários, corpo discente*) e *descrição das atividades desenvolvidas no estágio*. A título de ilustração de alguns fatores responsáveis pela instabilidade composicional dos relatórios, destacamos que “além do formador da disciplina, do curso de licenciatura e da instituição de ensino superior, a própria proposta pedagógica da disciplina pode motivar alguma especificidade na composição do relatório” (SILVA, 2013a, p. 185).

A *estrutura física* da instituição de ensino é exaustivamente descrita nos relatórios. São apresentados números de cômodo, servidor e mobiliário, quando inevitavelmente os alunos-mestre deveriam se deter à análise das próprias aulas ministradas, pois realizaram estágio de regência. Para exemplificar, reproduzimos o seguinte excerto, reproduzido a partir do mesmo relatório que originou o Excerto 1: *23 professores, 02 assistentes administrativos, 02 serventes e 01 vigia, para atender 836 alunos matriculados em 24 turmas nos três turnos* (apresentação).

O que é compreendido por *qualidade do ensino* não é definido ou descrito no relatório. Não há discussão a respeito da literatura científica de referência sobre o ensino de Língua Portuguesa, apenas uma obra clássica sobre estágio supervisionado é citada para conceituar o próprio estágio²⁴. Nos relatórios em que são apresentadas referências bibliográficas finais, tais referências são realizadas quase exclusivamente a livros didáticos, os quais não são mencionados no corpo do relatório. Ou seja, são referências justificadas por mera formalidade. No relatório do Excerto 1, a discussão da qualidade do ensino recaiu precipitadamente no professor do ensino básico. Não observamos tentativas de compreensão do contexto vivenciado, mesmo diante de situações de ensino concebidas como produtivas ou não. Esse fato é ilustrado no excerto seguinte: *percebemos que alguns alunos estão desmotivados, talvez reflexos do ensino transmitido por alguns professores que estão preocupados apenas em cumprir cronogramas e repassar conteúdos* (caracterizações da clientela do estágio).

No Excerto 2, encontramos outra expressão nominal evidenciando julgamento (*pontos negativos e positivos*), semelhante à utilizada no Excerto 1 (*qualidade do ensino*), que contribui para a superficialidade das considerações realizadas a respeito do contexto de estágio vivenciado, também resultando, ao longo do relatório focalizado, na responsabilização do professor do ensino básico pelos problemas da educação. Esse fato é ilustrado no excerto seguinte: *o atraso da educação brasileira não deve-se somente pelo alunado da instituição educativa, mais também pelos professores, os quais faltam com frequência rompendo assim o seguimento da aprendizagem, já que o ensino segue etapas e as faltas cometidas pelos professores quebram essa sequência necessária* (introdução).

²⁴As referências feitas à obra são realizadas equivocadamente, com ausência da coautoria ou com datas de publicação trocadas.

ATORES SOCIAIS NA ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL

SÍNTESE TEÓRICA PARA ANÁLISE LINGUÍSTICA

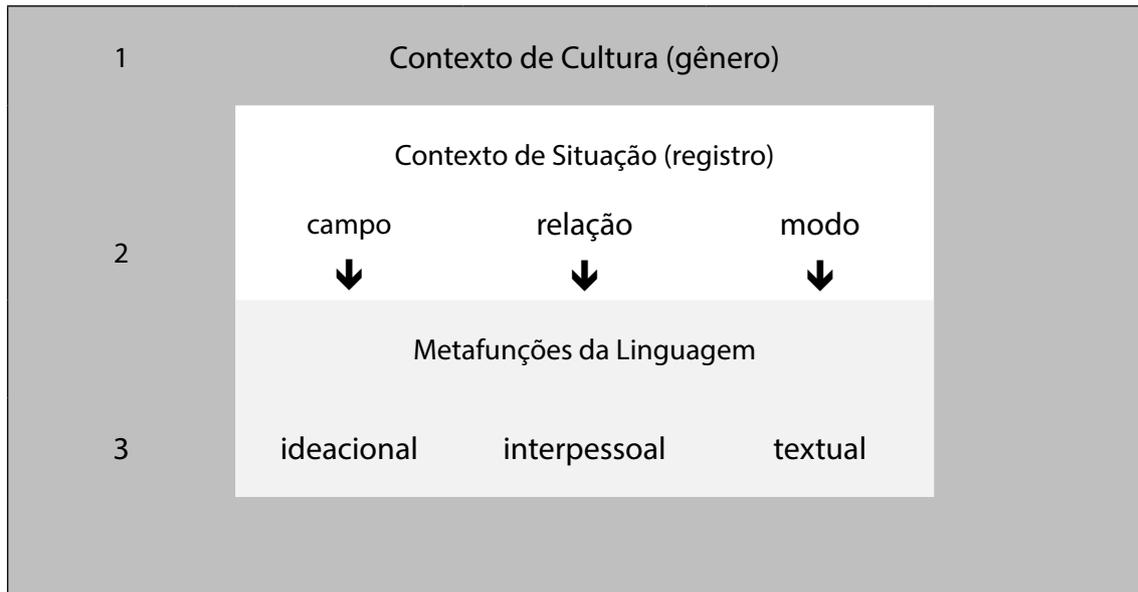
Continuamos utilizando aqui a LSF como referência para a microanálise da escrita reflexiva profissional pela íntima relação existente entre as noções de texto e de contexto na teoria, justificando nossa insistência em analisar os relatórios dentro do complexo contexto da disciplina de estágio na licenciatura focalizada. Tal contexto é informado por práticas sociais características da escola básica, da licenciatura e da própria universidade, além da própria disciplina ministrada. O “contexto de situação” está diretamente atrelado à disciplina de estágio, descrita por especificidades provocadas por condições especiais de oferta da licenciatura na instituição, conforme mostramos na seção anterior deste artigo. O “contexto de cultura” é informado pelas demais instâncias sociais mencionadas, envolvendo o meio acadêmico numa universidade pública localizada no Sudeste do Estado do Pará. Trata-se de um contexto extremamente plural, onde sujeitos de várias partes do Estado se encontram e vivenciam experiências comuns.

Tais categorias correspondem a dimensões contextuais abstratas, carregadas de ideologias ou discursos semiotizados na materialidade textual, provocados por escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo usuário da língua no sistema linguístico de referência. O “contexto de cultura” está localizado no estrato mais abstrato da língua, envolve práticas sociais mais amplas, construídas além da situação interativa propriamente dita, para a qual dispomos da noção de “contexto de situação”. Os gêneros discursivos são as formas interativas de referência para análise do contexto de cultura.

O “contexto de situação” compreende a situação interativa imediata e está atrelado à noção de “registro”: “o que está acontecendo” (“campo”); “quem participa” (“relação”); “qual o papel desempenhado pela língua no contexto” (“modo”) (MATTHIESSEN e HALLIDAY, 2009, p. 88). Tais variáveis de registro se realizam no sistema da língua pela tríade de metafunções da linguagem: “ideacional” – “recursos gramaticais para construir nossa experiência no mundo ao nosso redor e dentro de nós”, realiza-se pelo “sistema de TRANSITIVIDADE” da língua; “interpessoal” – “recursos gramaticais para desempenhar papéis sociais em geral e papéis discursivos em particular, na interação pela linguagem”, realiza-se pelo “sistema MODO”; e “textual”, “concerne à criação textual, apresentação dos significados ideacionais e interpessoais como informação que pode ser compartilhada pelo enunciador e enunciatário no texto”, realiza-se pelo “sistema de TEMA” (MATTHIESSEN e HALLIDAY, 2009, p. 53 e 54). Na Figura 1, apresentamos os três estratos de manifestação da linguagem aqui sintetizados²⁵.

²⁵Neste artigo, não é nosso propósito realizar uma revisão exaustiva dos pressupostos teórico-metodológicos da LSF. Para melhores detalhes, ver Bárbara e Macêdo (2009); Cunha e Souza (2011); Halliday e Matthiessen (2004); Martin e Rose (2008; 2007); Matthiessen e Halliday (2009); Silva e Espidola (2013a).

Figura 1: relação entre língua e contexto em estratos



As metafunções da linguagem estão inter-relacionadas, não se sustentam isoladamente, ainda que, por propósitos diversos, o pesquisador possa selecionar apenas uma ou duas dessas funções nas análises textuais. Iniciado na seção anterior deste artigo, continuamos focalizando, especialmente, os processos manifestados pelas formas verbais, além dos participantes envolvidos nos processos representados, ambos constituintes do “sistema de TRANSITIVIDADE” da língua, portanto, a ênfase recai sobre a “metafunção ideacional”.

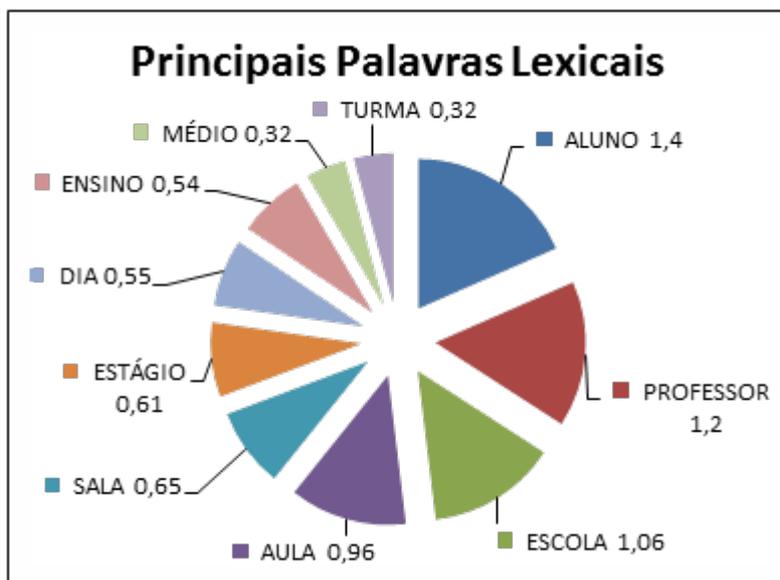
Na LSF, a gramática é estruturada e desenvolvida por meio de escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo usuário, promovendo o funcionamento da língua. Para fins de análise linguística dos dados de pesquisa, tais escolhas linguísticas precisam ser identificadas por mecanismos de descrição. Nessa perspectiva, exploramos as possibilidades lexicais disponíveis no sistema da língua, bem como as significações que as escolhas gramaticais expressam.

ANALISE LINGUÍSTICA DA ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL

Por meio do uso das ferramentas *WordList* e *Concord*, disponibilizada pelo *Wordsmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008), analisamos o conteúdo tematizado pelos alunos-mestre nos relatórios investigados. Para processamento dos dados, eliminamos as capas, contracapas e referências bibliográficas dos relatórios. Trabalhamos com o corpo ou a parte central dos textos, mantendo todos os títulos e subtítulos das seções, ou seja, foi considerada toda a materialidade textual em que os alunos-mestre realmente tematizam a experiência vivenciada no estágio supervisionado obrigatório. Os 19 relatórios investigados resultaram 22 922 palavras (gramaticais e lexicais). Na Figura 2, apresentamos as dez palavras lexicais com maior ocorrência nos textos investigados, as quais compõem os

constituintes gramaticais com função de participante ou circunstante que, no sistema de transitividade da língua portuguesa, representam alguns dos atores sociais integrantes do complexo contexto em que está inserido o estágio supervisionado. Para realizar a referida contagem, consideramos as flexões gramaticais das unidades lexicais.

Figura 2: conteúdo tematizado (%)



As unidades lexicais mais recorrentes representam o desafiador contexto de funcionamento dos estágios supervisionados. *Aluno*, *professor*, *escola* e *aula* são palavras utilizadas de forma mais expressiva, o que não significa que as situações de ensino nas aulas de Língua Portuguesa sejam frequentemente tematizadas. Outras unidades lexicais que representariam os objetos de ensino nas aulas da referida disciplina escolar (*escrita*, *gramática*, *leitura*, *língua* e *texto*) ocorrem em número bastante inferior ao das dez unidades lexicais apresentadas na Figura 2²⁶. O quantitativo de ocorrência das palavras *aluno* e *professor* evidencia que tais atores sociais são personagens centrais no contexto de ensino, mesmo que as referências sejam realizadas para descrever a dinâmica da sala de aula ou o quantitativo de integrantes do corpo docente e discente. Os nomes das escolas públicas trazem a palavra *professor*, o que também contribui para o quantitativo verificado. A palavra *aula* é bastante recorrente pelas referências feitas ao espaço físico, quando a palavra é utilizada junto à *sala* (*sala de aula*), ou para situar as aulas de Língua Portuguesa dentro do horário das disciplinas nas turmas em que aulas foram ministradas pelos alunos-mestre. As expressivas ocorrências das palavras *sala*, *estágio*, *dia*, *ensino*, *médio* e *turma* evidenciam as considerações genéricas realizadas nos relatórios, o que pode significar a subutilização do gênero na formação do inicial do professor.

²⁶Numa pesquisa em desenvolvimento, realizada por Silva e Espindola (2013b), com relatórios de estágio supervisionado obrigatório produzidos numa Licenciatura em Letras, no Estado do Tocantins, onde os relatórios trazem discussões mais densas sobre o estágio em aulas de Língua Portuguesa, as dez palavras lexicais de mais ocorrência, em ordem decrescente, são: aluno, professor, aula, atividade, texto, escola, educação, língua, sala de aula, leitura.

Analizamos adiante alguns sentidos produzidos pelos usos das palavras lexicais, utilizadas pelos alunos-mestre, na construção da escrita reflexiva profissional. Fazemos ainda considerações, a partir desses usos, para o letramento do professor. Nos dois exemplos reproduzidos a partir dos relatórios investigados, destacamos com sublinhado as palavras lexicais, muitas das quais exercendo a função de “participante” no “sistema de TRANSITIVIDADE”, e com itálico os “processos”²⁷. Selecionamos excertos representativos dos momentos em que os alunos-mestre aparecem de forma mais explícita na escrita, por tematizar a própria ação realizada ou por se utilizar de recursos linguísticos que evidenciam a reflexão desenvolvida, ou seja, a reconstrução do contexto do estágio a partir das ações instauradas na consciência ou na mente dos próprios alunos-mestres.

Exemplo 2

Como foi dito anteriormente, no decorrer do estágio supervisionado trabalhamos com as turmas os conteúdos que o professor regente estava desenvolvendo, e que por sinal contempla o conteúdo programático da escola. Não utilizamos dos recursos tecnológicos da instituição, pois como disse, era insuficiente a todos os docentes, mas adotamos o livro didático proposto pela escola. As aulas foram trabalhadas de forma expositiva na qual o professor explicou oralmente e utilizou o quadro abrindo questionamentos aos alunos que se prontificassem a participar e demonstrar suas opiniões. E assim as aulas aconteceram, se interessaram bastante e contribuíram para que as mesmas se tornassem prazerosas tanto para nós quanto para eles próprios. (desenvolvimento)

No parágrafo reproduzido, *estágio supervisionado* é utilizado na composição do constituinte responsável pela função temática, evidenciando a ênfase dada à reconstrução do contexto da prática do estágio na escrita do relatório. Nesse contexto, os alunos-mestre (*nós*) são representados como os principais atores da prática desenvolvida, conforme evidenciamos pelas ocorrências dos seguintes processos: “material” (*trabalhamos; utilizamos; adotamos; foram trabalhadas; explicou; utilizou*); e “verbal” (*abrindo*). As ações realizadas pelos atores sociais estão condicionadas à cooperação mútua, tecida numa rede de ações e interações, como podemos evidenciar pelos usos de alguns constituintes que evidenciam “avaliação” dos autores sobre o contexto reconstruído no relatório (*insuficiente; todos; bastante; prazerosas; próprios*) (VIAN Jr, 2009; MARTIN e WHITE, 2005). Dentre os atores, destacamos os alunos do ensino básico, participantes relacionados aos seguintes processos: “mental” (*prontificassem; interessaram*), “verbal” (*demonstrar*) e “materiais” (*participar; contribuíram*). Há ainda o *professor regente* do ensino básico, *escola* (retomando seus servidores), e, também, os “atores não humanos”, que interferem nas ações instauradas, como *livro didático* e *recursos tecnológicos*²⁸.

²⁷Assim como no Exemplo 1, consideramos aqui os verbos flexionados ou nas formas nominais da língua portuguesa e nas formas simples ou compostas.

²⁸Sobre os atores não humanos, ver Latour (2004) e Silva (2013b; 2012c; 2011).

Ainda no Exemplo 2, destacamos os seguintes usos: expressão nominal *o professor*, fazendo referência aos próprios autores, autorrepresentando-se enquanto profissionais que, legitimamente, passarão a ser a partir da conclusão dos estágios supervisionados e, conseqüentemente, da integralização da licenciatura; e processo verbal *disse*, relacionado aos alunos-mestre como agentes participantes do processo. Pela ausência de concordância verbal, diferentemente da ocorrência de outros verbos, esse último uso pode evidenciar a apropriação da escrita cooperativa, produzida em dupla. Esse processo verbal também revela a atividade de construção textual por meio da retomada de trechos anteriores do relatório, caracterizando o relatório como um evento de escrita importante para o letramento acadêmico do professor em formação inicial.

No Exemplo 2, são poucas as ocorrências do “processo relacional”, mesmo sendo os excertos marcadamente descritivos. A descrição é construída pelo próprio encadeamento de ações relatadas. No primeiro exemplo mencionado, encontramos *era*, além de *estava desenvolvendo* que, apesar de classificado previamente como material, carrega forte valor descritivo motivado pelo uso de *estava*. No Exemplo 3, que passamos a focalizar neste momento, identificamos “os processos relacionais” *demonstram* e *são*, utilizados, respectivamente, com *os professores* e *os alunos* como “portadores” dos “processos”. Identificamos ainda o “processo existencial” (*há*), corroborando a descrição realizada²⁹.

Exemplo 3

Notamos que os professores vão além do *educar*, isto é, do *ensinar* por *ensinar*, mas *instituem* uma relação de parceria *interagindo* de forma lúdica com os alunos, pois *demonstram* total domínio dos conteúdos aplicados, *servindo* ética e moralmente como exemplos para a sociedade. Os alunos que também *participam* ativamente desse processo de integração *são* todos obrigatoriamente uniformizados e *há* um rígido controle da saída e entrada dos mesmos da escola. (relatório de estágio)

O parágrafo é elaborado a partir da projeção desencadeada pelo “processo mental” *Notamos*. Representa a reflexão pela linguagem a respeito da experiência vivenciada no estágio supervisionado pelos alunos-mestre, perpassando praticamente todos os relatórios, ainda que tais reflexões, quase sempre, não sejam aprofundadas ou orientadas por saberes acadêmicos, divulgados pela literatura científica trabalhada na licenciatura. Nos parágrafos que antecedem ou seguem ao do excerto reproduzido no Exemplo 3, não há justificativas ou explicações para os “processos materiais” (*vão; educar; ensinar; instituem; servindo*) e “verbal” (*interagindo*) em que *os professores* do ensino básico assumem a função de agentes dos processos relatados.

O posicionamento de alunos e professores do ensino básico, no centro das discussões, ainda parece responsabilizar tais atores sociais pelas situações interativas experien-

²⁹As orações existenciais representam algo que existe ou acontece, não são comuns nos discursos. Nas narrativas, servem para introduzir participantes centrais no espaço onde a estória se inicia” (HALLIDAY e MATTHIESSEN 2004, p. 256).

ciadas pelos alunos-mestre no estágio da licenciatura, ainda que esses consigam nomear outros atores sociais em meio às ações vivenciadas e recontextualizadas nos relatórios investigados. Em momento algum dos relatórios analisados, verificamos a representação desse professor enquanto um parceiro dos alunos-mestre ou, até mesmo, dos formadores, enquanto um agente de letramento do professor em formação inicial, até mesmo pela ausência constante dos formadores junto aos alunos-mestre nas escolas. Durante os estágios, esse professor poderia ser envolvido em trocas de saberes relevantes para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa ou da relação entre as instituições educacionais envolvidas. Talvez, tal relação tenha se instaurado durante os estágios, mas a não tematização dessa questão, na escrita reflexiva profissional, parece desvalorizá-la.

Mais uma vez, pontuamos o direcionamento das discussões produzidas para questões pedagógicas gerais, as quais são extremamente importantes para a formação do professor, mas não deveriam ser dissociadas das especificidades do ensino de Língua Portuguesa, o que se torna ainda mais relevante quando temos a consciência de que, excetuando os estágios supervisionados obrigatórios e, algumas vezes, até nessas disciplinas, as questões da prática do ensino de língua são desconsideradas na licenciatura, em detrimento das diversas teorias produzidas e legitimadas pela academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios investigados mostram que os alunos-mestre parecem conhecer os procedimentos linguístico-discursivos necessários para a produção da escrita reflexiva profissional, mas tais textos podem ser, progressivamente, mais bem adequados ao “registro” em que é realizado, produzindo ganhos diferenciados na formação profissional: para o exercício da escrita na universidade e para o futuro local de trabalho. Os relatórios não podem ser utilizados como mais um instrumento avaliativo da burocracia escolar, cujo objetivo maior parece ser a atribuição de nota.

Quanto aos procedimentos metodológicos para as pesquisas sobre a escrita acadêmica, orientadas pelos estudos do letramento, salientamos a relevância da abordagem linguística do contexto de produção da escrita reflexiva profissional, possibilitada pela mobilização de pressupostos teóricos da LSF. Para as atividades futuras de pesquisa, ainda resta-nos desenvolver ferramentas analíticas mais precisas para o enfoque do contexto, o que pode significar ganhos para a própria teoria de análise linguística trabalhada.

A partir desta pesquisa, pretendemos contribuir com as práticas de escrita em contexto de formação inicial de professores em diferentes licenciaturas e, mais especificamente, com a prática pedagógica dos estágios supervisionados obrigatórios desses cursos. Tal prática não foi aqui concebida desvinculada das escolas de ensino básico, com as quais, enquanto formadores e pesquisadores, também temos compromisso. O contexto aqui focalizado pode ser tomado como referência para inúmeras outras licenciaturas. Mesmo em fase inicial, esperamos que esta pesquisa efetive um diálogo

ainda mais profícuo com a Licenciatura em Letras focalizada, rendendo ganhos para as universidades envolvidas e, também, para as escolas de ensino básico, campo dos estágios supervisionados obrigatórios.

Finalmente, por meio da escrita reflexiva profissional, para “fazer o processo de ensino-aprendizagem valer a pena”, nas palavras da epígrafe deste artigo, ainda restamos a pergunta de pesquisa para ser respondida nas investigações em andamento no grupo de pesquisa focalizado: quais as implicações dos usos da *escrita reflexiva profissional* para o letramento acadêmico do professor em formação inicial?³⁰

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. The Problem of Speech Genres. In: _____. *Speech Genres & Other Late Essays*. Translated by Vern W. Mcgee. Austin: University of Texas Press, 1986. p. 60-102.
- BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: UNB, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BAUMGARTEN, M. Conhecimento, planificação e sustentabilidade. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, n. 16, v. 3, p. 31-41, 2002.
- BRITO, C. C. de P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o *outro* que (me) confessa. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 139-163.
- BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN C. L.; PEYTON, J. K. (Eds.). *Reflective Writing: a Way to Lifelong Teacher Learning*. United States of America: TESL-EJ Publications, 2009.
- 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 Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum, 2004.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*. Paraná: UFPR, v. especial, 2ª parte, p. 357-369, 2011.

³⁰Agradecemos aos colegas que nos ajudaram com algumas informações ao longo da produção deste artigo, e, em especial, a Livia Chaves de Melo, Elaine Espindola e Adair Vieira Gonçalves, pela leitura crítica realizada. Apesar das contribuições dessas pessoas, somos responsáveis por todas as informações apresentadas neste artigo.

_____; 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.

GUERRA, M. M. *Percursos 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 Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na Licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 109-136.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ/PPGL, v. 16, n. 16, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd. ed. London: Arnold, 1994.

_____. Register Variation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context and Text*. 2^a ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 29-43.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd. ed. London: Hodder Education, 2004.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

LATOURET, B. *Práticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” Model: *Theory and Applications. Theory into Practice*, v. 45(4), p. 368-377, 2006.

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), p. 5-32, 2007.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte: ALAB/POSLIN. v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

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.

_____; GONÇALVES, A. V.; SILVA, Wagner R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. São Paulo: PUCSP, 2013 (no prelo).

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London/Oakville: Equinox, 2008.

_____; _____. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. 2nd. ed. New York: Continuum, 2007.

_____.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic Functional Grammar: a First Step into the Theory*. China: Higher Education Press, 2009.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: _____ (Orgs.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7-16.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 12, n. 4, p.933-954, 2012.

RYAN, M. Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*. Routledge, v. 16 (1), 99-111, 2011.

SCOTT, M. *Word Smith Tools*. Oxford: Oxford University Press, 2008

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, 2013a.

_____. Estágio supervisionado como espaço de formação do professor. In: LIMA M. A. F.; ALVES FILHO, F., COSTA, C. de S. S. M. (Org.). *Linguística e Literatura: percorrendo caminhos*. Teresinha: EDUFPI, 2013b, p. 139-152.

_____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUC/SP, v.28, n.2, p. 281-305, 2012a.

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

_____. *Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna*. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012c.

_____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 41, p. 582-605, 2011.

_____.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares*. Dourados: Editora da UEMS, 2011, p. 181-206.

_____.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University – PolyU, 2013. (no prelo.)

_____.; _____ Basic School Teachers Represented in the Writing of Pre-service Teachers: Academic Literacy in Brazilian University. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University – PolyU, 2013. (no prelo.)

_____.; FAJARDO-TURBIN, A. E. E. *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. _____ Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Revista Polifonia*. Cuiabá: UFMT, v. 18, n. 23, p. 97-123, 2011.

_____.; MENDES, A. S. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. *Caderno de Letras*. Pelotas: UFPEL, v. 18, p. 134-155, 2012.

_____.; REIS, N. V. dos. Construção de práticas de letramento digital na formação inicial do professor de língua materna. In: *Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas*. SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. C. de (Org.). Campinas: Pontes Editores (no prelo).

_____.; SANTOS, J. S. dos; FARAH, B. de F. *Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa*. In: SOUSA, R. do S. N. de. *A pesquisa no Baixo Tocantins: aspectos teóricos e metodológicos*. 2013. (no prelo)

_____.; SANTOS, J. S. dos; MENDES, A. S. *Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura*. Araguaína: UFT, 2013. (no prelo)

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 Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

_____.; SILVA, W.R. Práticas de escrita escolar nos estágios supervisionados das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 231-255.

VIAN Jr, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUC/SP, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

Recebido em 15 de março de 2013

Aceito em 15 de maio de 2013

