

**PRÁTICAS DE ESCRITAS CIENTÍFICAS: O RELATÓRIO DE
ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO DOCENTE E
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

Elem Kássia Gomes (UFT)

ekg04@hotmail.com

Camila Rodrigues Viana (UFMA)

camila.rodrigues@ufma.br

Janete Silva dos Santos (UFT)

janetesantos@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo trilhou caminhos para analisar o Relatório de Estágio Supervisionado (RES) como um gênero acadêmico/discursivo que tem um papel fundamental na formação universitária e de constituição da identidade profissional, além de promover uma escrita reflexiva e crítica, entrelaçando saberes teóricos e práticos. Esta investigação ancorou-se nos paradigmas qualitativos, do tipo documental e analisou, à luz dos estudos bakhtinianos, os RES de uma turma do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do *campus* de Araguaína. A partir dos dados, a pesquisa problematizou a atuação do RES na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e discutiu aspectos que influenciam a escrita acadêmica em contextos de formação, fazendo uma triangulação entre o espaço formativo, a universidade, a prática docente, formação inicial, a profissão docente e perfil identitário. Contribuiu-se, desse modo, com rupturas de paradigmas na educação superior e com noções reflexivas de que o estágio supervisionado juntamente com o RES podem ser vistos como instrumentos que possibilitam que o professor em formação reflita sobre situações de ensino e aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática em sala de aula, além de funcionar como um gênero que provoca a otimização da formação docente e propicia ao formando envolver-se em uma prática de letramento, de modo consciente e responsivo.

Palavras-chave:

Escrita acadêmica. Formação inicial. Relatório de estágio.

ABSTRACT

This article trod paths to analyze the Supervised Internship Report (SIR) as an academic/discursive gender that has a key role in the university and the constitution of professional identity formation, in addition to promoting a reflective and critical writing, linking theoretical and practical knowledge. This research was anchored to the qualitative paradigms, the document type and analyzed in the light of Bakhtin studies, SIR in a class of letters course at the Federal University of Tocantins (UFT), in the campus of Araguaína. From the data, the research conceptualized the role of SIR in the initial training of teachers of Portuguese language and discussed aspects that influenced the academic writing in training contexts, making a triangulation among the training space, the university, the teaching practice, initial training, the teaching

profession and identity profile. It contributes, thereby, with paradigmatic breaks in higher education and reflective notions that supervised internship, together with the SIR can be regarded as instruments which enable that the teacher in training reflect about situations of teaching and learning, establishing connections between theories studied in university and practice in the classroom, in addition to functioning as a gender that causes the optimization of teacher training and provides to the learner to engage in a practice of literacy, of conscious and responsive manner.

Keywords:

Academic writing. Initial training. Internship report.

1. Introdução

Diante das rupturas epistemológicas e da busca por reformulações no processo de construção dos saberes, os currículos das licenciaturas vêm sofrendo diversas alterações no decorrer da história, a fim de promover uma educação que contemple uma formação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o estágio é uma etapa imprescindível na formação docente e que possibilita que o aluno em formação inicial reflita sobre situações de ensino-aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática no campo de sua futura atuação.

De acordo com Borssoi (2008, p. 02) a finalidade do estágio é “a aproximação da realidade escolar” e o estreitamento da “a relação teoria-prática, conhecimentos de campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização escolar”. Nesse contexto, observa-se que o estágio é uma transição das escolhas profissionais, e funciona um “*locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (BURIOLLA, 2009, p. 13). Assim, a realização do estágio supervisionado juntamente com a produção do Relatório de Estágio Supervisionado (doravante RES) é uma oportunidade que os acadêmicos têm de refletir acerca da profissão que estão se propondo a exercer, do tipo de profissional que querem ser e, ainda, acerca da contribuição de sua prática docente. O período do estágio será abordado como parte do contexto de produção do RES, atribuindo a esta etapa da formação docente a responsabilidade de fortalecer o processo de conhecimento do professor em formação.

O tratamento metodológico e epistemológico da pesquisa, de base bakhtiniana, trilhou caminhos para analisar o caráter crítico-reflexivo do gênero acadêmico RES na formação do professor de Língua Portuguesa com a finalidade de analisar o RES como um gênero acadêmico/discursivo. O presente trabalho também partiu do pressuposto de que

o RES, enquanto gênero discursivo é produzido por um sujeito histórico e socialmente situado que sofre influências em seu contexto de produção (BAKHTIN, 2002; 2003). Caracterizada como pesquisa qualitativa, do tipo documental, esta investigação analisou especificamente o delineamento da construção identitária do professor em formação. (BARBOSA, 2014; BURIOLLA, 2009; FONTANA, 2005; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Nesse viés, tem-se o RES como objeto de pesquisa que é analisado enquanto gênero discursivo que provoca a otimização da formação docente e propicia ao formando envolver-se em uma prática de letramento acadêmico. Para a análise aqui proposta, nos apropriamos dos RES produzidos por acadêmicos de uma turma do curso de Letras³¹⁰, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Araguaína, na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura*, disponibilizados pelo Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES).

Dessa forma, o objetivo geral desta investigação foi analisar os RES do Curso de Letras da UFT, verificando como o professor em formação³¹¹ desenvolve na escrita o seu discurso, expondo críticas e refletindo sobre o fazer pedagógico em aulas de Língua Portuguesa observadas no decorrer do estágio supervisionado obrigatório e identificar o posicionamento crítico-reflexivo do professor em formação na condição de observador. Podemos dizer, portanto, que o professor não é um profissional que se forma apenas no momento de sua atuação, ele constrói sua identidade nos espaços de formação docente, com a interação entre escola e universidade, professor e aluno, teoria e prática, durante e depois de sua atuação como profissional docente e ainda pelas experiências que traz consigo.

Por meio da escrita acadêmica do RES, o professor em formação

³¹⁰ Curso autorizado pelo decreto 5.773/2006, Art. 28, com duração de 4 anos e objetiva formar professores e pesquisadores capacitados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio como professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

³¹¹ *Professor em formação* e *aluno estagiário* foram as nomenclaturas para citar o aluno que produziu o RES, *professor regente* ou *professor* são usados para fazer referência ao professor da educação básica, alvo de observação e *professor formador* é o termo utilizado para denominar o professor da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua e Literatura.

passa a se posicionar como docente e no estágio começa a agir e interagir no meio profissional para o qual está sendo instruído (GOMES, 2016). Contribui-se, desse modo, com rupturas de paradigmas das práticas de escrita científicas e com noções reflexivas de que o estágio supervisionado, juntamente com o RES, podem ser vistos como instrumentos que possibilitam que o professor em formação reflita sobre situações de ensino-aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática em sala de aula.

2. O res como gênero do discurso: a produção da escrita

No processo de análise dos discursos dos RES, baseado nos estudos de Bakhtin, base epistemológica desta pesquisa, é importante compreender algumas noções fundamentais como conceitos de língua, linguagem, gêneros do discurso, enunciado, sujeito, dialogismo, polifonia, discurso e ideologia. Conforme Bakhtin (2002, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, portanto, a perspectiva teórica abordada pelo autor para tratar da língua considera que esta é diretamente influenciada pelas interações entre seus falantes.

Ao passo que valoriza a interação entre falantes para a constituição da língua e na descrição do mundo, Bakhtin define linguagem “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2008, p. 65). Nos estudos dessa linha, conforme Faraco (2009, p. 92), a linguagem é concebida “como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verboaxiológicas”.

No âmbito da comunicação, cada espaço de interação social cria seus enunciados específicos, que são os gêneros do discurso, definidos nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. No conjunto destes enunciados, tantos os orais, quanto escritos estão presentes nos mais diversos campos de atividade do ser humano. Diante disso, cada gênero do discurso se estrutura através dos seguintes aspectos: tema, forma composicional e unidades linguísticas.

Conforme Faraco (2009, p. 127), “ao dizer que os tipos são *relati-*

vamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”. Dessa forma, Bakhtin (2003) estabelece duas subdivisões para os gêneros do discurso: primários (simples)³¹² e secundários³¹³ (complexos). Trazendo tais categorias para balizar a investigação proposta, ressalta-se que o RES enquanto gênero discursivo heterogêneo pode ser classificado como um gênero secundário, visto que apresenta uma organização e planejamento que fogem à constituição da comunicação discursiva imediata, característica dos gêneros primários (GOMES, 2016).

A produção do RES apresenta enunciado relativamente moldado pela comunicação discursiva e isso pode ser facilmente perceptível “na materialidade dos enunciados dos RES que são produzidos por sujeitos situados socialmente, constituídos por ideologias, mas que, por outro lado, possuem uma individualidade” (GOMES, 2016, p. 23). No que tange à escrita do RES, as condições de produção do gênero são de imediato influenciadas pelo lugar social dos sujeitos, o contexto universitário no qual o RES é produzido, *locus* no qual circulam discursos de fortalecimento de modelos de formação docente que priorizem a ruptura de paradigmas tradicionais; melhoria do ensino e possibilidades da superação dos resultados educacionais no país.

De acentuado caráter axiológico, o RES encerra vozes sociais que se constituem a partir do contexto histórico, cultural e ideológico em que está inserido, fazendo ecoar uma pluralidade de vozes que tematizam, por exemplo, a formação docente, as demandas do ensino, as condições de trabalho do professor de Língua Portuguesa, as políticas públicas voltadas para a educação no decorrer do tempo e demais fatores que podem ser incluídos direta ou indiretamente na esfera pedagógica. De estrutura textual bastante heterogênea, os RES, conforme Silva (2008),

[...] são caracterizados como um gênero complexo, o que é justificado pela diversidade, sobreposição, justaposição e mistura de gêneros componentes de sua estrutura textual. Tal complexidade é um reflexo da própria configuração do espaço escolar e, de forma mais delimitada, do espaço da sala de aula. (SILVA, 2008, p. 41)

Considerando a heterogeneidade do RES, pressupõe-se a quantidade de discursos que o atravessam e diante disso, é importante estar

³¹² Situações de comunicação que envolvem espontaneidade.

³¹³ Situações comunicativas mais elaboradas e complexas.

com um olhar atento a fim de identificá-los e compreender as suas funções e sentidos para a formação profissional docente. Orientada pelo professor formador, a produção escrita do RES apresenta certa regularidade estrutural, já que é realizada a partir de uma estrutura modelar que quase sempre especifica o que deve conter na composição do documento. Nesse viés, é válido destacar que além de valorizar o contexto de produção do RES, tal produção também pode ser vista como uma atitude responsável, visto que

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsável (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Assim, o sujeito em interação no processo de escrita (professor em formação) ao escrever o RES assume uma postura *responsivamente* ativa, pois como afirma Bakhtin (2010, p. 272) “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: por que ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes” e cada enunciado “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. A definição acima parece entrever que a *responsividade* está apenas onde há enunciados, porém, isso não se aplica, pois, até mesmo o silêncio significa no processo de interação entre um locutor e um interlocutor e por esta razão é necessário que os analistas de discurso “ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios” (GILL, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, a noção de sujeito é que determina que “a consciência do indivíduo toma forma e existência nos signos por um grupo social no processo de sua interação social” (VARGAS, 2013, p. 288). Portanto, nesta concepção o sujeito é consciente de suas escolhas no processo de interação. Para compreender o processo de interação em que se insere o RES, nos apropriamos também da noção de dialogismo discutida por Brait e Magalhães (2014) que afirmam:

[...] no âmbito das reflexões sobre o fenômeno, Bakhtin pondera que a comunicação discursiva se dá numa cadeia ininterrupta. Não é do dicionário que os sujeitos recuperam as palavras, mas das palavras do outro que, por sua vez, buscaram em outrem as palavras que tomou para si. Assim, forma-se uma cadeia, não linear de interação que viabiliza o sentido. (BRAIT; MAGALHÃES (2014, p.13)

Dessa forma, o dialogismo emerge na interação entre os sujeitos

constituídos na situação de comunicação, sendo assim definido como um “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” e por outro lado, o dialogismo “diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

A construção da cadeia dialógica apresentada acima descreve a reverberação de discursos que são constituídos na enunciação e essa cadeia dialógica de acordo com Brait (2008, p. 68), é tecida “de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica”. Além das relações dialógicas, os enunciados podem conter polifonia, caracterizada como a coexistência de vozes ideológicas contraditórias e tal fato é comum nos processos de interação social.

Com efeito, é na elaboração das vozes que os sujeitos constroem seus discursos através de adesão ou negação de valores. Os discursos estão sempre em circulação e veiculam valores determinados social e historicamente, conforme indicam os estudos foucaultianos, ao definir discurso como um conjunto de regras “anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1960, p. 43).

Assim, o discurso para Foucault (1960) é determinado pelo contexto em que é tecido, sendo perpassado por ideologias vigentes na situação de produção discursiva. É através do discurso que se percebem posições ideológicas dos sujeitos, aceitação ou negação de ideologias das mais diversas naturezas. No mesmo sentido da definição supracitada está o conceito de que os “discursos são complexos de signos e práticas que organizam a existência e reprodução social” (NORTON, 2000 apud TILIO, 2008, p. 14), que também considera discurso enquanto práticas linguísticas inseridas em um contexto social.

Desse modo, ao funcionar como gênero catalisador, o RES possui materialidade discursiva que possibilita uma ampla discussão acerca das funcionalidades da escrita acadêmica na formação do professor de Língua Portuguesa, se abordado numa perspectiva mais específica e também pode ser campo fértil para boas reflexões a respeito do ensino superior, pois apresenta informações que dizem respeito ao currículo universitário

e até mesmo às políticas voltadas para a formação de professores.

A respeito da materialidade textual, Gomes (2016, p. 28) assegura que o RES tem a essência “descritiva e narrativa, ao contar e descrever a permanência do professor em formação na sala de aula da educação básica, assim como sobre suas experiências neste espaço”, possivelmente possibilita a identificação de aspectos determinantes para a compreensão e estudos mais aprofundados sobre a prática pedagógica e processos de formação profissional e identitária docente.

Esse documento assemelha-se bastante ao clássico diário, tão usado antigamente, pois possui forte tendência a descrever as ações e impressões diárias de todo o período do estágio, então, esse gênero discursivo também possui um caráter confidencial, visto que, por vezes, o aluno estagiário faz registros de detalhes que lhe são particulares e não revelados em outros gêneros textuais que são produzidos no contexto acadêmico.

3. Crítica e reflexão: que função assumem na formação inicial docente?

A formação crítica e reflexiva passou a ser discutida e valorizada nos currículos voltados para os cursos de licenciatura em Letras em prol de mudanças epistemológicas e anseios por melhorias na educação superior. Conforme estudo desenvolvido sobre formação de professores de línguas, Barbosa (2014) afirma que

[...] em uma perspectiva histórica e política dessa formação de professores de línguas, podemos visualizar quatro momentos paradigmáticos que influenciaram na elaboração de currículos nos cursos de Letras no Brasil, a saber: a) a formação tradicional por conteúdos; b) a formação por competências; c) a *formação reflexiva e crítica* (grifos nossos); e d) a formação voltada para uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). (BARBOSA, 2014, p. 51)

De significativa importância para a qualidade do ensino, essas mudanças no viés paradigmático do currículo vêm mostrar que as transformações na educação ocorreram em longo prazo e introduziram no currículo a necessidade da formação do professor crítico e reflexivo, com o objetivo de “formar um professor que tenha um pensamento rigoroso em relação a sua prática de maneira que os acontecimentos nela existentes sejam um incentivo para a busca de soluções” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 150).

Nesse cenário o discurso acerca da crítica e reflexão no âmbito pedagógico se tornou preponderante nos contextos de formação profissional docente e atitudes de implementação da teoria passaram a ser utilizadas com o objetivo de fortalecer a formação educacional em todos os níveis. Liberali, Magalhães e Romero (2003 p. 131) afirmam que “o conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam”.

Fazendo um paralelo com as mudanças de paradigma do currículo do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC), da UFT, contexto da pesquisa, vale pontuar que as estratégias de ensino e pesquisa na graduação “devem proporcionar ao aluno oportunidades de informação, vivências, observações, reflexões e práticas, com base nos fundamentos teórico-metodológicos ministrados em sala de aula” (PPC, 2009, p.53). O pensamento reflexivo é determinante para formação inicial de professores por se caracterizar como um pensamento que proporciona uma maior autonomia no exercício da profissão, além de possibilitar que o mesmo seja capaz de resolver problemas profissionais através de um “tipo de pensamento que traz em si um propósito, tende a uma conclusão, fruto de esforço consciente e voluntário do sujeito” e que surge “de um estado de dúvida, hesitação, perplexidade e se consolida num ato de pesquisa, procura que esclareça a dúvida, a hesitação, a perplexidade” (BOLFER, 2008, p. 48-9).

Dessa forma, a reflexão dá mais dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem e para Dewey (1979, p. 26) “nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”, possibilitando uma maior sistematização e organização da prática docente diante dos fenômenos em sala de aula e propiciando uma constante ressignificação da prática pedagógica. Como aspectos determinantes para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no sistema de ensino, a crítica e a reflexão no contexto de produção escrita de RES na graduação do curso de Letras, assim como em qualquer licenciatura, tem a função de possibilitar uma formação profissional docente mais engajada e conseqüentemente, uma formação que possibilite, no futuro, a atuação de um professor mais sensível às condições de ensino-aprendizagem nas quais esteja inserido. Para uma melhor visualização o quadro abaixo diferencia crítica de reflexão.

Quadro 1: Conceitos-chave.

CRÍTICA	REFLEXÃO
Capacidade que o professor em formação tem de julgar as próprias atividades pedagógicas ou as do professor regente de modo positivo ou negativo.	Capacidade de voltar-se para si mesmo e pensar sobre o fazer pedagógico para analisar a própria prática docente ou a prática do professor regente, expondo justificativas e sugerindo estratégias quando for necessário.

Fonte: Gomes, 2016, p. 34

Os conceitos dispostos acima, ilustram a noção de crítica e reflexão que permeiam o universo de conhecimento constituído pelo professor em formação, que no processo de ensino e aprendizagem constrói e redimensiona seu saber docente, definido por Tardif (2002, p.54) como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

O processo de formação docente é complexo e envolve aspectos diversos. Para Tardif (2002) eles estão em constante reformulação e transformação, que ocorrem na conciliação da teoria com a prática, já que para o autor as duas não podem ser dissociadas. Neste processo de (re) construção de saberes, o estágio possui função primordial, pois conforme Pimenta (2009, p. 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis”. O estágio, por sua vez, como espaço de formação docente, contribui para a constituição dos saberes docentes e auxilia na construção da identidade do professor em formação, pois os saberes docentes estão associados à individualidade do professor em formação, assim como suas experiências pessoais e profissionais.

No decorrer do estágio, o professor em formação delinea sua identidade profissional de diversas maneiras. Há estudos que apontam que ele utiliza a *prática como imitação de modelos* (PIMENTA, 2009), de modo a observar, repetir ou adaptar modelos de prática pedagógica que considera como positivos. Acerca dos saberes acadêmicos, é válido ressaltar que estes podem ser considerados saberes que propiciarão a construção de saberes docentes, que em pesquisas envolvendo formação do professor têm tido muita visibilidade por valorizarem a imagem do professor enquanto construtor e não como mero transmissor de conhecimentos. A esse respeito Tardif (2002) ressalta que há uma heterogeneidade nos saberes docentes, pois os mesmos são formados por saberes acadê-

micos, curriculares e conhecimentos provenientes da prática em sala de aula.

4. A escrita científica na formação da identidade universitária: análise dos RES

4.1. A produção do RES

Sabe-se que o estágio supervisionado é uma das disciplinas fundamentais para qualquer curso de licenciatura, sendo assim, corriqueiro ouvirmos dizer que é a fase da efetivação da teoria apreendida em sala de aula da graduação, que passa a ser implementada como teoria na sala de aula da Educação Básica, seja no estágio de observação (estágio I), seja nos estágios de regência (estágios II, III e IV).

A organização da grade curricular do curso de Letras, campus de Araguaína, da UFT, elenca os estágios supervisionados obrigatórios numa ordem crescente, de modo que a disciplina de Estágio I exige que o acadêmico observe as aulas numa determinada escola e elabore um relatório ao final de tal observação. Já os Estágios II, III e IV exigem que o professor estagiário, além de observar uma determinada quantidade de aulas, passe a ministrar aulas também, para depois, ao final da disciplina, produzir um relatório acerca das experiências vivenciadas na escola básica (BRASIL/PPC, 2009).

A Proposta e Normativa do Curso de Letras orienta que o estágio supervisionado deve desenvolver no aluno competências de planejar e implementar aulas de língua materna e estrangeira para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, assim “como planejar, elaborar materiais didáticos e atividades que potencializem a aprendizagem de conteúdos de cunho linguístico e literário” (GOMES, 2016, p. 50). Vale ressaltar, que nem todos os professores que ministram as disciplinas de estágio, exigem o RES como instrumento de avaliação final da disciplina, mas a grande maioria o faz. Então, percebe-se que este gênero é produzido em larga escala pelos professores em formação do curso de Letras ao final das disciplinas de estágio.

Os RES analisados foram produzidos na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado e Língua Portuguesa e Literatura* no curso de Letras da UFT, estes documentos são elaborados,

geralmente, por duplas de professores em formação que atuam no estágio supervisionado obrigatório e, juntas escrevem o RES, como atividade avaliativa final no encerramento das aulas na escola básica e cumprimento da carga horária exigida na universidade.

4.2. Análise dos RES: o lugar da crítica e reflexão docente

Em se tratando da seleção dos dados pelo nível de criticidade, vale ressaltar que foram considerados críticos os RES que apresentaram, além das descrições das aulas, reflexões que evidenciem um posicionamento do professor em formação sobre o fazer pedagógico, seja o observado ou mesmo realizado na fase de regência, de modo que se estabeleça diálogos com as teorias estudadas na universidade a fim de compreender/questionar as práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nos estágios. Já os RES que foram caracterizados como pouco ou nada críticos são aqueles que contêm apenas as descrições das aulas, com nenhum ou pouquíssimos posicionamentos e reflexões sobre as aulas.

Aqui serão expostos apenas as análises referentes ao RES I, momento da observação do professor em formação, que pertencem à primeira etapa do estágio. De modo geral, o RES I contém uma variabilidade pouco perceptível em relação à estrutura textual, pois quase todos apresentam seções como *introdução*, *relato reflexivo*, *considerações finais*, *referências bibliográficas* e *anexos* (plano de aula, fichas de frequência³¹⁴). Por esta razão, os RES são considerados gêneros discursivos híbridos. O quadro abaixo exemplifica como um professor em formação manifestou seu pensamento reflexivo ao longo das atividades do estágio, materializado no RES.

Ao afirmar que enxergam o estágio I como um momento de reflexão que possibilita a criticidade acerca do trabalho docente, os professores em formação evidenciam vozes de outros discursos nos enunciados apresentados. Ao afirmar que o estágio é espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o professor em formação parece negar a possibilidade de reflexão na ausência de prática, ou seja, deixa pistas de uma associação entre teoria e prática. O quadro 3 exemplifica enunciados responsi-

³¹⁴ As fichas de frequência são documentos institucionais nos quais se faz o registro das aulas ministradas na escola no período do estágio, especificando a data, o conteúdo das aulas e assinatura do professor regente, assim como os dados da escola e da universidade.

vos no que tange à assunção da valorização da criticidade e reflexão do docente de Língua Portuguesa.

Acerca da postura crítica e reflexiva que o professor em formação evidencia, vale ressaltar que tais realces conduzem discursivamente para relações dialógicas que reafirmam os processos sócio-históricos da linguagem, deixando claro que todo discurso é construído e determinado por estes aspectos. Partindo do pressuposto bakhtiniano de que “todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos de memória discursiva” (FARACO, 2009, p. 59), os enunciados acima destacados nos Quadros 2 e 3 tem caráter *responsivo* e fazem ecoar vozes de outros enunciados que circulam no contexto de formação docente, ressaltando a necessidade da formação de profissionais mais críticos e reflexivos diante da prática pedagógica.

Diante do que se observa nos RES I, o que pode ser evidenciado na presença desses enunciados que versam sobre a crítica e reflexão na maioria dos RES é que o professor em formação está imbuído do discurso acadêmico e prevê o quão interessante é, do ponto de vista discursivo, iniciar o RES, ressaltando a postura crítico-reflexiva perante à análise de seu interlocutor, o professor formador. No processo de formação inicial a busca pela consciência e pelo conhecimento acerca do ensinar é primordial para que o futuro docente tenha êxito em suas atividades, proporcionando a aprendizagem de seus alunos, que constantemente precisa ser pensada e questionada pelo próprio professor.

Acerca disso, dentre as reflexões apresentadas a partir das aulas observadas nos RES uma crítica que se tornou representativa dos discursos dos professores em formação demonstra grande insatisfação diante das aulas de gramática observadas/ministradas, pois conforme os registros dos RES I, estas aulas são baseadas em métodos tradicionais e quase sempre partem do ensino fragmentado da língua, através de exercícios descontextualizados, que na visão dos professores em formação, não fazem sentido para o alunado e, portanto, não têm eficácia.

A partir da dinâmica das relações dialógicas, é relevante problematizar sobre a tendência que a academia possui de influenciar o processo de análise crítica dos professores em formação, de maneira a orientá-lo a rechaçar logo à primeira vista toda e qualquer prática pedagógica em que subjaza alguma abordagem tradicional, possibilitando assim, generalizações. Um excerto bem representativo da recorrência deste tipo de crítica pode ser notado no quadro que segue.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No quadro 4os professores em formação se filiam a uma posição crítica e expõem ideias que fazem com que fique perceptível um exemplo de dialogismo que se estabelece através de uma tensão entre vozes, evidenciando assim que a dialogia bakhtiniana não faz referência apenas ao consenso,

[...] ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. (FARACO, 2009, p. 68)

Ao afirmarem que as aulas da professora observada *sempre* foram tradicionais, os professores em formação deixam nas entrelinhas a construção de um perfil de professor transmissor, que não age como um mediador do conhecimento, mas sim como um transmissor que enxerga o aluno como depositário dos conteúdos que ministra. Ao colocarem essa postura da professora observada como uma postura negativa, os estagiários já rejeitam esse tipo de abordagem e expõem um discurso que se opõe ao ensino tradicional da gramática, indo ao encontro do que defendem os discursos de autoridade sobre a mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, em desfavor de um ensino gramatical que seja desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, “da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua” por meio de exemplificação, “exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia”. (BRASIL, 2008, p. 28). A propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são bastante citados nos documentos em análise para comprovar as críticas dos alunos e reforçar o embasamento teórico de que dispõem, porém existem RES que apresentam na maior parte do texto as críticas, quase sem citar teorias para embasá-las.

Observando por outro ângulo, é possível perceber que os professores em formação caracterizam todo o procedimento adotado pela professora regente como tradicional, através do uso do advérbio *sempre*, mesmo permanecendo na escola apenas no período do estágio, porém, é válido ressaltar que faltam informações para que se afirme que a aula foi completamente tradicional, visto que, não há detalhes, por exemplo, sobre como a professora corrigiu as atividades, se interagiu com as respostas dos alunos ou apenas impôs as respostas do livro didático.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Julgar toda a aula como tradicional apenas porque a professora copia no quadro, responde e corrige oralmente caracteriza-se como uma análise parcial, visto que esses procedimentos fazem parte do ritual de sala de aula, que nem sempre precisa estar associado à negatividade do tradicionalismo, visto que assim como em diversos espaços sociais, o ambiente escolar também se organiza através de rituais, que são definidos como atitudes rotineiras e repetitivas que fazem parte da dinâmica escolar (MCLAREN, 1991).

Já no que tange à abordagem gramatical, sem contextualização, os alunos criticam de modo arrazoado, pois este método de ensino não possui eficácia no aprendizado discente. Os alunos em formação inicial tendem a procurar aspectos negativos nas práticas pedagógicas dos professores regentes, sem compreender a totalidade do ensino, contexto e público-alvo.

Com efeito, nota-se, de modo geral, que os professores em formação inicial apresentaram na escrita dos RES I características de uma observação crítico-reflexiva, porém, às vezes, a reflexão emerge da crítica isolada, ou seja, a crítica que é feita “pela crítica” e não tem um embasamento teórico ou não considera os fatores contextuais do problema apontado. Já no que tange à reflexão, por muitas vezes, o conteúdo criticado pelos alunos no decorrer das observações das aulas do professor regente não é o conteúdo proposto pelos alunos quando estes vão ministrar aulas no período da regência.

Os professores em formação demonstraram competência de dialogar com as teorias estudadas na universidade, uns em maior, outros em menor grau, mas todos demonstram ter clara a noção básica de que a observação das aulas aliada à reflexão é aspecto fundamental para a ampliação de seus conhecimentos profissionais, portanto, ainda não é unânime nos RES I uma abordagem que considere efetivamente o contexto mais global que envolve as práticas de sala de aula, fazendo com que seja pertinente ressaltar que “a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que constituem a prática do professor” (GIROUX, 1990, apud PIMENTA, 2009, p. 52).

Para alcançar tal compreensão seria importante, conforme Pimenta (1999, p. 53) estudar “teoria (s) que permita (m) aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das prá-

ticas”. Assim, percebe-se que o professor em formação do curso de Letras, autor do RES em língua portuguesa realiza críticas ao professor regente, quase sempre de modo incisivo e generalizado, sem considerar muito os aspectos contextuais relevantes que influenciam na prática pedagógica do professor observado.

5. Considerações finais

Diante dos dados analisados reafirma-se a viabilidade dos RES enquanto gênero catalisador e gênero discursivo heterogêneo e complexo que possui imensa contribuição para a formação docente e para a construção da identidade profissional do professor do curso de Letras. Foi perceptível o quanto o contexto de produção dos RES tem influências sobre a sua produção e sobre os discursos e ideologias que circulam no interior dele, por meio de relações dialógicas que se entrelaçam constantemente na tessitura do gênero em análise, mas por outro lado, também pudemos notar como esse gênero pode contribuir para perpetuar relações assimétricas entre sujeitos e instituições.

Vale destacar, também, que foi identificada a forte presença de problemas de escrita, aspectos de coesão, por parte dos professores em formação. Estas evidências apontam para deficiências na formação escolar básica dos estagiários que chegam ao nível superior e não são superadas. Nesse sentido, observa-se que o professor está legitimado pelo discurso acadêmico e não enxerga problemas na sua própria formação, mas se considera apto a julgar as aulas do professor regente.

Acerca da humildade intelectual, é conveniente destacar que, há a necessidade de que os professores em formação e mesmo os professores universitários, ao estabelecerem contato com a escola de educação básica, assumam uma postura de maior empatia em relação ao professor da educação básica, que façam o exercício de colocar-se no lugar do outro e tentar imaginar como atuaria na condição dele, no contexto em que está inserido. Reflete-se, portanto, o RES como um gênero que promove e estimula a crítica e reflexão como prática sustentável, que podem render bons frutos tanto para os professores em formação, quanto para os professores regentes da educação básica, fortalecendo assim os laços entre universidade e escola e utilizando o estágio como estratégia de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BARBOSA, S. M. A. D. *A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades*. Tese de doutorado/Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. São José do Rio Preto, 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: *1 Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia*. Cascavel-PR, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008 (Estratégias de ensino, 8)

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B; MAGALHÃES, A.S (Orgs). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014.

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

_____. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Maio, 2000.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980. 34ª ed.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, M. *Entrevista com Michel Foucault*, por Sérgio P. Rouanet e J. G.

GOMES, E. K. *O relatório de estágio supervisionado e o lugar da crítica e reflexão como prática sustentável no discurso do professor em formação do curso de letras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

Merquior. In: FOUCAULT, M.; ROUANET, S. P.; MERQUIOR, J. G.; LECOURT, D.; ESCOBAR, C. H. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. *Estágio como pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TILIO, Rogério. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. ISSN 1678-3182, V. VII Num. XXV. p. 99-123, Abr-Jun, 2008.

VARGAS, A. T. Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na teoria bakhtiniana e na teoria pechatiana. In: *Cadernos de Letras da UFF*. n. 48, dez. 2013. ISSN 1413053X.