

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)³⁰

Neste trabalho, apresento alguns resultados de uma pesquisa que, mais recentemente, estou desenvolvendo sobre *formação do professor*³¹. Há alguns anos, iniciar um artigo acadêmico com uma afirmação desse tipo, provavelmente, desencadearia no meu interlocutor algum questionamento sobre o nível de formação em que esse professor atuaria, ou seja, o suposto interlocutor poderia me questionar: formação do professor *da educação infantil, ensino básico* ou *ensino superior*? Nas pesquisas científicas, esses níveis de atuação do profissional do magistério se desdobravam em investigações com especificidades bastante determinadas³².

A partir das mais recentes abordagens científicas, informadas pela teoria da complexidade, as quais nos emprestam novas lentes para visualizar o espaço que nos cerca, não me sinto na obrigação de acrescentar uma informação auxiliar, mais um adjunto à estrutura linguística *formação do professor*. Nos diferentes campos do conhecimento em que a formação do professor é assumida como objeto de investigação, inúmeras pesquisas acadêmicas permitem compreender que os reconhecidos espaços universitários e escolares precisam ser focalizados conjuntamente. Neste traba-

30 Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Tocantins - UFT - Campus de Araguaína.

31 Refiro-me aqui ao projeto de pesquisa intitulado “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPQ 501123/2009-1).

32 Este texto foi apresentado na palestra intitulada “Contribuições do estágio supervisionado para o letramento do professor em formação inicial”, ministrada na *VI Semana Pedagógica: Pedagogia na Prática*, promovida pelo *Instituto Tocantinense Antônio Carlos – ITPAC*, Araguaína, Estado do Tocantins.

lho, o esforço que me é exigido enquanto pesquisador consiste em tomar tais instituições como espaço social único, sem fronteiras delimitadas. Seria pouco significativo tematizar aqui a formação inicial de professores, desconsiderando as demandas da escola de educação infantil ou ensino básico, conforme o campo de atuação do futuro profissional.

Essa demanda pela eliminação das fronteiras é apresentada em inúmeros trabalhos em que é proposta a desafiadora articulação entre teorias acadêmicas e práticas escolares, tanto no território brasileiro (CAMPOS, 2009; SILVA e MELO, 2009; LÜDKE e CRUZ, 2005), como em outros países (BORGES, 2009; TARDIF, 2009). Na própria esfera acadêmica ou, até mesmo, fora dela, denuncia-se a ausência do diálogo entre a universidade e a escola. Algumas críticas feitas a esse respeito são mais contundentes, como a provocação apresentada por Campos (2009, p. 270) a partir de críticas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos cursos brasileiros de Pedagogia³³, responsabilizados pela formação exclusivamente teórica dos acadêmicos, desprestigiando questões da prática pedagógica. A autora afirma que reações desse tipo denunciam a existência do “fosso que estaria separando a universidade do mundo real

33 Essas críticas destacavam as duas instituições universitárias mais consagradas do país, USP e UNICAMP. Foram tematizadas na revista *Veja* (n. 2.047, 13 de fevereiro de 2008), publicação de circulação semanal brasileira. Mais recentemente, a *Revista Educação* (ano 13, n. 155, março de 2010), publicação brasileira especializada de circulação mensal, apresentou a matéria “Questão técnica ou política?”, em que o então secretário estadual paulista, Paulo Renato, responsabiliza as referidas instituições pela má formação docente no Estado. Nos próprios termos da reportagem: “Souza tem distribuído alfinetadas às duas universidades, sempre enfatizando que a formação ofertada em seus cursos de pedagogia e licenciaturas tem pouca ênfase na didática e uma excessiva preocupação teórica, embasada num ideário que não passa de ‘um marxismo de segunda ou terceira categoria’”. A partir do baixo desempenho das licenciaturas específicas e da Pedagogia, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE –, a *Revista Nova Escola* (ano XXV, n. 231, abril de 2010), outra publicação especializada brasileira de circulação mensal, também trouxe a referida discussão na matéria intitulada “Faculdades em xeque”. No *lead* da notícia, é afirmado o seguinte: “Cursos sem foco, currículos distantes das necessidades e ensino precário mostram a urgência de repensar a preparação para a docência no Brasil”.

das escolas”, evoluindo “na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as escolas, porém de uma forma bastante negativa”.

Essa demanda instaurada resulta uma grande expectativa sobre o estágio supervisionado, disciplina em que o professor em formação inicial vivencia atividades configuradoras da prática do magistério, sob a orientação de outros professores mais experientes, vinculados à universidade ou à escola campo do estágio. Muitas vezes, sobre essas disciplinas recai uma demanda por uma formação profissional ignorada nas disciplinas de fundamento, caracterizadas como teóricas ao longo do curso. As Licenciaturas em Letras e Pedagogia são as principais instâncias de formação do professor de língua materna, o que não desautoriza os professores das demais disciplinas escolares a orientarem as práticas escolares de linguagem.

Lanço-me no desafio de apresentar algumas contribuições do relatório de estágio supervisionado como instrumento de mediação para formação inicial do professor de língua materna, o qual é aqui denominado de aluno-mestre. Defendo a tese, portanto, de que o uso desse gênero discursivo pode contribuir para formação do professor crítico, sempre atento para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada. Trazer os relatórios de estágio para a pauta das pesquisas científicas desenvolvidas em cursos de licenciatura pode resultar algumas das medidas necessárias para o empoderamento do professor.

Nesta investigação, enfatizo ainda a contribuição do uso do relatório de estágio para a mobilização de saberes docentes, orientadores da didatização dos gêneros discursivos selecionados para atividades escolares de leitura, apresentadas nos relatórios focalizados. O interesse pelos gêneros discursivos se justifica por serem propostos como objetos de ensino em aulas de língua materna, conforme as atuais diretrizes curriculares nacionais para a disciplina (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006). As atividades de leitura analisadas foram elaboradas e testadas em sala de aula da *Educação de Jovens e Adultos – EJA* pelos alunos-mestre, nas escolas campo de estágio.

Este capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, *Breves pressupostos teórico-metodológicos*, situo a pesquisa apresentada no campo dos estudos transdisciplinares da Linguística Aplicada, destacando as principais categorias teórico-metodológicas utilizadas na investigação. Na segunda, *Estágio supervisionado na formação do professor*, discuto a função do estágio supervisionado para a formação do profissional crítico, destacando a necessidade do enfoque da prática pedagógica em todas as disciplinas curriculares das licenciaturas. Na terceira, *Práticas de escrita na formação do professor*, analiso as contribuições do relatório de estágio enquanto instrumento de mediação para didatização de gêneros discursivos como objeto de ensino em atividades didáticas de leitura. Na última seção, *Algumas considerações finais*, pontuo breves conclusões a partir dos resultados iniciais da pesquisa científica em andamento, destacando, inclusive, alguns encaminhamentos para o aprimoramento do trabalho pedagógico na formação inicial do professor crítico.

Breves pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa apresentada está inserida no campo *transdisciplinar* da Linguística Aplicada, caracterizado pelo empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas advindas de outras áreas do conhecimento e pela transformação dessas mesmas perspectivas ao longo do processo investigativo (KLEIMAN, 2001; SIGNORINI, 1998). Ainda sobre as contribuições dos estudos linguísticos aplicados para este trabalho, destaco, de acordo com Celani (2008, p. 25), que “o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início”. Ainda conforme a autora, “é na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões”.

Por focalizar a escrita como instrumento de mediação na formação inicial do professor de língua materna, pretendo contribuir com esta pesquisa com os estudos sobre o *letramento do professor* em formação inicial.

Conforme proposto por Kleiman (2001, p. 43), investigo uma prática de escrita “contextualmente situada”, a qual se desdobra na produção do relatório de estágio. Ainda de acordo com a autora, destaco que o letramento do professor deveria ser analisado “a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar” (negritos da autora).

Focalizo algumas práticas escolares de leitura a partir da investigação de dois relatórios de estágio produzidos por duplas de alunos-mestre da Licenciatura em Letras, os quais realizaram as atividades curriculares das disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, em duas turmas do Ensino Fundamental II (6º. e 7º. ano), vinculadas à EJA. Como característico dessa modalidade de ensino, essas turmas funcionavam no horário noturno, eram compostas por alunos com faixa etária bastante diferente, todos trabalhadores e, por motivos diversos, passaram alguns anos sem frequentar a escola. Conforme esclarecido por Soares, Giovanetti e Gomes (2007, p. 8), a EJA “está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares”.

Investigo os relatórios de estágio dentro do seu principal contexto de circulação, que são as disciplinas de estágio supervisionado, dentro da esfera universitária dos cursos superiores de licenciatura. Em alguns momentos, delimito o escopo da análise ao estágio supervisionado em Língua Portuguesa. Apesar da particularidade e da significância dos dois casos investigados neste trabalho, os documentos selecionados são representativos da prática pedagógica de leitura desenvolvida pelos alunos-mestre e das produções escritas finais, elaboradas nas disciplinas de estágio supervisionado. Os documentos analisados fazem parte do banco de dados do

Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES, sediado no Campus Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Evidentemente que os relatórios de estágio não foram elaborados para serem utilizados como fonte de pesquisa; porém, dada a riqueza de informações presentes nesses textos, bem como as possíveis contribuições para o letramento do professor, foram transformados em dados de pesquisa, caracterizando a investigação apresentada como uma *análise de documento* (FLICK, 2009), também informada pela *análise de conteúdo* (FRANCO, 2008). O primeiro tipo se justifica pela própria natureza dos dados, documentos com inestimável valor informativo para o ensino e a formação de professores. O segundo se justifica pelo procedimento de comparação entre o conteúdo informativo dos textos analisados, a partir da fundamentação teórica utilizada como referência e de microcategorias de análise emprestadas dos estudos desenvolvidos na Linguística Textual.

Ao focalizar o relatório de estágio, a categoria teórica de *gênero discursivo* ganha relevância neste trabalho. Conforme a abordagem pragmática proposta por Bazerman (2006, p. 23), os gêneros “são *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído”. Enquanto gênero discursivo, utilizado para o empoderamento do professor em formação inicial, a configuração assumida pelo relatório de estágio precisa ir além da “exposição de experiências”, “prestação de contas”, “documento argumentativo” e “trabalho de organização do conhecimento”, conforme descrito por Fairchild (2010, p. 277). O relatório de estágio precisa ser utilizado como um espaço linguístico-discursivo de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, podendo resultar no aprimoramento do trabalho didático realizado.

A categoria de *gênero catalisador* pode esclarecer a função ideal que se deseja desempenhada pelo relatório de estágio no processo de forma-

ção do aluno-mestre. Conforme proposto por Signorini (2006, p. 8), os gêneros catalisadores “favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”³⁴. De alguma forma, procuro mostrar neste trabalho algumas contribuições para as licenciaturas, advindas do uso dos relatórios de estágio enquanto em *evento de letramento*³⁵, do qual participam os professores em formação inicial.

Nos estágios supervisionados, a elaboração de atividades didáticas tem início antes e precisa ser aprimorada após as aulas ministradas. Se antes das aulas, o planejamento pedagógico contribui para a elaboração das atividades didáticas, após as aulas, o relatório também pode contribuir para o aprimoramento dessas atividades implementadas, alterando-as para aulas subsequentes. A iniciação do aluno-mestre nessa dinâmica pode contribuir para formação do professor que se utiliza da *reflexão – ação – reflexão* como prática profissional. Retomando as palavras de Celani (2008, p. 25), “é refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s). Essa tarefa não pode se deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino”.

O aluno-mestre precisa mobilizar saberes acadêmicos para orientar o olhar crítico sobre a prática pedagógica vivenciada, em contextos de instrução. A categoria de saberes docentes, produzida na ciência da

34 Continua esclarecendo a autora: “tais gêneros assumem a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (SIGNORINI, 2006, p. 8-9; itálico da autora).

35 De acordo com Barton (1994, p. 37), eventos de letramento são atividades padronizadas em que a escrita desempenha alguma função, são atividades recorrentes.

educação, é utilizada para orientar a análise dos dados. Os saberes “são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação” (TARDIF, 2009, p. 27). Neste trabalho, destaco alguns conflitos instaurados entre os *saberes acadêmicos* e *escolares*, mobilizados pelos alunos-mestre na disciplina de estágio. Os primeiros são produzidos no espaço universitário, tendo como principais propagadores literaturas especializadas e diretrizes oficiais, utilizadas criteriosamente na formação do professor. Os segundos também foram produzidos inicialmente em instâncias acadêmicas, porém, caducaram pelo tempo decorrido e pelas novas demandas instauradas para o ensino. Os saberes escolares orientam a rotina da sala de aula, ainda que, em instâncias de formação do professor, haja um significativo esforço para suplantá-los, o que resultaria na inovação da prática pedagógica. O lidar com tais saberes docentes de forma produtiva, em situação de trabalho, é uma questão a ser incorporada de forma mais sistemática nos estudos sobre letramento do professor.

No estágio supervisionado, são gerados *saberes da experiência*, os quais, por sua vez, são construídos na interação diária entre os atores que integram o espaço complexo da sala de aula, quando inúmeras situações de aprendizado mútuo se instauram. Conforme destacado por Tardif (2009, p. 26),

em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente, orientação da direção, etc.

Apresentados esses breves pressupostos teórico-metodológicos, tento descrever adiante algumas contribuições do relatório de estágio supervisionado para a formação do aluno-mestre, bem como alguns saberes docentes, mobilizados por eles no processo transformação do gênero discursivo em objeto de ensino, em práticas escolares de leitura. Focalizo

principalmente alguns deslocamentos temporais e espaciais sofridos pelos gêneros ao serem levados para o contexto de instrução formal, afinal, sabe-se bem que, “ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam” (BATISTA, 2004, p. 20).

Estágio supervisionado na formação do professor

Por possibilitar a inserção do aluno-mestre no campo de atuação profissional, as disciplinas de estágio supervisionado se configuram como um espaço social fortemente marcado pela emergência de tensões e conflitos entre diferentes saberes docentes mobilizados. Esse fenômeno frequentemente vivenciado pelo supervisor de estágio se justifica pela tímida orientação oferecida nas disciplinas de fundamento para o ensino de língua materna. Esse cenário delineado contribui para explicar o porquê de alguns alunos-mestre serem surpreendidos no espaço escolar durante as atividades de estágio supervisionado.

Quando se delega exclusivamente aos estágios supervisionados a formação profissional do professor, compreende-se que tais disciplinas sejam caracterizadas como o espaço da vivência da prática pedagógica, ao passo que as disciplinas de fundamento se configurariam como espaço do conhecimento teórico. O estágio supervisionado precisa ser tão informado teoricamente, como qualquer outra disciplina do componente curricular das licenciaturas. Nos estágios, a prática profissional experienciada é orientada teoricamente, assim como é desencadeadora de outras teorias, responsáveis pela renovação do ensino. Conforme destacado por Pimenta e Lima (2004, p. 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”.

Quais teorias informariam, portanto, disciplinas de estágio supervisionado em ensino de língua materna? Acredito que as respostas para esse questionamento ainda precisam ser melhor elaboradas principalmente pelo formador atuante nas referidas disciplinas. Arrisco-me a afirmar

que muitas dessas teorias ainda estão por serem elaboradas ou, até mesmo, estarão sempre num processo contínuo de elaboração. Não me eximindo de apresentar alguma resposta mais objetiva à questão proposta, diria que, nas disciplinas de estágio supervisionado, são minimamente necessárias teorias que problematizem e apresentem metodologias específicas para o trabalho com as práticas escolares de linguagem – escrita, leitura e análise linguística. O trabalho pedagógico mais sistematizado com essas práticas resulta ganhos significativos para o letramento do aluno da educação básica.

Espero que este capítulo, por exemplo, configure-se também como esse tipo de literatura especializada necessária à referida disciplina de estágio. Procuo teorizar sobre a didatização de gêneros discursivos em atividades de leitura elaboradas para a EJA. Descrevo algumas estratégias didáticas utilizadas por alunos-mestre em situação de estágio, destacando alguns conflitos instaurados quando diferentes saberes docentes são misturados, sendo alguns desses de impossível conciliação, pois pertencem a abordagens teórico-metodológicas incompatíveis. A literatura especializada elaborada se originou da própria experiência vivenciada no estágio supervisionado.

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43), o papel da teoria nas disciplinas de estágio supervisionado “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. Como perceptível nas palavras das autoras, o estágio supervisionado também se configura como um espaço para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em sala de aula, possibilitando o questionamento das teorias utilizadas para orientar as estratégias metodológicas ou os conteúdos disciplinares.

Na literatura especializada sobre estágio (cf. PIMENTA e LIMA, 2004; SILVA e MIRANDA, 2008), o leitor encontra facilmente propostas de articulação do estágio supervisionado a atividades de pesquisa, como se o professor também precisasse exercer a função de pesquisador. No

campo de estágio, a dinâmica da problematização, da análise, da compreensão e da intervenção não se configura como uma atividade de pesquisa científica, mas, sim, como uma prática de reflexão criteriosa sobre ação, orientada por uma postura crítica. As licenciaturas não formam pesquisadores, talvez os cursos de bacharelado possibilitem essa formação. A pesquisa científica possui outro rigor, funciona a partir de estratégias teórico-metodológicas bastante particularizadas.

Desvincular o estágio supervisionado da atividade de pesquisa não reduz a importância da teoria acadêmica na prática pedagógica. Conforme venho insistindo neste capítulo, teoria e prática são interdependentes. A esse respeito, Melo (2008, p. 88) esclarece que:

Enquanto a atividade prática requer uma atuação afetiva sobre a realidade, que tem por pressuposto a modificação desta, a atividade teórica incide nas nossas idéias sobre os fatos, na transformação de nossa consciência sobre as coisas, mas essa transformação da consciência, que ocorre na dimensão teórica, é necessária para se operar mudanças na dimensão prática.

O espaço que separa a teoria acadêmica e a prática pedagógica precisa ser urgentemente preenchido. As comunidades escolares e universitárias precisam se deslocar ao encontro mútuo. Os resquícios de uma formação acadêmica em que a teoria científica ainda é trabalhada dissociada da prática profissional do professor atribuem autoridade para Borges (2009, p. 69) afirmar que “fazer os estagiários refletirem sobre a prática empregando a teoria apreendida na universidade não é uma tarefa fácil”.

No exemplo (1)³⁶ adiante, a título de ilustração, reproduzo uma passagem de um relatório de estágio em que o aluno-mestre procura realizar

36 Todos os exemplos foram reproduzidos de forma idêntica ao texto escrito pelo aluno-mestre. Os equívocos linguísticos de escrita não foram corrigidos para que o leitor perceba a demanda do trabalho mais sistematizado com a modalidade escrita da língua, nos cursos de formação de professores. A produção de relatórios de estágio também pode contribuir para o fomento dessa demanda.

uma análise crítica da abordagem teórica utilizada numa aula de língua materna, observada numa escola campo de estágio. Conforme o exposto no relatório, em aulas de língua materna, o uso de níveis de análise linguística inferiores ao do texto, como palavras e frases, pouco contribui para plena participação social do aluno enquanto ator em atividades interativas diárias.

(1) Relatório de Estágio

Acreditamos que *o estágio é o momento ímpar para a reflexão sobre o processo ensino–aprendizagem.*

Nessa perspectiva, podemos verificar desde nosso primeiro estágio, momento este direcionado apenas à observação, que *o professor, mediador do conhecimento, permanece preso às condições de trabalho oferecidas pelo livro didático, este que concentra atividades que exploram palavras e frases soltas, descontextualizadas e, que tem pouco valor na participação de um indivíduo no processo de socialização.*

Para analisar o excerto reproduzido, destaco alguns “comentários” (itálico) atribuídos a alguns “tópicos” (sublinhado) construídos ao longo do texto³⁷. Inicialmente, é apresentado um comentário (*é o momento ímpar para a reflexão sobre o processo ensino–aprendizagem*), caracterizando o estágio, conforme defendido neste trabalho, como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica. Tal afirmação respalda as críticas posteriormente apresentadas, quando as expressões nominais *o professor* e *o livro didático* são utilizadas como tópicos de alguns comentários justapostos. À primeira expressão é atribuído um comentário (*permanece preso às condições de trabalho oferecidas pelo livro didático*) que caracteriza a prática pedagógica do professor como dependente exclusivamente do livro didático. Esse mate-

37 De acordo com Perini (2010, p. 335), o tópico é “o assunto principal da mensagem”, ao passo que o comentário é “aquilo que se diz do tópico”.

rial, por sua vez, é descrito pelas atividades escolares que focalizam palavras e frases (*concentra atividades que exploram palavras e frases soltas, descontextualizadas; tem pouco valor na participação de um indivíduo no processo de socialização*). As recentes propostas para o ensino de língua materna sugerem o texto como unidade de análise e o gênero discursivo como objeto de ensino (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006).

Orientadas por saberes acadêmicos, as reflexões sobre a prática pedagógica geram críticas que não precisam ridicularizar os participantes envolvidos nas atividades do estágio, incluindo aí a escola disponibilizada para as atividades práticas. As críticas podem contribuir para a inovação desejada do ensino. A criticidade, conforme definição apresentada por Moreira (2008, p. 105), no *Dicionário Paulo Freire*, “é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Além de caracterizar o estágio supervisionado como um espaço social privilegiado para a formação inicial do profissional crítico, capaz de estabelecer uma articulação significativa entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, acrescento ainda que a disciplina pode promover alguns benefícios para a escola campo. Conforme exposto por Miranda (2008, p. 16), “não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade”. Borges (2009) afirma que o estágio supervisionado “pode contribuir para que o professor tutor passe a refletir sobre a sua própria prática profissional, muitas vezes arraigada a antigas formas de ensino-aprendizagem, ou a interpretações errôneas e/ou equivocadas do seu agir profissional, que necessitam ser atualizadas e postas em questão”.

As reflexões instauradas nos estágios podem garantir uma inovação mais significativa na prática pedagógica, diferentemente do que acontece no cotidiano do profissional em exercício, o qual não tem o privilégio de desfrutar do trânsito entre as duas instituições de excelência para circu-

lação dos saberes escolares e dos saberes acadêmicos. Apesar do grandioso desafio que recai sobre o formador, esse profissional também se situa numa posição estratégica, a qual, talvez por negligência, nem sempre tem acesso o professor responsável pelas disciplinas de fundamentos nas licenciaturas.

Práticas de escrita na formação do professor

Continuo insistindo em afirmar que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, vivenciada na escola campo de estágio, precisa ser estimulada na formação do aluno-mestre, conforme já destacado na literatura científica sobre estágio supervisionado (cf. BORGES, 2009; GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009; SILVA e MIRANDA, 2008). Como principal tese defendida neste trabalho, concebo o relatório de estágio supervisionado como um instrumento semiótico do qual se pode valer o formador para desencadear a criticidade no aluno-mestre. Proposto como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado, se bem aproveitado, esse gênero discursivo pode alocar a rememoração de situações significativas vivenciadas pelo professor em formação inicial nas atividades do estágio, compreendendo uma leitura crítica das situações relatadas à luz dos saberes acadêmicos produzidos no espaço universitário.

Os resultados preliminares de pesquisa³⁸ mostram que os relatórios de estágios de diferentes licenciaturas são predominantemente marcados pelas tipologias textuais descritiva e narrativa, significando que há pouca reflexão sobre a prática vivenciada na escola campo de estágio. Essas tipologias são ainda mais comuns quando o relatório é organizado em seções identificadas pelos dias de estágio realizado, ou seja, para cada dia de atividade na escola campo, uma seção ou texto do relatório. A utilidade

38 Refiro-me às pesquisas realizadas no *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES/UFT*, desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq)*.

dos relatórios desse tipo parece se limitar ao controle do cumprimento da carga horária mínima da disciplina.

Relatórios desprovidos de uma análise crítica e de uma elaboração textual criteriosa, incluindo fundamentação teórica e análise de situações vivenciadas na prática pedagógica, fazem o leitor curioso questionar se esses documentos foram produzidos apenas por uma formalidade ordinária, ainda que deles sejam geradas uma nota ou conceito. Numa investigação com um universo reduzido de dados, compreendendo apenas documentos produzidos nos estágios da Licenciatura Letras – Língua Materna –, foi observado que “não eram apresentadas experiências efetivas sobre o ensino de Língua Portuguesa, vivenciadas pelos professores em formação, apenas descritos e pontuados dados sobre a estrutura física e o funcionamento da rotina das unidades escolares” (SILVA e MELO, 2008, p. 140).

A partir de um trabalho mais sistematizado nas disciplinas de estágio, os relatórios podem contribuir para a produção de saberes de experiência, os quais podem ser gerados por meio da ponderação entre outros saberes, como os acadêmicos, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Dada a importância dos saberes da experiência na prática pedagógica do professor, Tardif (2009, p. 26) afirma que “em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento”.

A produção dos relatórios de estágio se configura como um evento de letramento que pode contribuir para o aprimoramento da escrita do aluno-mestre, a qual parece pouco trabalhada nas licenciaturas, inclusive na própria licenciatura em Letras e Pedagogia, principais responsáveis pela formação do professor de língua materna. Os relatórios de estágio precisam passar por reescritas, sendo essas provocadas pelo formador, interlocutor imediato para o texto produzido. Além das orientações para revisão dos equívocos linguísticos e questões de textualidade, aproveitando as margens do relatório, o formador pode se utilizar de perguntas ou

provoações sobre o conteúdo tematizado, para que o aluno-mestre possa aprofundar as reflexões iniciadas nas primeiras versões do texto.

A disponibilização dos relatórios para consulta por outros leitores, não se limitando ao formador, como o acesso ao documento sob análise no *CIMES*, amplia significativamente a interlocução estabelecida, podendo atribuir mais naturalidade à prática de escrita, distanciando-se das atividades de escrita meramente escolares, com objetivo exclusivo de obtenção de nota. O professor da unidade escolar, responsável pela supervisão do aluno-mestre, precisa ser considerado na interlocução planejada. A leitura do relatório pode se configurar como um ganho para os interessados no acesso ao documento, conforme procuro mostrar no excerto reproduzido em (2), adiante, quando é analisada uma atividade de leitura a partir do gênero música sertaneja (Anexo 1), o qual, conforme relatado, seria de interesse dos alunos da EJA.

(2) Relatório de Estágio

Para iniciar a regência, pensamos em algo que eles gostassem e que pudesse atrair a atenção. Nada melhor do que a música. Iniciaríamos com gênero textual tão apreciado por todos, até mesmo nós. Como observamos que tinha alguns idosos na classe, fomos atrás de uma música que falasse de sertão. E na nossa primeira aula trabalhamos a canção “Vida boa” de Victor e Léo (em anexo1), que por sinal foi muito bem cantada e apreciada pelos aprendizes. (...) Depois de ouvir e cantá-la, lemos em voz alta e fizemos uma interpretação oral juntamente com a turma. Depois passamos para os exercícios de interpretação na escrita o que foi um espanto pra nós. Na primeira questão pedimos aos alunos que indicassem os lugares onde se desenrolavam os fatos na música. Esperando como resposta *casinha, sertão, quintal, venda, vilarejo*, ficamos surpresas com as resposta de alguns alunos que foram *vaquinha leiteira, fogão, burro, galinha*. Apesar de não concordar com as respostas não afirmamos estar errado porque a referência de lugar para eles era totalmente diferente da nossa. (itálico do original)

No excerto anterior, a tipologia argumentativa se encontra marcada dentre outras tipologias textuais, como as narrativa e descritiva, o que evidencia a existência de reflexão sobre a experiência vivenciada. Mesmo não tendo interesse aqui em focalizar essas tipologias, destaco que são visíveis algumas formas adverbiais delimitando o momento e o espaço em que foi instaurada a atividade (*Para iniciar a regência; Depois de; na nossa primeira aula; Na primeira questão*). Depreende-se inclusive a sequência de atividades didáticas realizadas (*ouvir e cantá-la, lemos em voz alta e fizemos uma interpretação oral juntamente com a turma*), antecedendo a implementação da atividade de interpretação escrita, que gerou *surpresa* no aluno-mestre, uma vez que o resultado da atividade foi caracterizado como *um espanto*, .

Conforme observado em (2), o relato da situação imprevista vivenciada em sala de aula demonstra uma competência necessária de agir na urgência, a qual precisa ser aprendida pelo aluno-mestre, assim como qualquer outro profissional. Em situações de trabalho, conforme Perrenoud (2001, p. 140), “muitas vezes, a decisão é tomada na urgência, no estresse, na incerteza, em condições de cansaço ou de angústia que impedem um raciocínio tranquilo e seguro”.

Difícilmente os saberes acadêmicos, como abordagens cognitiva ou interacionista de leitura, bastante trabalhadas na formação de professores de língua materna, salvariam o aluno-mestre da situação instaurada. Apesar de compartilharem o apreço pela música sertaneja, o aluno-mestre e o aluno da EJA trazem culturas bastante diferenciadas. Da perspectiva do letramento escolar, fortemente marcado pela cultura escrita ocidental, o advérbio de lugar *onde*, utilizado como pronome relativo no enunciado da atividade (*A partir do texto, indique os lugares onde se desenrolam os fatos relacionados na música.*) só pode fazer referência a alguma área demarcada. Porém, como demonstrou o aluno, competente usuário da língua materna, seres vivos ou objetos, característicos de espaços específicos, podem identificar esses lugares (*vaquinha, fogão à lenha, violão, galinha, sertão*). Conforme pontuado por Kleiman (2001, p. 61), “na aula de alfabetização de adultos, o conflito parece ser a norma”.

No *Quadro Interpretativo* adiante, tentei reproduzir a possível interpretação do aluno da EJA para a questão proposta. A partir da coluna da esquerda, apresento três células com seres e objetos pontuados na resposta apresentada pelo aluno. Na coluna central, apresento mais três células com espaços precisos, identificando a resposta esperada. Justaposto as células dessas duas colunas para mostrar a relação de sentido existente entre a resposta dada ao enunciado e a resposta esperada. Na coluna da direita, numa única célula está o lugar mais amplo, cantado na música selecionada, que engloba os espaços precisos, resposta esperada.

Quadro Interpretativo

Ser/Objeto	Espaço preciso	Lugar
Vaqinha galinha	quintal	sertão
fogão à lenha	casinha	
violão	baixada ribeira	

Mesmo que a resposta esperada para o enunciado estivesse explicitamente visível no texto, não sendo necessários grandes esforços inferenciais para elaborá-la, acredito que a arraigada prática escolar da cópia, presente inclusive no ensino superior, tenha motivado a resposta apresentada. Das oito questões de leitura propostas na atividade, quatro enunciados induzem o aluno à prática de decodificação, seguida da cópia. Conforme as práticas escolares de letramento, o aluno tem consciência da utilidade da cópia para o sucesso escolar. Na própria atividade de leitura proposta, reproduzida em (3) adiante, os enunciados 3, 5, 7 e 8 são perguntas que avaliam apenas a capacidade do aluno identificar as respostas pontualmente no texto e copiá-las. Com exceção da questão 3, caracterizada como *pergunta objetiva*³⁹, conforme tipologia proposta por Marcuschi (2001, p. 52) a partir do estudo de questões de leitura em livros didáticos, as demais são

39 “São perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto numa atividade de pura *decodificação*” (Marcuschi, 2001, p. 52; itálico do autor)

caracterizadas, respectivamente, pelos seguintes verbos: *relacione*; *cite*; *copie*.
Essas últimas são *perguntas cópias*⁴⁰, conforme a tipologia mencionada.

(3) Atividade de Leitura

Conhecendo o Texto

- 1) A partir da leitura do texto, indique os lugares onde se desenrolam os fatos relacionados na música. *Sertão, galinha, Sertão*
- 2) O que o ~~autor~~ ^{você entende} ~~quis dizer~~ com a expressão “E no meu peito por amor plantei alguém.” *por que ele amava muito uma pessoa muito querida.*
- 3) Qual meio de transporte o “eu lírico” utiliza para fazer suas compras? *O burro boa*
- 4) Por que ele compara a sua vida com o fato de um sapo cair na lagoa? *por que os sapos cai na lagoa para poder bamba*
- 5) Relacione os produtos que ele adquire na viagem. *Sal grosso, abacaxi e outras coisas que tinha, mandioca seca.*
- 6) Qual a diferença da vida dessa pessoa que mora no sertão, para a vida de alguém que mora na cidade? *por que no sertão tem fazenda tem terra pra poder plantar alimentos e quem mora na cidade tem que comprar aliment*
- 7) O “eu lírico” não é muito exigente, pois afirma ter de tudo o que precisa pra ser feliz. Cite esses bens. *visão a pipa esmola que tinha*
- 8) Apesar de ser feliz, tem um momento no texto que o “eu lírico” cita a tristeza. Copie a passagem em que isso ocorre. *qualque tristeza que por não vai passar do mato burro.*

Fica evidente a mistura de saberes na elaboração da atividade de leitura analisada. Sob a orientação de saberes acadêmicos, os gêneros discursivos

40 “São perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (Marcuschi, 2001, p. 52).

sivos se diversificaram nas aulas de língua materna; porém, o tratamento que lhes é dado ainda continua informado por saberes da tradição escolar. A seleção de uma música sertaneja cuja letra representa o uso não legitimado da língua portuguesa evidencia uma inovação no ensino de língua materna, o qual, por tradição, é marcado pelo trabalho escolar sistematizado com textos exemplares da norma culta da língua.

Além das observações já apresentadas sobre a atividade de leitura, destaco aqui um outro dado em (3) que poderia passar despercebido. No segundo enunciado da atividade, há uma rasura na elaboração da questão, foi trocada a expressão *autor quis dizer* por *você entende*. Esse dado é relevante por comprovar o processo de formação vivenciado pelo aluno-mestre, no sentido de inovar as aulas de língua materna, tentando escapar das práticas pedagógicas da tradição do ensino de língua materna. Por melhor que seja o desempenho do aluno em atividades de leitura, dificilmente, poderá depreender do texto o que o autor quis dizer. O repertório desse aluno apenas possibilita compreender o texto por meio da atividade interativa desencadeada no ato da leitura, envolvendo os seguintes atores: autor, texto e leitor. Esse momento de transição não é vivenciado apenas pelo aluno-mestre, Dionisio (2003, p. 27) pontua que, na parceria entre livro didático e professor, parece que “ambos ainda estão acertando o passo na travessia teorias linguísticas e ensino de língua materna”.

Nos relatórios de estágio, o aluno-mestre não precisa necessariamente desenvolver uma análise minuciosa como a que estou tentando apresentar neste capítulo, mas acredito que o relatório é subutilizado quando uma atividade didática é apenas apresentada como anexo, deixando de ser objeto de análise crítica de forma mais sistematizada. No excerto de um outro relatório de estágio, reproduzido em (4), adiante, também se observam indícios de análise crítica sobre uma atividade didática proposta, focalizando a modalidade escrita da língua, em que se procurou articular as práticas de leitura e produção textual. Apesar de sobressair diante de muitos relatórios, o texto carece de um tratamento analítico mais sistematizado, assim como visto em (2).

Para a atividade focalizada, o gênero publicidade foi selecionado como objeto de ensino, o que pode ser bastante produtivo para o fortalecimento do letramento crítico do aluno da EJA. Afinal, como bem destaca Carvalho (2003, p. 17), “o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução”. Da escola, espera-se a formação do leitor crítico, o qual não se deixa persuadir facilmente pelas estratégias publicitárias, aderindo ao comportamento consumista desencadeado na sociedade capitalista.

(4) Relatório de Estágio

Outro gênero privilegiado em nossa atuação no estágio foi a propaganda, no qual a partir de um modelo fixado na lousa, explicamos as características e a função que esta exerce na sociedade. Então, pedimos aos alunos que produzissem este gênero a partir de rótulos e produtos.

E, apesar da produção desta atividade não ter saído da forma que almejavamos, foi uma tentativa importante e válida, pois os alunos demonstraram total interesse ao desenvolverem suas produções e, podemos verificar a partir das leituras destas, que ficou claro para os alunos a função que este gênero possui perante a sociedade, mas alguns produziram de forma extensa, talvez, pelo fato, de termos mencionado aos mesmos, que eles utilizassem os artifícios necessários que para eles convenceria o público alvo, consumidor, a obter o determinado produto.

Portanto, podemos observar que de certa forma, contribuímos para a aprendizagem dos alunos, orientando-os para atentar o olhar no texto, sobre o que o texto diz e que elementos ele o utiliza para dizer o que diz.

E, por todos os aspectos abordados acima, podemos constatar que teoria e prática caminham juntas na atuação, enquanto professores em sala de aula.

Em (4), destaco inicialmente a última oração do excerto selecionado, a qual é apresentada como um arremate para os argumentos apresentados ao longo do texto. À expressão nominal *teoria e prática*, é atribuído o

comentário *caminham juntas na atuação, enquanto professores em sala de aula*, o que permite ao leitor compreender que o aluno-mestre trabalhou no sentido de articular saberes docentes de diferentes origens.

A locução prepositiva *apesar de*⁴¹ evidencia a reflexão crítica sobre a implementação da atividade didática em sala de aula de língua materna. Tal locução articula dois comentários (*não ter saído da forma que almejávamos; foi uma tentativa importante e válida*) sobre um mesmo tópico (*produção desta atividade*). O segundo comentário se contrapõe à conclusão direcionada no primeiro. A esse segundo comentário, é justaposta uma justificativa por meio da conjunção *pois* (*os alunos demonstraram total interesse ao desenvolverem suas produções*), resultando, portanto, na explicitação do mérito da atividade didática realizada.

O esforço em mostrar a relevância da atividade didática se justifica pela interlocução direta com o professor responsável pela disciplina, a quem, conseqüentemente, é atribuída a função de avaliador do estágio realizado. No acompanhamento do aluno-mestre em sala de aula, o formador já pontuara algumas simplificações na leitura coletiva realizada com a publicidade da *Coca-Cola* (Anexo 2), utilizada como texto de referência para a atividade didática. O excerto (4) parece dialogar diretamente com as orientações dadas ao aluno-mestre, quando as estratégias linguísticas utilizadas na publicidade para persuadir o leitor foram ignoradas na leitura coletiva, como, por exemplo, a imagem sensual de uma modelo bronzeada e jovem, sobrepondo o belo cenário do litoral brasileiro, na estação do verão.

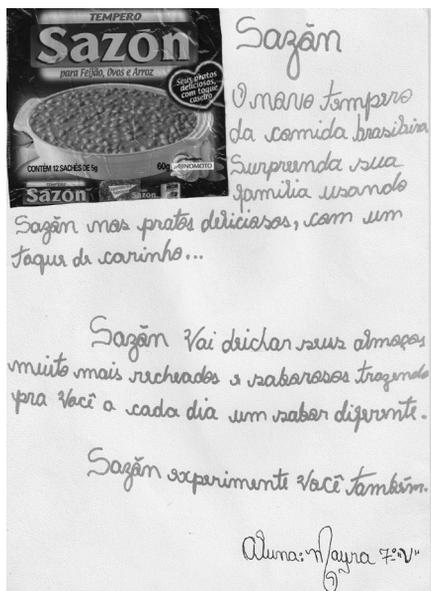
Nos próprios termos do relatório, a ênfase da atividade recai exclusivamente sobre *o que o texto diz e que elementos ele o utiliza para dizer o que diz*, de forma bastante superficial, sempre provocando o aluno para explicitar os elementos mais visíveis na estrutura do texto. Ou seja, o enfoque recaiu

41 Conforme Neves (2000, p. 879), a locução *apesar de* aponta “conteúdos ou argumentos novos após aparentemente concluída uma primeira porção do enunciado, a após uma quebra marcada no andamento da fala”.

exclusivamente sobre a forma textual, desconsiderando a circulação do gênero na sociedade, incluindo a interlocução idealizada para a publicidade. Conforme observação direta em sala de aula, o aluno-mestre pareceria intimidado a provocar as diferentes leituras que as mulheres e os homens fariam em sala de aula, pois o texto é passível de provocação de apelo sexual, dada a sensualidade presente na peça publicitária.

A leitura coletiva realizada resultou uma produção escrita que motivou a participação dos alunos da EJA, mesmo se configurando como uma prática tipicamente escolar de recorte, colagem e uso de canetas coloridas. Talvez, configure-se, até mesmo, como uma prática infantilizada de letramento escolar. O texto reproduzido em (5) é representativo do tipo de escrita produzida a partir da atividade proposta pelo aluno-mestre em sala de aula. Se comparado esse texto com o modelo de publicidade (ver Anexo 3) apresentado pelo aluno-mestre como referência para os alunos da EJA, o leitor percebe, no texto do aluno, a interferência do modelo escolarizado apresentado. Essa atividade é pouco significativa no sentido de oferecer o gênero como forma de ação social ou, melhor dizendo, ferramenta de agência. Conforme destacado por Bazerman (2006, p. 20), o desafio para a escola é fazer com que os alunos “percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade”.

Por outro lado, é admissível que a atividade escrita foi uma novidade se comparada ao tipo de atividade didática com a qual os alunos estavam acostumados, a saber: responder exercícios escolares, característicos de livros didáticos, a partir da reprodução textual na lousa. A partir de uma pesquisa sobre a experiência de orientação do estágio supervisionado na EJA, Melo (2008, p. 108) afirma que, para os alunos dessa modalidade de ensino, “estariam aprendendo na medida em que copiassem bastante do quadro, que fizessem inúmeras ‘contas’ de Matemática, enfim, aprender para eles estava ligado à quantidade de exercícios que a professora passava no quadro”.

(5) Produção Escrita

Assim como realizado com a atividade de leitura a partir da música sertaneja, analisada anteriormente, as publicidades produzidas não são focalizadas criticamente no relatório de estágio, são apenas exemplificadas no anexo do documento. No relatório de estágio, o aluno-mestre poderia apresentar a análise reproduzida em (6), que foi solicitada pelo formador à turma de estágio supervisionado. O texto analítico foi solicitado após relato e discussão das atividades didáticas, realizados nas aulas regulares do estágio, na própria universidade. O aluno-mestre não foi orientado para utilizar a análise elaborada no relatório de estágio, mas, após avaliação da atividade proposta, admito que orientar o aluno-mestre a produzir algumas análises de atividades didáticas pode auxiliar no melhor aproveitamento do relatório de estágio.

(6) Texto Analítico

Com o olhar centrado aos aspectos visuais, podemos observar que a aluna utilizou sua criatividade ao destacar a palavra “Sazõn”, pro-

duto da propaganda, esta que aparece em quatro momentos; início, meio e fim, construindo, assim, a estrutura de sua propaganda, que apresenta-se de forma extensa, talvez pelo fato das estagiárias terem pedido aos alunos que utilizassem artifícios que induzissem o consumidor a adquirir o produto da propaganda.

E, com o olhar voltado aos aspectos verbais, observamos que a aluna utilizou-se de artifícios apresentados no modelo da propaganda “Coca-cola” apresentada pelas estagiárias, como; os verbos no modo imperativo: surpreenda e experimente. Com isso, podemos afirmar que ficou claro para aluna o papel, ou mesmo, a função que esse gênero exerce na sociedade.

Podemos verificar ainda, com a ajuda do professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, orientador do Estágio, que a propaganda elaborada pela aluna, remete à propaganda deste mesmo produto transmitida pela televisão, verificada mais especificamente pelas expressões; “um toque de carinho”, “o novo tempo da comida brasileira” e “surpreenda sua família”.

O texto analítico reproduzido em (6) possui a mesma autoria das atividades didáticas a partir do gênero publicidade, exemplo (4), evidenciando a capacidade crítica do aluno-mestre. Como enfatizado na atividade de leitura, desenvolvida na oralidade, são pontuados aspectos formais do gênero (*Com o olhar centrado aos aspectos visuais*), como o uso destacado do nome do produto anunciado, ao longo do texto produzido (*destacar a palavra “Sazõn”, produto da propaganda, esta que aparece em quatro momentos; início, meio e fim, construindo, assim, a estrutura de sua propaganda*). Por meio da forma adverbial *talvez*, a solicitação pelo aluno-mestre da publicidade escrita com artifícios persuasivos é mencionada como justificativa para extensão do texto desproporcional ao gênero. Conforme destacado por Batista (2004, p. 20), “ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes

posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga”.

O uso de formas verbais no modo imperativo (*surpreenda; experimente*) na publicidade, conforme destacado na atividade de leitura do texto de referência (*Coca-cola*), é destacado como argumento favorável à atividade de leitura realizada. Conforme afirmado em (6), o uso dessas formas verbais comprovaria a assimilação pelo aluno da EJA da função da publicidade na sociedade (*podemos afirmar que ficou claro para alguns o papel, ou mesmo, a função que esse gênero exerce na sociedade*). Os dados analisados confirmam que, na escola, as tarefas com gêneros discursivos “estão presentes apenas para a apresentação de técnicas e para praticar formas, em vez de fazer algo que precisa ser feito” (BAZERMAN, 2006, p. 19).

Por fim, no último momento do exemplo (6), são destacadas algumas vozes sociais recorrentes nos textos produzidos, todas originárias de publicidades impressas e televisivas do mesmo produto tematizado ou de produtos do mesmo gênero. Os enunciados *um toque de carinho, o novo tempo da comida brasileira* e *surpreenda sua família* reproduzem o texto da publicidade televisiva do *Tempero Saazón*, cujo rótulo fora utilizado para elaborar a publicidade escrita solicitada, exemplo (5). Durante a aula ministrada na escola campo, esse fato não fora percebido pelo aluno-mestre, mas foi destacado para os alunos da EJA pelo formador, que, na ocasião, desempenhava a função de supervisor de estágio. Configurou-se como um exemplo bastante significativo do alcance persuasivo da publicidade. Inconscientemente, os alunos reproduziram algumas vozes originárias de peças publicitárias. Proporcionar a formação do leitor crítico é atributo da escola, fortalecendo o aluno no sentido de evitar exatamente novas ocorrências de fatos desse tipo, quando o aluno se deixa persuadir ingenuamente.

Algumas considerações finais

A escola, por sua própria natureza, é uma confluência entre o velho e o novo, tanto para as pessoas quanto para o sistema e, por isso,

está no centro do debate que sempre renasce entre antigos e modernos (PERRENOUD, 2001, p. 33).

Se a própria escola pode ser caracterizada como uma confluência entre o velho e o novo, a situação vivenciada pelo aluno-mestre no estágio supervisionado não poderia ser menos conflitante. Ele transita livremente entre a academia e a escola, espaços tradicionalmente caracterizados, respectivamente, pela criação e reprodução de saberes. Conforme observado nos relatórios de estágio, o uso dos gêneros discursivos ilustra a mistura de saberes docentes, vivenciada nas aulas de língua materna. São sobrepostas práticas tradicionais aos diferentes gêneros selecionados como objeto de ensino. Avança-se, portanto, na diversificação da seleção dos gêneros, mas o tratamento oferecido ao material continua marcado pela tradição do ensino.

Quando não subutilizado, o relatório de estágio pode contribuir para a didatização dos gêneros discursivos, trabalho que não cessa com a implementação da atividade didática em sala de aula. A didatização tem continuidade após a aula ministrada, quando precisa ser intensificada a reflexão crítica sobre a ação realizada. Nesse momento, o relatório de estágio pode contribuir significativamente para a articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Enquanto atividade de mediação significativa para proporcionar a formação crítica do professor, a escrita deve ser mais bem trabalhada na formação inicial. Nas disciplinas de estágio supervisionado, faz-se necessário um planejamento com estratégias didáticas bastante precisas, além de boas condições de trabalho, o que pressupõe um professor de estágio com formação na licenciatura em que atua e um número reduzido de alunos-mestres nas turmas de estágio.

A produção do relatório de estágio sob critérios mais rigorosos contribui para a formação do aluno-mestre, bem como do professor supervisor de estágio na escola campo. O empoderamento desse último está condicionado ao livre acesso aos relatórios produzidos, o que não

é comum na dinâmica característica das disciplinas de estágio. O *feedback* insistentemente solicitado pelos educadores da escola campo não pode ser mais protelado, os formadores precisam encontrar uma maneira de viabilizar essa troca de experiências entre as instituições de ensino aqui focalizadas.

O uso de algum roteiro para produção do relatório de estágio contribuiria para a formação do professor crítico, fortalecendo, portanto o letramento desse profissional? Na situação de professor em serviço, que instrumento semiótico seria utilizado para a formação do professor crítico? Inúmeros outros questionamentos permanecem sobre a formação do professor. Ao final deste trabalho, destaco que o estágio supervisionado continua sendo um solo fértil para pesquisas científicas.

Referências bibliográficas

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. (orgs. Judith C. Hoffnagel; Angela P. Dionísio). São Paulo: Cortez, 2006.

BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como lócus central da formação inicial. In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 41-79.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental I. Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. v. 39, n. 136, p. 269-283.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*, 3.ed. São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp; Lédna M. B. Tomitch (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos e formação de professores. In: *Leia escola*. Campina Grande: Idéia. p. 17-28.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. In: *Revista brasileira de lingüística aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, 2010. p. 271-288.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*, 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*, 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O. ; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 201-215.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências do local de trabalho? In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. v. 35, n. 125, p. 81-108 .

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela P. Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: Lazara C. da Silva; Maria Irene Miranda (orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008. p. 85-113.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: Lazara C. da Silva; Maria Irene Miranda (orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008. p. 15-36.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime J. Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 105-106.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objetivo da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008. v. 47, n. 1, p. 131-149.

SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna r. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 25-39.

Anexos

Anexo (1)

Música Sertaneja

Vida Boa

Victor e Leo

Composição: Victor Chaves

Moro num lugar
Numa casinha inocente do sertão
De fogo baixo aceso no fogão
Fogão à lenha ai ai

Tenho tudo aqui
Um vaquinha leiteira, um burro bão
Uma baixada ribeira, um violão
E umas galinha ai ai

Tenho no quintal uns pé de fruta e de flor
E no meu peito por amor
Plantei alguém / Plantei alguém

Refrão
Que vida boa ô ô ô
Que vida boa
Sapo caiu na lagoa
Sou eu no caminho do meu sertão

Veze outra vou
Na venda do vilarejo pra comprar
Sal grosso, cravo e outras coisa que fartá,
Marvada pinga ai ai

Pego o meu burrão
Faço na estrada a poeira levantar
Qualquer tristeza que for não vai passar
do mata-burro ai ai

Galopando vou

Depois da curva tem alguém
Que chamo sempre de meu bem
A me esperar / A me esperar
Refrão

Fonte: <http://letras.terra.com.br/victor-leo/797049/> (acesso em 03/05/2010)

Anexo (2) Publicidade



Anexo (3) Publicidade Modelo de Publicidade Escolar

