



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**ELIANE DE JESUS OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA  
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**ARAGUAÍNA-TO  
2016**

**ELIANE DE JESUS OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA  
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

**ARAGUAÍNA-TO  
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

O48r      Oliveira, Eliane de Jesus.  
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA EM  
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRODUZIDOS POR  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL. / Eliane de Jesus Oliveira.  
– Araguaína, TO, 2016.  
107 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.  
Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Escrita Acadêmica. 2. Letramento do Professor. 3. Linguística  
Sistêmico-funcional. 4. Linguística Aplicada. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica**  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

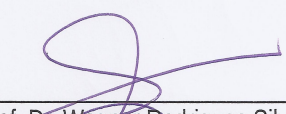
**ELIANE DE JESUS OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA  
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

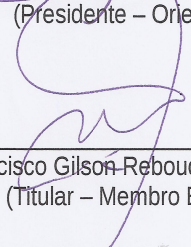
Araguaína (TO), 15 de janeiro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



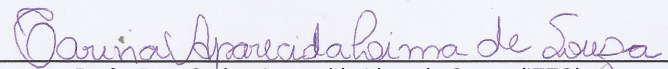
---

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva  
(Presidente – Orientador)



---

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior (UFT)  
(Titular – Membro Externo)



---

Profa. Dra. Carina Aparecida Lima de Souza (IFTO)  
(Titular – Membro Externo)

---

Profa. Dr. Susana Cristina dos Reis (UFMS)  
(Suplente – Membro Externo)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado saúde, perseverança, fé e confiança.

À minha família, especialmente, meus pais, Jesuíno e Joventina, minhas irmãs que foram anjos para mim: Ivanete e Nice, e para as demais irmãs: Luciene, Augusta, Valdecy, Eloína (só para citar algumas).

Ao meu orientador, professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, primeiramente, por ter me aceitado como orientanda, pela generosidade, dedicação e, principalmente, pela paciência. Minha formação acadêmica no sentido de me comportar como pesquisadora e em ser autônoma, devo a ti, meu orientador, meu professor, meu mestre, meu ídolo acadêmico. Suas observações, suas críticas, as indicações de leituras, as leituras e as discussões, as exigências, tudo isso e muito mais foram de fundamental importância tanto para minha vida acadêmica quanto para minha vida pessoal.

Aos companheiros do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), especialmente, Aliny Mendes, Bárbara Farah e Bruno Gomes Pereira.

Ao Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas – CIMES, aqui representado pela queridíssima Isabel Rodrigues.

Ao meu amor, companheiro, pai de minha filha: Aloisio Orione Martins Bruno. Obrigada pela força, cuidado, incentivo e também pela paciência. Ter você fazendo parte de minha vida, foi fundamental para a conclusão desta dissertação.

Aos anjos da minha vida acadêmica, pelo cuidado, proteção, generosidade: Bárbara Farah, Raquel Barros, Hélio Márcio, Fábio Araújo, Renilson Carvalho, Lívia Chaves de Melo, Naiana Galvão, Antônio Cilírio, Isabela.

Aos amigos Iara Natália, Fabiano Duarte, Eudiany Vieira e Monisa, pelo apoio e compreensão. Aos que conviveram comigo durante a graduação, especialmente, Cristiane Assis, Claudiane Morais, Claudiane Dias, Leomara e a queridíssima Ildemária.

Ao meu amigo e companheiro de trabalhos e estágio supervisionado Hélio Márcio, pela paciência e companheirismo.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação, Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior (UFT) e Profa. Dra. Carina Aparecida Lima de Souza (IFTO), pela disponibilidade, gentileza e significativas contribuições dadas a este trabalho de mestrado.

À Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis (UFSM), pela gentileza e disponibilidade em participar como membro suplente da banca de defesa desta dissertação.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar representações dos alunos da educação básica construídas por professores em formação inicial, em relatórios de estágio supervisionado. Focalizamos o uso da escrita reflexiva acadêmica em função da formação do professor capaz de refletir criticamente sobre a própria prática profissional. O corpus desta investigação é composto por 118 relatórios de estágio, sendo 45 da Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa –, 39 da Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa – e 34 da Licenciatura em Química. Esses relatórios foram produzidos entre os anos de 2011 a 2013, todos pertencentes à Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína. Esta investigação está situada no campo interdisciplinar dos estudos da Linguística Aplicada (CELANI, 2008), possibilitando-nos um diálogo entre o campo de estudo da Educação, Estudos do Letramento e Teoria das Representações Sociais, para melhor compreendermos o fenômeno das representações investigada. Utilizamos como principal aporte teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), mais especificamente a Metafunção Ideacional, que se realiza pelo Sistema de TRANSITIVIDADE (HALLIDAY; MATTHIJSSEN, 2014). Os resultados de nossa pesquisa mostram que os alunos da educação básica aparecem representados em relação ao comportamento, ao interesse pela disciplina ou pelo conteúdo e às habilidades demonstradas. Com a pesquisa realizada, pretendemos contribuir com a formação inicial de professores nas licenciaturas brasileiras, especialmente, no tocante às relações entre universidade e escola básica. Contribuímos ainda com as investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagem – PLES (CNPq/UFT).

**Palavras-chave:** Escrita Acadêmica; Letramento do Professor; Linguística Sistêmico-Funcional.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the representations of students of basic education built by pre-service teachers in supervised internship reports. We focus the use of reflective academic writing in function of teacher able to reflect critically about their own professional practice. The corpus of this investigation is consisted by 118 supervised internship reports, 45 belongs Language Course – Portuguese, 39 Language Course - English and 34 in a Chemistry Course. These reports were produced between the years 2011 to 2013, at Universidade Federal do Tocantins - Araguaína. This research is situated in the interdisciplinary applied field of language studies (CELANI, 2008), enabling us to a dialogue between the Education Studies, Literacy Studies and Theory of Social Representations, to better understand the phenomenon of representations investigated. We use Systemic Functional Linguistics (SFL), as the main theoretical and methodological contributions specifically on the Ideational Metafunction which is held by TRANSITIVITY system (Halliday; MATTHISSEN, 2014). The results of our research show that students of basic education appear represented in relation to behavior, in the interest for the discipline or for the content and demonstrated skills. In this research we intend to contribute with pre-service teachers in Brazilian undergraduate course especially as regards the relationship between university and elementary school. This research also contributed to the investigations carried out under the researchers group of the project "Language Language - PLES" (CNPq / UFT).

**Keywords:** Academic Writing; Literacy Teacher; Systemic Functional Linguistics.



## LISTAS DE FIGURAS

### CAPÍTULO I

Figura 1: Disciplinas/Áreas do Conhecimento e Teorias .....	35
---	----

### CAPÍTULO III

Figura 2: Relação entre Contexto de Cultura e Contexto de Situação .....	58
--	----

Figura 3: Sistema de Escolha de Transitividade .....	62
--	----

Figura 4: Atividades Sociossemióticas.....	64
--	----

## LISTAS DE QUADROS

### CAPÍTULO I

Quadro 1: Dissertações Produzidas no PLES .....	24
---	----

Quadro 2: Carga Horária de Prática Pedagógica dos Estágios .....	29
--	----

Quadro 3: Quantidade de Relatórios por Licenciaturas .....	33
--	----

Quadro 4: Comparação entre Paradigmas .....	40
---	----

### CAPÍTULO II

Quadro 5: Saberes Docentes e de Formação .....	48
--	----

Quadro 6: Saberes Docentes e de Formação .....	49
--	----

Quadro 7: Saberes Docentes e de Formação .....	50
--	----

Quadro 8: Saberes Docentes e de Formação .....	51
--	----

### CAPÍTULO III

Quadro 9: Relação entre Registro, Metafunção e Sistema .....	60
--	----

## LISTAS DE SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CDH	Centro de Documentação Histórica
CIMES	Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas
LA	Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MELL	Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
PLES	Práticas de Linguagens
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UFT	Universidade Federal do Tocantins
TRS	Teoria das Representações Sociais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
Objetivos da Pesquisa .....	16
Organização dos Capítulos .....	17

### **CAPÍTULO I**

#### **Contornos Metodológicos**

1.1 Estágio supervisionado como objeto de estudo na Educação .....	18
1.2 Estágio supervisionado como objeto de estudo LA .....	21
1.3 Caracterização dos documentos investigados .....	28
1.4 Caracterização da abordagem interdisciplinar na LA .....	34
1.5 Construção do objeto complexo de pesquisa .....	38

### **CAPÍTULO II**

#### **Letramento do Professor em Formação Inicial**

2.1 Letramentos em construção .....	43
2.2 Saberes docentes em construção .....	46

### **CAPÍTULO III**

#### **Representações de Experiências na Materialidade Textual**

3.1 Abordagem sociosemiótica da LSF .....	53
3.2 Componente experiencial da oração gramatical .....	59
3.3. Atividades sociosemióticas .....	62
3.4. Representações sociais .....	65

## **CAPÍTULO IV**

### **Representações dos Alunos da Escola Básica**

4.1 Representações dos alunos da educação básica .....	70
4.2 Representação negativa das habilidades .....	72
4.3 Representação negativa do comportamento dos alunos .....	79
4.4 Representação negativa do interesse dos alunos .....	83
4.5 Representação positiva do interesse dos alunos .....	89
4.6 Representação positiva do comportamento dos alunos .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos uma análise de algumas representações dos alunos da educação básica, construídas por professores em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre<sup>1</sup>, em relatórios de estágio supervisionado obrigatório. Foram focalizadas, na pesquisa, as licenciaturas em Letras, habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, e Química, pertencentes à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína<sup>2</sup>.

Os relatórios de estágio que compõem o *corpus* desta pesquisa estão disponibilizados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), espaço também reservado para pesquisa de toda comunidade acadêmica e demais interessados. Apenas os relatórios da Licenciatura em História ficam armazenados no Centro de Documentação Histórica (CDH), pertencente à mesma instituição de ensino e câmpus universitário.

Entendemos o estágio supervisionado como “atividade de desenvolvimento de habilidades instrumentais para o exercício da profissão do magistério” (MELO, 2012 p. 189). É um ambiente instrucional que permite a atuação profissional do aluno-mestre possibilitando a vivência no contexto real da Educação Básica.

O relatório de estágio configura-se como um gênero discursivo no qual os alunos-mestre relatam suas experiências acerca do trabalho pedagógico observado ou realizado durante o estágio. O referido gênero é também utilizado como requisito para avaliação final da disciplina obrigatória focalizada. Além disso, concordamos com Barreiro e Gebran (2006), ao salientarem que o relatório de estágio:

---

<sup>1</sup> Denominação convencionada pelo grupo de pesquisa Práticas de Linguagem – PLES (CNPq/UFT).

<sup>2</sup> O Câmpus Universitário de Araguaína oferece cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química.

ultrapassa eventuais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realidade de um trabalho. Na verdade, ele se constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, construído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 105).

Ao investigarmos os relatórios de estágio supervisionado, interessa-nos compreender as contribuições que esse gênero traz para a formação e letramento dos alunos-mestre. Acreditamos que a escrita deste documento traz evidências do trabalho de formação inicial do professor nas licenciaturas.

Ao discutir a diferença entre letramento e alfabetização, Silva (2012) define letramento como práticas sociais de uso da escrita com finalidades específicas. O autor acrescenta ainda que “essas práticas, mediadas pela escrita, não estão limitadas à escola ou ao trabalho, mas perpassam as mais diversas interações no cotidiano” (SILVA, 2012, p. 36). Sendo assim, a escrita está envolvida em inúmeras práticas sociais em transformação. Levando em consideração que a escola é o espaço propício para o desenvolvimento do letramento, os alunos-mestre e os alunos da escola básica estão sempre envolvidos em práticas de letramento na escola, daí a relevância do desenvolvimento de pesquisas científicas situadas neste domínio social.

Como resultado de práticas sociais letradas desenvolvidas no estágio supervisionado, o relatório é um trabalho elaborado no espaço universitário, porém é fruto do registro das atividades pedagógicas desenvolvidas, especialmente, nas escolas de educação básica. A disciplina de estágio supervisionado possibilita a circulação do aluno-mestre entre essas duas instituições, resultando num trabalho de mobilização de saberes originários desses dois contextos. O relatório é produto das várias atividades propostas pelos professores responsáveis pela disciplina de estágio no contexto acadêmico (tais como miniaulas, seminários, discussões de textos teóricos, fichamentos, avaliações, elaboração de material didático, dentre outros) e atividades desenvolvidas pelos alunos-mestre na escola campo do estágio obrigatório (observação, regência de aulas, desenvolvimento de projetos

interventivos, dentre outros). Em outras palavras, para escrita do relatório, os alunos-mestre mobilizam saberes adquiridos em diversas atividades, especialmente, as realizadas ao longo da licenciatura cursada.

Por essa razão, as pesquisas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), do qual fazemos parte, têm focalizado o relatório de estágio supervisionado das licenciaturas como um valioso instrumento para o fortalecimento do letramento do aluno-mestre. Ou seja, o relatório pode se configurar como um instrumento de mediação para o empoderamento<sup>3</sup> do professor em formação, por ser uma produção acadêmica escrita que tematiza atividades de práticas discursivas em ambiente da sala de aula.

Considerando os dois espaços em que o estágio supervisionado acontece, a escola de educação básica, no contexto aqui focalizado, configura-se também como uma importante agência de conhecimento especializado, responsável pela formação dos professores em formação inicial nas licenciaturas.

Para tanto, em relação à análise dos documentos *corpus* desta pesquisa, assumimos a abordagem interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), utilizando aportes teórico-metodológicos provenientes de outras áreas do conhecimento, tais como Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2006, 2008; STREET, 2014), Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHISSEN, 2014), Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) e Saberes Docentes (TARDIF, 2011). No campo de estudos da LA, é permitido o diálogo entre diversas disciplinas, campos ou áreas do conhecimento, no intuito de contribuir para uma visão mais complexa do fazer científico.

Esta pesquisa pode contribuir também para que o professor orientador do estágio interfira de modo específico na produção do relatório de estágio por

---

<sup>3</sup> De acordo com Guareschi (2008, p. 165), responsável pelo verbete Empoderamento no Dicionário Paulo Freire, compreendemos o referido fenômeno “não no sentido de dar poder a alguém, em que o sujeito ‘recebe’ de outro algum recurso (com merecimento dele ou sem), dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas”.

meio das orientações dadas pelo próprio formador. Tais orientações são responsáveis pelo produto final do relatório, colaborando para que o aluno-mestre reflita criticamente sobre a prática observada ou desenvolvida, uma vez que essas reflexões já são esperadas pelo leitor imediato do relatório, o professor orientador.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

Objetivo geral:

Compreender como os alunos da educação básica são representados nos relatórios de estágio por professores em formação inicial, alunos-mestre, no contexto de quatro disciplinas consecutivas de estágio supervisionado, ofertadas nas Licenciaturas em Letras – Habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa – e em Química.

Objetivos específicos:

1. Identificar passagens textuais em que o aluno-mestre faz referência ao aluno da educação básica no relatório de estágio supervisionado das Licenciaturas em Letras – Habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa – e em Química;
2. Descrever os mecanismos linguísticos empregados pelo aluno-mestre, em relatórios de estágio nas licenciaturas focalizadas, para caracterizar os alunos da educação básica.
3. Comparar os resultados de pesquisa produzidos a partir dos objetivos específicos 1 e 2, confrontando os resultados entre as licenciaturas focalizadas.

## **Organização dos Capítulos**

Além da *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências Bibliográficas*, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No



Capítulo I, intitulado *Contornos Metodológicos*, caracterizamos os relatórios escritos de estágio supervisionado como objeto de pesquisa científica e, também, descrevemos o percurso metodológico construído para esta investigação apresentada. Esclarecemos ainda o quantitativo de documentos investigados e a justificativa para inserção deste estudo no campo interdisciplinar da LA.

No Capítulo II, intitulado *Letramento do professor em formação inicial*, apresentamos algumas concepções de letramento, bem como algumas contribuições dos estudos mobilizados para o fortalecimento da formação do aluno-mestre. Ilustramos alguns saberes mobilizados pelos alunos-mestre, nos relatórios estudados, a partir das experiências por eles vivenciadas no campo de estágio supervisionado.

No Capítulo III, *Representações de experiências na materialidade textual*, apresentamos as categorias teórico-analíticas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizadas para análise dos dados desta pesquisa. Para tanto, priorizamos os pressupostos teóricos relativos à metafunção experiencial da linguagem.

No Capítulo IV, intitulado *Representações dos alunos da escola básica*, exemplificamos e interpretamos cinco principais representações dos alunos da escola básica, identificadas a partir da análise da descrição linguística dos documentos escritos selecionados para este estudo. Ainda no capítulo IV, comparamos os resultados entre as licenciaturas focalizadas.

Finalmente, esperamos que esta dissertação possa contribuir para o letramento de professores em formação inicial, uma vez que consideramos o relatório de estágio um instrumento capaz de suscitar reflexões significativas a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula da escola básica, em situação de estágio supervisionado.

## CAPÍTULO I

### CONTORNOS METODOLÓGICOS

O relatório de estágio supervisionado é concebido como objeto de estudo nesta dissertação. Os relatórios focalizados são apresentados pelos alunos-mestre como um trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado, componentes obrigatórios das licenciaturas brasileiras. Nas pesquisas realizadas no PLES, compartilhamos o pressuposto de que os relatórios escritos funcionam como um espaço linguístico-discursivo desencadeador da produção de saberes da experiência do contexto escolar, podendo contribuir significativamente para a profissionalização do aluno-mestre.

Este capítulo está organizado nas seguintes seções: Estágio supervisionado como objeto de estudo na Educação; Estágio supervisionado como objeto de estudo na LA; Caracterização dos documentos investigados; Caracterização da abordagem interdisciplinar na LA; Abordagem e tipo de pesquisa; e Construção do objeto complexo de pesquisa.

#### **1.1 Estágio supervisionado como objeto de estudo na educação**

Ao nos referirmos às pesquisas realizadas no campo da Ciência da Educação a respeito do estágio supervisionado, tomamos como referência o trabalho de Calderano (2014), o qual apresenta uma revisão bibliográfica de estudos nacionais sobre a formação inicial de professores nos estágios das licenciaturas.

O foco dos trabalhos apresentados recai sobre o estágio supervisionado, o qual é entendido pela autora como “lugar agregador do processo de formação e trabalho docente” (CALDERANO, 2014, p. 12). Dentro do processo

de formação de professores, o estágio se configura como um espaço complexo assentado “na relação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente, fundamentos e ações pedagógicas” (CALDERANO, 2014, p. 25). Nesse sentido, o estágio supervisionado engloba importantes aspectos do fazer pedagógico.

A autora faz uma revisão bibliográfica focalizando teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos que tratam de questões relacionadas ao estágio supervisionado. Os trabalhos investigados foram disponibilizados entre os anos 1998 e 2012.

O professor da educação básica, um dos participantes da pesquisa empírica realizada no trabalho de Calderano (2014), é focalizado em alguns trabalhos citados pela referida autora como colaborador importante no processo de formação do aluno-mestre. Nesses trabalhos, é destacado que os professores da escola básica, os quais recebem os alunos-mestre, percebem-se também como formadores dos alunos-mestre. As orientações recebidas pelos alunos-mestre por esses profissionais mais experientes são de natureza variada: conduta prática; posturas e técnicas. Os professores da escola básica acompanham e orientam os alunos-mestre nas atividades desenvolvidas no estágio supervisionado.

A visão positiva dos professores da educação básica sobre sua própria atuação no estágio supervisionado é de grande relevância no processo de formação dos alunos-mestre nas licenciaturas. O reconhecimento desse profissional como parte do processo de formação pode gerar ganhos significativos para os estágios nas licenciaturas.

Já nos trabalhos de Pimentel (2010) e Benites (2012), é apontada a contradição da universidade quanto ao discurso da formação do profissional para além do experiencialismo. No entanto, os professores da educação básica não recebem formação específica para desempenhar o papel de professor-formador, o que implica na necessidade do reconhecimento desse profissional como tal. Ao refletir sobre essa temática, Calderano (2014) destaca que:

A necessidade de formação precisa ser apurada para os três agentes do processo: o professor da universidade, o professor da escola básica e o estagiário, mediante um processo de constituição de conhecimento, no qual os diferentes saberes possam ser mais bem entrelaçados, sem que um fique a reboque do outro (CALDERANO, 2014, p. 54).

A citação acima aponta um certo distanciamento existente entre a universidade e a escola de educação básica. Esse distanciamento, dentre outros motivos, dá-se pela falta de reconhecimento da escola como um espaço importante de formação e dos professores da escola básica como agentes responsáveis pela formação dos alunos-mestre.

Os dados teóricos e empíricos que compõem o trabalho de Calderano (2014) revelam, segundo a autora, que além da necessidade do estreitamento da relação entre universidade e escola, a primeira instituição poderia lançar um olhar mais atento ao professor da educação básica como supervisor do estágio para que ele possa contribuir mais significativamente para a formação dos alunos-mestre.

Ainda no campo da Educação, Pimenta e Lima (2006) e Lima (2009) tratam de questões relacionadas à dicotomia teoria e prática no estágio supervisionado. Esse é um assunto bastante discutido nos cursos de formação de professores, principalmente, pelos alunos-mestre quando desenvolvem a prática pedagógica em escolas de educação básica, em situação de estágio supervisionado.

Pimenta e Lima (2006) destacam a predominância nos discursos da caracterização do estágio como a parte prática das licenciaturas. Uma afirmação como “na prática a teoria é outra” bastante utilizada tanto pelos que já concluíram, quanto pelos concluintes revela, segundo as autoras, que os cursos de formação necessitam ser constituídos efetivamente de teoria e de prática.

As autoras destacam também que isso se deve ao fato de as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação serem constituídas isoladamente, sem estarem associadas à realidade em que o ensino ocorre. A

relação de poder entre as disciplinas do currículo é desigual, pois é dada maior importância às disciplinas consideradas teóricas.

Para ilustrar o apontamento apresentado por Pimenta e Lima (2006), recorreremos ao trabalho de Lima (2009), quem defende a articulação entre teoria e prática. A autora afirma que “a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria” (LIMA, 2009, p 45). Em muitas licenciaturas brasileiras, a relação entre teoria e prática, considerando a importância da complementariedade entre ambas, só é percebida no estágio.

Por fim, destacamos que, no intuito de compreender melhor a prática de estágio supervisionado, Lima (2009) faz uso da metáfora da árvore. Nesta metáfora, as raízes são representadas pela fundamentação teórica estudada, o tronco é como a pesquisa realizada a respeito do estágio supervisionado, as folhas e galhos se resumem às atividades realizadas durante o estágio e, por fim, os frutos simbolizam os registros reflexivos (relatório de estágio) produzidos pelo aluno-mestre. Nesse sentido, o estágio supervisionado se configura como um sistema composto por atividades interligadas.

## **1.2 Estágio supervisionado como objeto de estudo LA**

Pesquisas a respeito da formação inicial do professor, mais especificamente no contexto do estágio supervisionado, também são realizadas no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA). Além dos trabalhos citados no Quadro 1 desta dissertação (página 24), vários outros focalizam a formação inicial de professores nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório (cf. FIAD; SILVA, 2009; MELO; GONÇALVES, 2014; VALSECHI; KLEIMAN, 2014).

Segundo Valsechi e Kleiman (2014, p. 14), o que define uma pesquisa em LA é o foco na linguagem, sua relevância social, compromisso ético com os participantes e a transdisciplinaridade. Ao focalizar a linguagem no estágio supervisionado, o estudo apresentado pelas autoras recai sobre os Estudos do Letramento, que adotam uma concepção social da escrita. Considerando o

contexto do estágio supervisionado obrigatório, focalizar o letramento dos alunos-mestre é de suma importância, pois, para participar da prática social letrada,

O estagiário deve atender a várias demandas decorrentes do estatuto do estágio como exigência curricular acadêmica obrigatória: procedimentos burocráticos (como a solicitação de termos de compromisso, devidamente assinado por alguns agentes envolvidos), preparo teórico-prático a ser realizado na instituição de ensino superior, trabalho pedagógico (no tratamento dos conteúdos que serão ensinados aos alunos, por exemplo), vivência na escola dentro e fora da sala de aula. No seu desenvolvimento, tanto a universidade quanto a escola estão envolvidas: os estagiários desenvolvem relações sociais com o formador acadêmico, os professores supervisores do estágio da escola, o coordenador pedagógico, os alunos da Educação Básica (VALSECHI; KLEIMAN 2014, p.17).

Sendo assim, estágio se configura como o momento em que o aluno-mestre desenvolve várias atividades ligadas ao seu campo de atuação profissional, envolvendo os domínios universitário e escolar. Segundo Valsechi e Kleiman (2014), para que o estágio possa contribuir para o letramento do aluno-mestre, é necessário que as práticas acadêmicas demandadas estejam atreladas às práticas exigidas para atuação profissional na escola básica, local de trabalho do professor.

Isso aponta para as discussões levantadas na seção anterior, quando focalizamos as investigações científicas desenvolvidas no campo da Ciência da Educação. Os referidos estudos tematizavam a importância da articulação, no contexto de formação das licenciaturas, entre teoria e prática em função da futura atuação profissional. Percebemos, também, por meio dessas discussões, que tanto o campo de estudos da Educação quanto no campo da LA, há interesse em contribuir, por meio das pesquisas acadêmicas, para a formação inicial de professores tomando o estágio supervisionado e seu entorno como objeto de pesquisa.

No tocante às investigações a respeito da formação de professores, o estágio é visto como uma importante fonte de pesquisa. É o lugar onde ganham visibilidade diferentes demandas para a formação inicial do professor.

Questões importantes são levantadas, debatidas e refletidas no intuito de melhorar a instrução e a futura atuação profissional docente. Para tal propósito, as pesquisas desenvolvidas no PLES focalizam a escrita produzida no relatório de estágio, importante instrumento de formação também utilizado para a avaliação do desempenho discente nos estágios obrigatórios.

Frequentemente, por meio da escrita dos relatórios, os alunos-mestres focalizam a estrutura física das escolas onde realizam as atividades obrigatórias e metodologias, analisam materiais didáticos utilizados pelos professores regentes e, até mesmo, pelo próprio aluno-mestre. Na ocasião, os alunos-mestre focalizam ainda o comportamento, interesse e dificuldades apresentados pelos alunos da escola. Nos relatórios, constatamos algumas angústias dos alunos-mestre, além de momentos de desabafos.

Diante da riqueza desses documentos, várias pesquisas já foram e continuam sendo realizadas no PLES, tomando a escrita do relatório como objeto de estudo. Além das dissertações e tese elencadas no Quadro 1 (p. 26), artigos científicos (cf. AMORIM, 2011; MELO, 2012; MELO; GONÇALVES, 2014; MENDES, 2012; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014), livros (SILVA, 2014) e capítulos de livro (cf. OLIVEIRA; SILVA, 2011; MELO, 2012) foram produzidos. Um número significativo de alunos de iniciação científica também se debruçara sobre os documentos focalizados. Tudo isso tem resultado em encaminhamentos e contribuições para a formação inicial de professores mediada pela escrita.

É relevante que os relatórios funcionem como gêneros catalisadores no termo proposto por Signorini (2006, p. 8) para caracterizar as formas de ação pela linguagem que “favorecem o desencadeamento e potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

Enquanto gênero catalisador utilizado para o empoderamento do professor em formação inicial, acreditamos que 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 Quadro 1 ilustra os trabalhos realizados no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (PLES) o qual tem o relatório de estágio supervisionado como principal objeto de investigação.

Quadro 1: Dissertações e Tese Produzidas no PLES.

REFERÊNCIA	OBJETIVO
<p>MELO, L. C. <i>Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa</i>. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.</p>	<p>Investiga como os alunos-mestre de Língua Inglesa se representam nos relatórios de estágios supervisionados, na Licenciatura em Letras a partir dos usos da literatura não especializada e especializada (p. 14).</p>
<p>TAVARES, E. <i>Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais</i>. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.</p>	<p>Investiga atividades didáticas envolvendo práticas de escrita propostas por alunos-mestre nos estágios supervisionados realizados nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no Campus Universitário de Araguaína (p. 14).</p>
<p>DINIZ, A. L. S. <i>Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado</i>. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.</p>	<p>Focaliza práticas de leitura propostas em atividades didáticas pelos alunos-mestre nos estágios supervisionados realizados nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no <i>Campus</i> Universitário de Araguaína (p.18).</p>
<p>GUERRA, M. M. <i>Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios</i>. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.</p>	<p>Investiga práticas do letramento do professor, comuns ao trabalho de duas professoras (a) em formação inicial, nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas, e (b) em serviço, nos primeiros anos de exercício do magistério como professoras de línguas, efetivas no Ensino Básico no trabalho com disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, no contexto da escola pública tocantinense (p. 15).</p>
<p>MENDES, A. S. <i>Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial</i></p>	<p>Identifica as funções linguístico-discursivas desempenhadas pelos comandos escritos pelo formador e as</p>



<p>do professor. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.</p>	<p>respostas apresentadas pelos alunos-mestre para os referidos enunciados no processo de reescrita do gênero relatório de estágio supervisionado da Licenciatura em Letras (p.16).</p>
<p>PEREIRA, B. G. <i>Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses</i>. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.</p>	<p>Caracteriza o gênero Relatório de Estágio Supervisionado a partir da análise das representações de aluno-mestre semiotizadas no texto dos relatórios das licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, em Pedagogia e em Matemática, ofertadas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizada no município de Conceição do Araguaia (p. 17).</p>
<p>REIS, N. V. <i>Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em Ensino de Língua Materna</i>. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.</p>	<p>Analisar discursos sobre práticas de letramento digital em contexto de ensino, produzidas por professores em formação inicial, a partir de uma intervenção didática na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, componente curricular da Licenciatura em Letras focalizada (p.16).</p>
<p>MELO, L. C. <i>Formas linguísticas do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio de professores de línguas</i>. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.</p>	<p>Investigar efeitos discursivos possíveis produzidos nos usos de práticas acadêmicas de citação, considerando diferentes vozes enunciativas trazidas a partir das citações identificadas na escrita reflexiva acadêmico-profissional de RES, elaborados por professores de línguas da Licenciatura em Letras, pertencente à UFT, Campus Universitário de Araguaína, a fim de caracterizar a escrita desses documentos (p. 20).</p>

Fonte: Elaboração da autora

Conforme observável no Quadro 1, vários aspectos característicos dos relatórios de estágio já foram investigados. Os estudos sobre o referido gênero partem da organização estrutural do texto, ou seja, das partes (seções ou estágios) que o compõem e como são organizadas (SILVA, 2012; PEREIRA, 2014; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014). Acreditamos que quanto mais conhecemos o referido gênero, mais podemos utilizá-lo de forma proveitosa na formação de professores mais reflexivos.

Pereira (2014) faz uma descrição do relatório de estágio produzido no contexto de formação inicial do professor paraense, buscando compreender em quais momentos específicos da estrutura desse gênero o aluno-mestre desenvolve uma escrita mais reflexiva. Esse estudo permite uma intervenção mais pontual do professor formador na escrita do relatório, pois a partir da compreensão estrutural do relatório de estágio, ele pode traçar estratégias de interferência na escrita do aluno-mestre, na tentativa de provocar momentos significativos de reflexão a partir do encaminhamento da reescrita textual.

Já no trabalho a respeito da representação de aluno-mestre em relatório de estágio de Língua Inglesa, Melo (2012, p. 52) define o relatório de estágio como “uma prática social intermediada pela linguagem que pode contribuir para a (re)construção de identidade do professor em formação inicial, contribuindo para o desenvolvimento e transformações da prática pedagógica”.

Nosso interesse em investigar o referido gênero se justifica pela tentativa de contribuir com o uso dos relatórios como instrumentos de mediação na formação de professores. Ao utilizarmos o termo instrumento de mediação, tomamos como referência o trabalho de Vygotsky (1991) sobre a formação social da mente. Ao descrever um desafio lançado a algumas crianças pequenas na tentativa de compreender o desenvolvimento cognitivo delas, o autor afirma que, ao desenvolver a tarefa proposta, as crianças utilizam a linguagem verbal para mediar as ações na execução do trabalho proposto.

Nesse sentido, um instrumento de mediação pode ser entendido como uma espécie de ferramenta para auxiliar ou interceder numa atividade social, em função do alcance de propósitos específicos. Seguindo a concepção vigostkiana de mediação, acreditamos que o relatório de estágio funciona como um instrumento ou ferramenta de grande importância na formação acadêmica e profissional do professor.

Os relatórios de estágio podem auxiliar no desenvolvimento da competência para o uso da língua escrita pelos alunos-mestre. É idealizado para potencializar o desenvolvimento de situações de reflexão crítica acerca do trabalho realizado, pois, na escrita do relatório, espera-se que o aluno-mestre

explícite o próprio posicionamento em relação à prática pedagógica observada e desenvolvida na escola de Educação Básica.

Para melhor compreendermos e caracterizarmos os relatórios escritos aqui focalizados, recorreremos à noção de gênero apresentada por Bazerman (2009). Para o autor, gêneros são “fatos sociais emergentes na atividade de compreensão intersubjetiva em situações típicas em que se deve coordenar atividades e compartilhar significados, tendo em vista propósitos práticos” (BAZERMAN, 2009, p. 11). Nesse sentido, os gêneros servem para organizar nossas ações com propósitos específicos a serem alcançados de acordo com nossas necessidades.

Os relatórios de estágio são gêneros resultantes de diversas atividades propostas por professores orientadores, responsáveis por disciplinas de estágio no domínio acadêmico (tais como miniaulas, seminários, discussões de textos teóricos, fichamentos, avaliações, elaboração de material didático, dentre outros) e atividades desenvolvidas pelos alunos-mestre, na escola de Educação Básica (observação, regência de aulas, desenvolvimento de projetos interventivos, dentre outros).

Assim, o relatório de estágio é o gênero usado pelos alunos-mestre para organizar as ações diárias, criando “significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas” (BAZERMAN 2009 p. 10), proporcionadas pelo estágio supervisionado. Ou seja, os procedimentos utilizados no desenvolvimento do estágio supervisionado, a relação estabelecida entre universidade e escola básica, dentre outras instituições, são revelados por meio do referido gênero.

Produzido em situação de estágio obrigatório, o relatório de estágio se configura como um

espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, [...] que permite observar e guiar a contínua passagem do aluno da esfera de atividade que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas. (SILVA, 2012 p. 11).

A disciplina de estágio permite o diálogo entre a escola e a universidade e, conseqüentemente, saberes escolares e universitários são mobilizados, tornando mais dinâmico o conhecimento desses dois domínios sociais. É durante o estágio supervisionado que universidade e escola se aproximam de forma mais significativa, estreitando as relações entre tais domínios.

Em síntese, consideramos o estágio supervisionado de extrema importância para a formação dos alunos-mestre, pois permite aos mesmos, o contato direto com o real contexto de atuação profissional, possibilitando a identificação ou não com a prática pedagógica. Muitas vezes, é no estágio supervisionado que o aluno-mestre adentra pela primeira vez no ambiente escolar como professor em formação inicial, conforme destacado por Silva (2015). Portanto, a prática pedagógica pode ser nova para o aluno-mestre, pois, frequentemente, ele só tem essa primeira experiência a partir da segunda metade do curso, quando são iniciadas as disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado.

### **1.3 Caracterização dos documentos investigados**

A disciplina de estágio supervisionado, na qual o relatório de estágio é produzido, acontece em três momentos principais: (i) aulas teóricas na própria universidade; (ii) observação; e (iii) regência de aulas, nas escolas de educação básica.

Primeiramente, na universidade, os alunos-mestre fazem leituras de textos e livros relacionados à prática pedagógica em escola de educação básica. Essas leituras são seguidas de discussões acerca de questões levantadas, debates instaurados, apresentações de seminários e outros. É o período em que o aluno-mestre recebe embasamento teórico, metodológico e didático peculiar à prática pedagógica.

Consideramos esse primeiro momento de suma importância para a formação do aluno-mestre, pois é um período em que o aluno-mestre adquire consistência teórica significativa que pode possibilitar condições objetivas de

utilização da teoria na prática pedagógica. O referencial teórico que subsidia essa fase do estágio, segundo Lima (2009, p. 45), “sustenta e alimenta o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, constituindo as bases do Estágio, como parte do projeto político-pedagógico do curso”.

Para a observação das aulas na Licenciatura em Letras, é destinado todo o Estágio I e as 05 (cinco) primeiras aulas dos Estágios II, III e IV. Na licenciatura em Química, as atividades práticas na escola de educação básica são dedicadas apenas à observação de aulas no estágio I. Nos estágios II e III, a carga horária<sup>4</sup> tanto de observação quanto de regência é diferente da licenciatura em Letras, como mostra o Quadro 2 abaixo. No estágio supervisionado I, os alunos-mestre observam a metodologia utilizada pelos professores, relação entre professores e alunos, projeto político pedagógico, estrutura física das escolas, ou seja, a observação é voltada para os mais diversos aspectos relacionados ao espaço de instrução. Tanto no período de observação quanto no de regência, o estágio supervisionado acontece alternando aulas na universidade e na escola campo de estágio.

Quadro 2. Carga horária de prática pedagógica dos estágios

LICENCIATURA	ESTÁGIO	OBSERVAÇÃO	REGÊNCIA	TOTAL DE PRÁTICA
Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa	I	15h	-	93h
	II	5h	21h	
	III	5h	21h	
	IV	5h	21h	
Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa	I	15h	-	93h
	II	5h	21h	
	III	5h	21h	
	IV	5h	21h	
Licenciatura Plena em Química	I	45h	-	195h
	II	30h	30h	
	III	30h	60h	

Fonte: Elaboração da autora

Como podemos observar no Quadro 2, a carga horária designada à observação das aulas na licenciatura em Letras é inferior à de regência. Já na

<sup>4</sup> Segundo a Central de Estágio da universidade focalizada, o professor supervisor de estágio supervisionado tem total liberdade na distribuição da carga horária (em observação e regência) de acordo com o seu próprio critério e necessidade.

licenciatura em Química<sup>5</sup>, o mesmo não ocorre. Essa especificidade não significa que os alunos-mestres egressos da Licenciatura em Química são menos preparados para atuação profissional do que os da Licenciatura em Letras. Considerando que a Licenciatura em Letras possui dupla habilitação, o aluno-mestre termina cursando 08 (oito) disciplinas, resultando ao final do curso, conseqüentemente, na elaboração de 08 (oito) relatórios.

Ainda focalizando o período de observação, não podemos deixar de ressaltar que, no período da regência, a observação ocorre nas primeiras aulas. Estas são reservadas para o conhecimento prévio dos alunos e para a elaboração dos planos de aulas juntamente com o professor regente da escola de educação básica.

Após todos os procedimentos citados anteriormente, o aluno-mestre assume a sala de aula efetivamente. Durante a regência, o professor da escola de educação básica é orientado a acompanhar o aluno-mestre devido a pouca experiência desse último em sala de aula.

A partir dos relatórios, podemos compreender a dinâmica do trânsito do aluno-mestre entre universidade e escola de educação básica por meio da mobilização de saberes teóricos e práticos. O relatório de estágio é o principal gênero produzido pelos alunos-mestre na licenciatura aqui focalizada, o qual pode possibilitar a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Pela escrita reflexiva, vão construindo sua identidade enquanto professor em formação. Esse gênero pode também ser um instrumento de mediação da formação na prática docente, possibilitando o empoderamento do professor em formação inicial (SILVA, 2011).

Quando falamos em empoderamento, como já dito anteriormente aqui, estamos nos referindo ao fortalecimento dos atores sociais por meio do uso da língua escrita, mobilizada nas relações de poder entre universidade e escola básica, e atrelada ao letramento do professor.

---

<sup>5</sup> As informações sobre a carga horária da licenciatura em Química foram disponibilizadas pela Central de Estágio das Licenciaturas da universidade focalizada.

No relatório de estágio, ao refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida ou a que poderá desenvolver, o aluno-mestre está realizando dois processos de reflexão, os quais não são excludentes: Reflexão sobre a Ação e Reflexão na Ação. Esses dois processos são descritos, no âmbito da Ciência da Educação, por Perrenoud (2002), que também propõe a seguinte tipologia a respeito da reflexão realizada na e sobre a ação: *Reflexão Retrospectiva* e *Reflexão Prospectiva*.

A reflexão retrospectiva acontece após uma ação desenvolvida ou observada, a qual objetiva a análise crítica da situação de ensino experienciada, possibilitando uma avaliação da produtividade em retomar tal experiência em outra situação. Já a reflexão prospectiva acontece ainda no planejamento, antes da implementação propriamente dita da ação, em função do alcance de objetivos precisos.

No tocante à abordagem investigativa assumida nesta dissertação, esclarecemos que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Considerando o contexto dos estágios obrigatórios, interessou-nos saber como o mundo social da referida disciplina “é interpretado, entendido, experienciado, produzido ou construído” (MASON, 1996, p. 3). Em outros termos, ao investigar os relatórios, compreendemos o contexto social onde a prática de estágio foi desenvolvida bem como os atores envolvidos nesse processo.

Na abordagem qualitativa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2009, p 34). Sendo assim, interessou-nos conhecer ou compreender como os alunos da escola básica são representados pelos alunos-mestre nos relatórios. Ou seja, como os referidos alunos são construídos ou caracterizados na visão dos alunos-mestre a partir da atuação como estagiários em sala de aula em situação de estágio obrigatório.

Esta investigação se caracteriza ainda como uma pesquisa documental, uma vez que os relatórios escritos foram tomados como principal objeto de investigação. O uso de documentos em pesquisa envolvendo instituições “deve

ser valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e registrar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e social” (SÁ- SILVA, 2009, p. 2).

Nos relatórios focalizados, selecionamos excertos onde o aluno-mestre faz referência explicitamente ao aluno da escola de educação básica, apresentando suas impressões acerca desse ator social. Nesse sentido, entendemos representação em termos funcionais, como significados construídos a partir de escolhas linguísticas pelos alunos-mestre, ao construírem os alunos da escola básica no contexto interativo da sala de aula. As escolhas linguísticas, componentes funcionais, são feitas a partir dos conhecimentos ou saberes acionados pelos alunos-mestre ao se depararem com situações vivenciadas na escola básica. Com isso, a partir dessas escolhas, representações também são (re)construídas.

Para esta pesquisa, foram investigados 118 relatórios de estágio, sendo 45 relatórios da Habilitação em Língua Portuguesa, 39 da Habilitação em Língua Inglesa e 34 da Licenciatura em Química, referentes aos anos letivos de 2011 a 2013, como apresentado no quadro adiante. O recorte em relação ao ano foi motivado pelo interesse em investigar os relatórios de estágio produzidos por uma única turma de alunos das duas licenciaturas focalizadas (Letras Português/Inglês e Química). Isto é, os relatórios da Licenciatura Dupla em Letras pertencem a uma única turma e foram produzidos ao longo de 04 (quatro) semestres letivos consecutivos.

A escolha das licenciaturas focalizadas neste trabalho se justifica pelo interesse em contrapor licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de compreendermos se há especificidades na visão dos alunos-mestre em relação aos alunos da educação básica a partir do relatório de estágio. O Quadro 3, a seguir, apresenta o quantitativo de relatórios investigados por licenciaturas focalizadas nesta pesquisa:

Quadro 3: Quantidade de Relatórios por Licenciaturas

Relatório	Relatório	Relatório
-----------	-----------	-----------



Língua Portuguesa	Quantidade	Língua Inglesa	Quantidade	Química	Quantidade
I	13	I	23	I	09
III	15	III	08	II	14
IV	17	IV	08	III	11
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

Como podemos observar no Quadro 3, os relatórios do Estágio Supervisionado II das Licenciaturas em Língua Portuguesa e Língua Inglesa não foram incluídos na investigação. Isso ocorreu devido os documentos produzidos na referida disciplina não estarem disponíveis para consulta no Centro Interdisciplinar de Memórias dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES). Podemos observar também que a quantidade de relatórios de estágio da disciplina da Licenciatura em Língua Inglesa é inferior a da disciplina da Licenciatura em Língua Portuguesa. Isso se justifica pelo fato de o Estágio III da Língua Inglesa ser desenvolvido por trios de alunos-mestre, resultando um único relatório para cada grupo de três alunos. No Estágio IV da mesma licenciatura, houve também 02 (dois) casos em que o estágio foi desenvolvido por trios de alunos-mestre. Não podemos deixar de destacar que esses casos ocorreram de comum acordo com o professor-supervisor da disciplina de estágio.

Dialogando com pesquisas produzidas na Ciência da Educação e também na LA, caracterizamos a escrita do relatório de estágio como uma escrita reflexiva ou, ainda, escrita reflexiva profissional como apontam Silva e Pereira (2013). Para esses autores, essa escrita pode se realizar em diferentes gêneros (relatório, relato reflexivo) e pode “proporcionar um olhar crítico sobre atuação docente no espaço de trabalho, objetivando o contínuo desenvolvimento da prática profissional” (SILVA; PEREIRA, 2013 p. 6). É considerada profissional por ser realizada no contexto do magistério, mais especificamente, na formação inicial de professores, quando os alunos-mestre se preparam para atuar profissionalmente no ensino de língua.

A prática profissional no contexto de formação inicial de professores pode ser entendida como uma “aprendizagem do trabalho” no termo utilizado por Tardif e Raymond (2000). Para os autores, “a aprendizagem do trabalho

passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Finalmente, destacamos que relatórios arquivados podem servir para orientar outros alunos-mestre na produção do próprio texto, daí a relevância de centros de documentação como o CIMES. Esses documentos trazem várias informações a respeito das escolas de educação básica, fornecendo, por exemplo, dados importantes para a escolha ou não da mesma instituição escolar por parte de outros alunos-mestre para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

#### **1.4 Caracterização da abordagem interdisciplinar na LA**

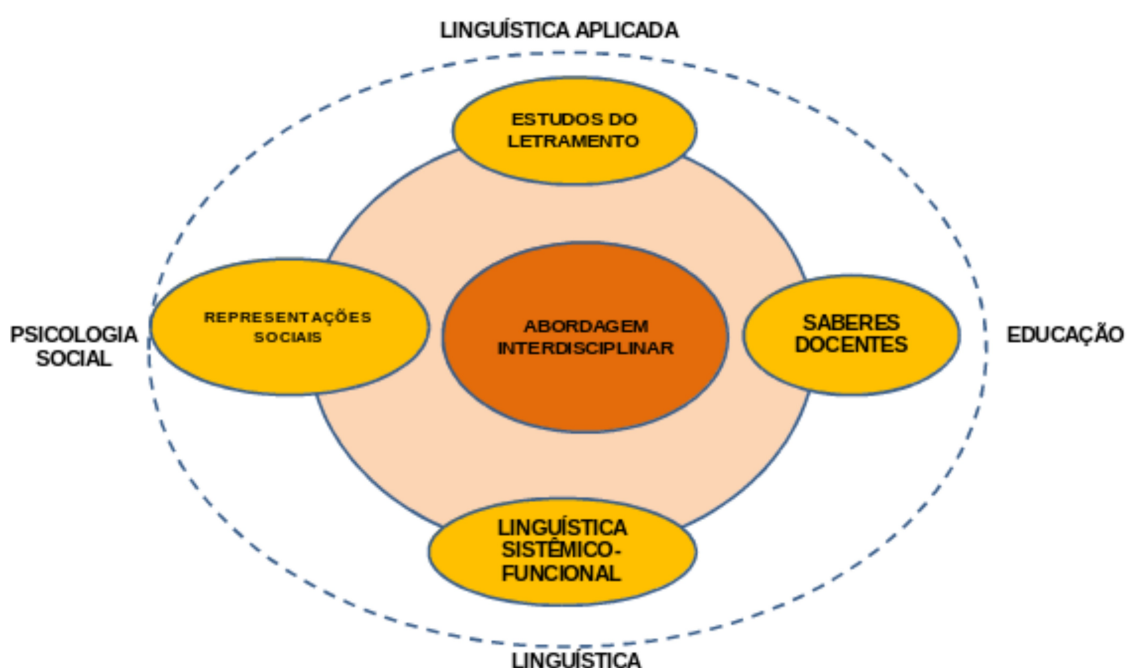
Situamos esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada, “área do conhecimento vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem” (CELANI, 2008, p. 20). Em outros termos, a LA é um campo de estudo que tenta avançar zonas fronteiriças de diversas especialidades para construir uma leitura crítica de problemas sociais e humanos envolvendo a linguagem.

Assumimos a abordagem interdisciplinar da LA, uma vez que esse campo do conhecimento nos permite mobilizar aporte teórico-metodológico oriundo de diferentes disciplinas. Nesta investigação, a fim de analisar criticamente as representações dos alunos da educação básica, produzidas por alunos-mestre, recorreremos às contribuições do enfoque interdisciplinar de diferentes pontos de vistas para responder aos objetivos propostos.

O caráter interdisciplinar da LA nos possibilita ouvir outras vozes para darmos conta da complexidade dos fatos envolvendo a linguagem em nossa sociedade. Nesse sentido, interdisciplinaridade é entendida aqui como a cooperação entre diferentes disciplinas em uma pesquisa na pretensão de alcançar um conhecimento mais abrangente (cf. AMÉRICO, 2006; FORTES 2009).

Na Figura 1, abaixo, apresentamos as principais disciplinas que mobilizamos para esta pesquisa no campo de conhecimento da LA, contribuindo para a construção do caráter interdisciplinar desta abordagem. As principais teorias utilizadas a partir de cada disciplina do conhecimento também foram representadas na Figura 1. Tentamos articular o campo de estudo interdisciplinar da LA com o intuito de ir além das zonas fronteiriças de diversas especialidades para construir uma leitura crítica dos dados da pesquisa.

Figura 1: Disciplinas/Áreas do Conhecimento e Teorias



Fonte: Elaboração da autora

Do campo de estudos da LA, recorreremos aos *Estudos do Letramento* (KLEIMAN, 2006, 2008; STREET, 2014) a fim de pontuarmos as contribuições que a escrita do relatório de estágio pode trazer para formação do professor em formação inicial. Letramento são práticas sociais mediadas pela escrita com finalidades das mais variadas nas interações sociais do dia a dia (cf. KLEIMAN, 2006). A escrita é desenvolvida como uma prática social. Considerando que nosso objeto de pesquisa são os relatórios de estágio supervisionado,

focalizamos a prática de escrita característica da esfera universitária em diálogo com o local de trabalho do professor.

Ainda focalizando a representação da Figura 1, no do campo de estudos da Linguística, tomamos a *Linguística Sistêmico-Funcional* (LSF) (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014; THOMPSON, 2014; EGGINS, 2004) como fonte de microcategorias para análise linguística dos documentos selecionados nesta pesquisa de mestrado. A LSF se caracteriza como uma teoria social por partir das situações de uso da linguagem em sociedade, tentando entender como as relações interativas são estabelecidas entre os indivíduos em sociedade (cf. BARBARA; MACÊDO, 2009). Essa teoria possibilita abordar o texto como um conjunto de significados, com objetivos precisos conforme o contexto de circulação. Na LSF, os significados de uma língua surgem conforme escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes ou escritores a partir de sistemas potenciais da língua. Essas escolhas são influenciadas pelos contextos e necessidades de cada enunciador. Interessa-nos, aqui, analisar, a partir da LSF, escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos-mestre ao utilizarem a escrita no estágio supervisionado, para se referirem aos alunos da Educação Básica.

Por fim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003) completa nosso quadro de teorias mobilizadas para esta pesquisa. A TRS possibilita compreender como os fenômenos sociais se tornam visíveis, perceptíveis e familiares. Essa teoria está dentro de um campo mais específico de estudos, Psicologia Social, cujo objeto de estudo é o comportamento dos indivíduos em interação social no contexto do processo de influência social. Seu objetivo é estudar as representações sociais. Buscamos a TRS para orientar a macroanálise (análise mais ampla) dos dados da pesquisa. Tentamos compreender, ancorados nessa teoria, como algumas representações dos alunos da educação básica são construídas pelos professores em formação inicial.

Em seu trabalho sobre representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, Franco (2004, p. 2) descreve representações sociais como:

Elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante.

No relatório de estágio, o aluno-mestre constrói várias representações, da escola, dos materiais didáticos, do professor, mas é sobre representações dos alunos da escola básica que nosso interesse recai nesta dissertação.

Orientados pela abordagem interdisciplinar da LA, assumimos a postura de comprometimento ético em nossa pesquisa. Nossa preocupação incide sobre os envolvidos direta ou indiretamente com a investigação, pois “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana” (CELANI, 2005, p. 106).

Os alunos-mestre, atores envolvidos diretamente nesta investigação, têm plena consciência da utilização dos relatórios de estágio no desenvolvimento de pesquisas científicas, a partir do momento em que disponibilizam o arquivamento do referido documento no CIMES. No entanto, o nosso compromisso ético primeiro recai sobre a preservação da identidade e integridade destes atores.

Para cumprir com o compromisso ético dentro dos valores da pesquisa realizada, considerando o contexto de realização da investigação, acreditamos que a divulgação dos resultados da pesquisa será o retorno mais imediato aos participantes da pesquisa.

A divulgação dos resultados desta pesquisa pode contribuir também para que o professor supervisor do estágio supervisionado instigue mais o

aluno-mestre a se posicionar diante dos fatos expostos no relatório, o que pode contribuir para a produção de uma escrita reflexiva profissional mais produtiva.

### **1.5 Construção do objeto complexo de pesquisa**

Assim como tudo muda com o passar do tempo – a sociedade, a cultura, a natureza –, junto com as mudanças, as incertezas surgem, ou seja, o que era aceito como verdade pode passar a ser questionado (SANTOS, 2008). O que antes parecia estar bem definido, bem estruturado, sofre transformações expressivas e, com isso, é instaurada uma nova maneira de ver o mundo, ou seja, um novo paradigma.

Entendemos paradigma como uma determinada forma de fazer ciência. Uma forma de interpretar o mundo que atenda de maneira satisfatória às demandas sociais vigentes. Uma mudança de paradigma se faz necessária quando a sociedade, modificada pelo passar dos anos, necessita de um novo tratamento, de novas investidas e percepção da realidade.

Apesar de uma mudança de paradigma não ser um processo simples, rápido e imediato (FREIRE; LEFFA, 2013), é totalmente possível de acontecer devido a controvérsias surgidas ao longo do processo do fazer científico. Freire e Leffa (2013), em suas discussões sobre a formação tecnológica do professor, sob o paradigma da complexidade, no campo da LA, nos dizem:

O curso da história revela que, ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência tem gerado visões paradigmáticas embasadas em crenças, valores e pressupostos, reveladores do pensamento científico de cada época, os quais têm dado origem a maneiras diferentes de conhecer e, portanto, transmitir ou construir conhecimentos. A evolução científica, assim como a evolução da humanidade, é dinâmica e constante: ela está continuamente em transformação, propondo padrões, modelos – *paradigmas* – que nos permitem entender e interpretar a realidade, indicando referenciais que se mantêm ou se alteram, na medida em que se mantêm ou se altera nossa percepção da realidade (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 60).

De acordo com o apontamento exposto acima, a dinamicidade da sociedade provoca uma alteração na compreensão da realidade. Ao

compreender a necessidade de novos paradigmas por causa do desenvolvimento científico, Santos (2008) atesta que há uma crise irreversível do paradigma dominante, crise essa que, segundo o autor, iniciou-se com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe quando ela terá um fim. Ao que parece, o paradigma científico está em constante transformação juntamente com a história, pois o fazer científico existe em conformidade com o contexto histórico produzido (cf. HENRIQUES, 2011).

Acreditamos que, com a abordagem interdisciplinar assumida nesta investigação, o paradigma da complexidade é o que melhor possibilita alcançarmos nossos objetivos, o que dificilmente seria possível a partir do paradigma tradicional.

No campo da LA, ao abordar questões da formação docente baseada no paradigma tradicional e da complexidade, Freire e Leffa (2013), ao parafrasear Assman (1998), ressaltam que:

os paradigmas não são permanentes: historicamente são mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. Quando a percepção que se tem da realidade se preserva ao longo de dado período sócio-histórico-cultural garantimos a manutenção de um mesmo paradigma e, portanto das teorias e práticas vigentes, uma vez elas, em alguma medida respondem adequadamente às inquietações daquele momento. Ao contrário, se as respostas se mostram insatisfatórias, outros referenciais vão sendo buscados como possíveis fundamentos; teorias e práticas vão sendo criadas e, paulatinamente, o modelo de referência vigente vai cedendo lugar a mudanças, a formas inéditas de pensar e interpretar a realidade, originando assim, um novo paradigma (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 60).

Sendo assim, a mudança de paradigma só se faz necessária quando o modelo atualmente utilizado não consegue atender às demandas sociais. Toda proposta em favor da mudança paradigmática ocorre no intuito de resolver problemas, segundo Kuhn (1998). Quando se caminha para uma mudança, são apresentadas ideias, teorias, conceitos mais claros, simples, mais adequados do que os conceitos, ideias e teorias em vigor.

Ao contrário do paradigma tradicional descrito por Freire e Leffa (2013 p. 62), o qual “se evidencia reducionista simplificador”, o campo das ciências hoje tenta adotar o paradigma da complexidade, que busca a união dos saberes

considerando tanto as partes como o todo. Em outras palavras, à luz da complexidade, não podemos conceber o todo sem as partes e não podemos conceber as partes sem o todo. Nas palavras de Morin (1990, p. 109), “o todo está na parte que está no todo”.

Além disso, Kuhn (1998, p. 13) considera “‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Morin (1990, p. 15) acrescenta que paradigmas são “princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tomamos consciência”. Nesse sentido, o paradigma é o responsável pela organização do nosso pensamento e de nossas ações em uma comunidade científica.

No Quadro 4, podemos observar as principais diferenças entre o paradigma dominante ou tradicional e o paradigma da complexidade. Assim, visualizamos a disparidade no modo de conceber a ciência à luz de diferentes pontos de vista.

Quadro 4: Comparação entre Paradigmas

PARADIGMA DOMINANTE/TRADICIONAL	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE
o Não concebe a ligação entre o uno e o múltiplo (MORIN, 1990);	o Considera as partes para conceber o todo e vice-versa (MORIN, 1990);
o Paradigma da “disjunção/redução/unidimensionalização” (MORIN, 1990, p. 22);	o Discurso multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinal (MORIN, 1990, p. 73).
o Hiperespecialização do saber (JAPIASSU, 2006);	o Permite o diálogo entre campos do conhecimento (MORIN, 1990);
o O indivíduo “sabe tudo ou quase tudo sobre uma única coisa ou quase nada, ignorando o resto” (JAPIASSU, 2006, p. 7).	o O indivíduo “sabe pouco sobre tudo ou quase tudo” (JAPIASSU, 2006, p. 7).

Fonte: Construção da autora

Os efeitos dos modelos paradigmáticos tradicional e complexo refletiram na educação, assim como em outras áreas do conhecimento. A visão fragmentada do conhecimento (paradigma dominante) não atende mais às



exigências da sociedade contemporânea. Com o avanço da tecnologia, por exemplo, esse paradigma se tornou ineficaz para atender às novas demandas sociais. Assim, o paradigma do pensamento complexo se faz necessário, devido à alteração da percepção da realidade, fazendo com que nova postura e novos métodos sejam adotados pelos pesquisadores. Assim, as áreas do conhecimento tentam se adequar a esse novo modo de fazer ciência, determinado pelo paradigma emergente (cf. SANTOS, 2008).

No contexto universitário focalizado nesta investigação, algumas mudanças vêm ocorrendo na tentativa de atender às necessidades instauradas pela complexidade das relações entre os atores sociais na dinâmica da universidade. As disciplinas de estágio supervisionado na Licenciatura em Letras aqui focalizadas, por exemplo, há alguns anos, eram assumidas por professores substitutos, pois tais profissionais, de alguma forma, eram subestimados, o que justificava o trabalho a ser desenvolvido por eles nos estágios obrigatórios, componentes curriculares desprestigiados. Essas disciplinas eram vistas como distantes das teorias construtivas das ciências da linguagem. Mais recentemente, porém, essas disciplinas já são assumidas por professores efetivos, ainda que nem sempre esses profissionais tenham formação específica na área dos estudos aplicados da linguagem (cf. SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011).

Isso posto, ao assumirmos a abordagem interdisciplinar da LA, situamos nosso trabalho no paradigma da complexidade, tendo em vista que a LA permite o diálogo entre vários campos do conhecimento (cf. KLEIMAN, 1998). A complexidade também aparece ao considerarmos o contexto de cultura e o de situação, propostos na LSF, conforme focalizaremos mais diretamente no Capítulo III. A disciplina de estágio, assim como todas as situações interativas do cotidiano, é desenvolvida a partir da intersecção de dois contextos que apresentam um grau de complexidade bastante marcado. Isso demanda olhares diversos ou pontos de vista originários de diferentes disciplinas.

Finalmente, entendemos que, ao analisar nosso objeto de pesquisa, devemos levar em consideração diferentes aspectos a ele atrelados. Assim,

podemos nos distanciar da excessiva simplificação teórico-metodológica. Em outros termos, pretendemos construir o objeto de investigação por diferentes perspectivas, da maneira mais complexa possível.

## CAPÍTULO II

### LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo, discorreremos sobre algumas formas de conceituar o fenômeno do letramento, examinando mais diretamente algumas contribuições para o fortalecimento do letramento do aluno-mestre a partir da produção escrita do relatório de estágio supervisionado. Focalizamos ainda alguns saberes demandados para a atuação do professor no local de trabalho, seja no estágio supervisionado realizado pelos alunos-mestre, seja no efetivo exercício do magistério.

Para tanto, este capítulo está organizado em duas seções: *Letramento em construção* e *Saberes docentes em construção*.

#### 2.1 Letramentos em construção

Os estudos do letramento focalizam os usos da língua escrita em diferentes contextos e práticas sociais. A noção de letramento trata as questões da escrita, seus usos e funções envolvendo diferentes atores sociais. Considerando o contexto da licenciatura, o letramento do professor se fortalece gradativamente. O aluno-mestre também se envolve em práticas que podem proporcionar o desenvolvimento do letramento dos discentes na escola básica, podendo levá-lo a desempenhar o papel de “agente de letramento”, no termo proposto por Kleiman (2009). Sendo assim, o letramento do aluno-mestre “passa a ser visto como uma aprendizagem continuada, como um acesso crescente do aprendiz a papéis mais centrais e atuantes em situações e atividades profissionais” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 141).

Nessa perspectiva, entendemos letramento como prática sociocultural de uso da língua escrita, a qual pode contribuir para o empoderamento de

professores, no domínio de formação universitária, e de alunos, no domínio escolar (cf. KLEIMAN, 2008). Empoderar denota criar condições para que as pessoas possam agir em prol de suas necessidades linguísticas e interativas. Nesse sentido, o letramento do professor não se configura apenas “como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional” (KLEIMAN, 2009, p. 21).

Conforme Kleiman (2006, p. 87), um agente de letramento é “um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizadoras de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’”. Dito de outro modo, um agente de letramento é conhecedor da função social de seus próprios atos.

No âmbito de formação inicial de professores, no contexto universitário, mais especificamente, na disciplina de estágio supervisionado, quem deveria ou pode desempenhar a função de agente de letramento é o formador responsável pela disciplina. É ele o responsável em criar situações de aprendizagem que levem o aluno-mestre a estar apto a experienciar suas primeiras práticas de ensino na escola campo do estágio.

Portanto, o papel desse profissional como agente de letramento é preparar o aluno-mestre para a prática profissional, suscitando reflexões sobre as novas demandas sociais e educacionais. Por meio das orientações dadas para a produção do relatório de estágio, o formador pode levar o aluno-mestre a problematizar as práticas de ensino vivenciadas, reconsiderar concepções sobre ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, o empoderamento desse aluno-mestre.

O aluno-mestre, por sua vez, pode exercer a função de agente de letramento no contexto da educação básica, ainda que não atue efetivamente como professor da disciplina escolar. Ao longo de três ou quatro disciplinas de estágio, o aluno-mestre tem livre acesso às escolas de educação básica, desenvolvendo atividades pedagógicas as quais são mediadas pela escrita.

Familiarizado com práticas de letramento diferenciadas, possibilitadas pelo processo de formação universitária, o professor “aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes” (KLEIMAN, 2007 p. 21). Nesse sentido, para o aluno-mestre agir como um agente de letramento como descrito pela autora, ele precisa, em seu processo de formação, estar em contato direto com essa prática, afinal, o estágio obrigatório precisa funcionar como modelo para as produtivas práticas profissionais a serem desenvolvidas no futuro próximo, no local de trabalho do professor.

No âmbito dos novos estudos do letramento, Street (2014) aponta para dois modelos de letramento. Um aborda o letramento como habilidades que podem ser mensuradas nos sujeitos (letramento autônomo) e o outro compreende o letramento como prática social concreta (letramento ideológico).

Para compreendermos o modelo autônomo de letramento, recorremos a Street (2014), ao explicitar que

os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (STREET, 2014, p. 9).

Quem assume o modelo autônomo de letramento, preocupa-se apenas em como as pessoas podem adquirir ou decodificar signos linguísticos escritos para escrever bem e evitar problemas de ortografia. As consequências desse tipo de letramento, segundo o mito difundido nas escolas, são: ascensão social, mobilidade social, oportunidade de emprego, entre outros. A preocupação recai somente em como o letramento deve ser adquirido/transmitido.

Para o modelo ideológico de letramento, “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). Esse modelo de letramento proporciona

mudança na postura dos atores sociais, envolvendo a cultura e as ideologias e não uma mudança de procedimentos técnicos (cf. STREET 2014).

Considerando os ganhos que a produção do relatório de estágio supervisionado pode proporcionar ao aluno-mestre, a noção de letramento ideológico é a que está diretamente relacionado a esse tipo de escrita. Os fatos relatados no gênero relatório de estágio são atravessados por ideologias construídas nos diferentes contextos sociais e culturais nos quais os alunos-mestre se envolvem.

Ao focalizarmos o letramento do aluno-mestre proporcionado pela escrita do relatório, estamos tomando esse gênero não como apenas um instrumento de avaliação ou amostra de habilidades e competências de escrita, mas como um trabalho que pode oportunizar o primeiro contato com o processo de reflexão ou criticidade sobre a prática pedagógica a qual a profissão de professor exige.

Quando o aluno-mestre fala sobre os alunos da educação básica, principalmente acerca do comportamento indesejado apresentado dentro da sala de aula, ele, muitas vezes, tenta argumentar sobre os motivos que levam esses alunos a se comportarem daquela maneira. A adolescência e a desestruturação familiar são as razões mais citadas pelos alunos-mestre para justificar a indisciplina em sala de aula. Certamente, isso se configura como uma crença propagada no domínio escolar, livrando a instituição da responsabilidade pelo desempenho do alunado. Numa perspectiva ideológica do letramento, há necessidade de atenção para essas relações assimétricas reproduzidas no local de trabalho do professor.

## **2.2 Saberes docentes em construção**

O letramento do professor, de acordo com Guerra (2013), é construído a partir dos papéis desempenhados e dos saberes mobilizados na e para a prática docente envolvendo os atores sociais do contexto escolar. Conforme a autora, letramentos são construídos pelos alunos-mestres desde sua formação

acadêmica. No exercício do ofício de professor, letramentos se juntam a saberes de diferente natureza, contribuindo, assim, para a construção da identidade docente. A noção de saber engloba os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos docentes no local de trabalho, ou seja, o saber-ser e o saber-fazer (cf. TARDIF, 2011). Esses saberes são caracterizadores do trabalho do professor e são oriundos tanto da formação (familiar, acadêmica), quanto do cotidiano das atividades práticas da profissão de professor.

De acordo com Tardif (2011), os saberes dos professores são temporais, plurais, heterogêneos e sociais, ou seja, provêm de fontes variadas, de diversos momentos na história de vida, envolvendo o passado, o presente e o curso da carreira profissional do docente. Com isso, podemos inferir que sejam também de natureza diferente. Quanto ao caráter social dos saberes, o autor afirma que os saberes dos professores são construídos na interação *Ego* e *Álter*, ou seja, na relação entre mim e outros. Nesse sentido, um saber está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2011 p. 15).

O autor destaca ainda a existência de quatro tipos diferentes de saberes peculiares à prática docente: *saberes da formação profissional*; *disciplinares*, *curriculares*; e *experenciais*. Esses saberes não são excludentes, mas convergentes.

Os cursos de formação de professores são importantes fontes de saberes diversos para o ofício da profissão docente. A prática pedagógica no estágio supervisionado, mais especificamente, já demanda do aluno-mestre saberes de várias naturezas (saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da formação profissional, por exemplo). Esses saberes são adquiridos na trajetória de vida do aluno-mestre, no decorrer do seu percurso como aluno da escola básica, aluno universitário, nas leituras de textos teóricos discutidos em aula no contexto universitário, experiências advindas das ações pedagógicas em situação de estágio supervisionado, entre outras.

Por meio do relatório de estágio produzido pelo aluno-mestre, podemos identificar alguns saberes mobilizados para a realização da prática pedagógica no estágio supervisionado. Esses saberes são utilizados em momentos diferentes de acordo com a situação enfrentada pelo professor no cotidiano da sala de aula. A escrita do relatório propicia o diálogo entre diferentes saberes, o que pode acontecer pela conscientização crítica dos alunos-mestre em relação às práticas pedagógicas necessárias na vida profissional.

Nos quadros exibidos adiante, sintetizamos os conceitos de *saberes docentes* apresentados por Tardif (2011) e, considerando o contexto desta pesquisa, apresentamos ainda alguns *saberes da formação* acionados pelos alunos-mestre no contexto escolar, durante a prática do estágio supervisionado. Esses saberes são registrados nos relatórios investigados. Os saberes de formação representam apenas uma pequena alteração de nomenclaturas em função do contexto instrucional nos estágios supervisionados obrigatórios. Os saberes da formação estão acompanhados de excertos exemplificadores reproduzidos a partir dos relatórios de estágio.

Quadro 5: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	“Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2011, p. 36).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes da Formação Profissional	Teorias mobilizadas para a atuação profissional durante o estágio supervisionado.
	“Com o intuito de tornar esse processo divertido e acessível aos alunos, escolhemos dois métodos que consideramos suficientes para essa experiência, o <i>audiolingual</i> e o <i>método de gramática e tradução</i> . Com o método audiolingual tentaremos alcançar as habilidades e competências da língua alvo: <i>reading</i> (ler), <i>writing</i> (escrever), <i>listening</i> (ouvir) e <i>speaking</i> (falar)”. Relatório III- 2013/1- Letras/Inglês- A nossa proposta.

Fonte: Elaboração da autora



Os saberes da formação profissional, exemplificados no Quadro 5, são mobilizados pelos alunos-mestre para escolher o método a ser utilizado na regência das aulas de língua estrangeira. Neste caso, a teoria é usada como guia para atender as necessidades do aluno-mestre na ação pedagógica em aulas por ele ministradas durante o estágio supervisionado. Podemos inferir que houve a tentativa de articulação entre teoria e prática profissional na realização do estágio supervisionado, evidenciada no relatório de estágio.

Quadro 6: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Disciplinares	“São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIFF, 2011, p. 38).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Disciplinares	Conhecimento acerca dos conteúdos a serem ensinados.
	“As duas primeiras aulas abordaram o tema massa molar (Anexo 1), onde também foi apresentado o conceito de mol, como surgiu a unidade e qual os motivos para ser utilizada. A primeira aula consistiu em uma revisão sobre algumas das propriedades da Tabela Periódica, para que assim pudesse facilitar a aprendizagem do novo conteúdo”. Relatório II- 2013/2- Química- Regência.

Fonte: Elaboração da autora

No Quadro 6, a teoria aparece como conteúdo da disciplina de Química. Para atuação profissional, tanto o professor em serviço quanto o aluno-mestre necessitam do conhecimento acerca do conteúdo disciplinar a ser trabalhado em aula. No relatório de estágio, tanto no período de observação quanto no de regência, os alunos-mestre tendem a destacar o conteúdo ministrado pelo

professor regente (no período de observação) ou o conteúdo ministrado por eles mesmos (período de regência). A didatização desses saberes disciplinares deve ser uma preocupação constante dos formadores em todas as disciplinas componentes do currículo das licenciaturas.

Quadro 7: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Curriculares	“Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIFF, 2011, p. 38).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Curriculares	Cronograma e listas de conteúdos que o aluno-mestre deve cumprir e dar continuidade sem causar descompasso no andamento das aulas. São saberes necessários para o planejamento pedagógico.
	<p>“Partindo desse pressuposto foram trabalhados os seguintes conteúdos”:</p> <p><b>“1º Serie do Ensino Médio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia da Química</li> </ul> <p>- Alquimia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução a Química</li> </ul> <p>- Matéria</p> <p>- Corpo</p> <p>- Objeto</p> <p>- Energia”.</p> <p>Estágio II- 2013/2- Química- A regência.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Os saberes curriculares são exemplificados no Quadro 7. Antes de iniciar a regência de aulas no estágio, o aluno-mestre verifica com o professor da escola os conteúdos trabalhados e programados. Obtida essa informação, o aluno-mestre elabora os seus próprios planos de aula para orientarem a regência de aulas na escola básica.

No Quadro 8, os saberes da experiência em sala de aula aparecem como uma importante aliada na hora de tomar decisões diante dos impasses característicos do contexto de sala de aula.

Quadro 8: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Experienciais	São saberes que resultam do exercício profissional. São produzidos por meio de experiências específicas no espaço escolar. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Experienciais	Atitudes tomadas diante das adversidades encontradas no complexo espaço da sala de aula buscando melhor resultado.
	“Em outro momento levantei questionamentos orais sobre o assunto do texto, pois, “A análise de textos orais deve ter, portanto, um largo espaço nas atividades de sala de aula.” (BEZERRA E REINALDO, 2013, p.53). Os alunos sentem-se importantes quando damos a eles a oportunidade de falarem, sendo assim, alguns alunos participaram das discussões outros, não queriam saber, e ainda atrapalhavam a aula, pois, eu sempre tinha que chamar atenção deles”. Estágio IV- Letras/Português- 2013/1- Regência e literatura no Ensino Médio.

Fonte: Elaboração da autora

Os saberes experienciais são mobilizados pelos alunos-mestre em diferentes momentos e situações. No Quadro 8, o aluno-mestre deixa transparecer a compreensão de que provocar o aluno para participar das aulas corresponde a uma estratégia aprendida na vivência do espaço escolar. Esse aprendizado, certamente, ocorreu a partir da prática do estágio na escola básica, a exemplo da observação do trabalho realizado por outros professores ou pela própria experiência na regência de aulas.

Em resumo, o fato de os alunos-mestre trazerem evidências desses diferentes saberes na escrita do relatório de estágio, mostra-nos que a formação recebida pelos alunos-mestre, tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica, contribui para a atuação profissional do acadêmico, apesar da existência de inúmeras demandas no processo de formação inicial de professores.

Após apresentar os principais saberes mobilizados pelos alunos-mestre para a atuação profissional no estágio supervisionado, serão apresentados, no próximo capítulo, alguns princípios teóricos da LSF (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014), principal teoria de análise dos dados de pesquisa.

## CAPÍTULO III

### REPRESENTAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NA MATERIALIDADE TEXTUAL

Neste capítulo, apresentamos uma síntese de alguns princípios teóricos da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Trazemos uma revisão da literatura de referência orientadora da análise dos dados desta pesquisa. Interessam-nos mais diretamente as noções de Contexto de Cultura, Contexto de Situação e Sistema de TRANSITIVIDADE<sup>6</sup> (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014).

Este capítulo está organizado em quatro seções: *Abordagem Sociossemiótica da LSF*; *Componente Experiencial da Oração Gramatical*; *Atividades Sociossemióticas*; e *Representações Sociais*.

#### 3.1 Abordagem sociossemiótica da LSF

A LSF se configura numa teoria em que o uso da língua é compreendido como forma de interação social entre falantes ou escritores. Gouveia (2009, p. 14), ao apresentar uma introdução aos pressupostos teóricos da LSF, afirma que “trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”.

Com isso, a teoria em questão tem contribuído de maneira significativa com os estudos desenvolvidos em LA, pois tanto a LSF quanto a LA possibilitam “a construção de objetos de investigação a partir do diálogo entre saberes teóricos originários de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, mantendo o sistema linguístico no centro da análise realizada” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 5).

---

<sup>6</sup> Convencionou-se na LSF o uso de caixa alta para grifar as denominações dos diferentes sistemas gramaticais descrito na teoria.

Silva e Espindola ainda pontuam que o diálogo entre LA e LSF possibilita a compreensão de mecanismos sociais, por meio da análise linguística.

Além de conceber a linguagem como objeto de investigação inter/transdisciplinar, as pesquisas na LA focalizam o desvendamento e a superação de relações assimétricas entre atores sociais nas diversas interações do cotidiano. A articulação entre LSF e LA, mediada por diálogos com outras disciplinas ou campos do conhecimento, parece um percurso promissor para o desenvolvimento ou a produção da inovação na LSF (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013 p. 268).

Na perspectiva da LSF, uma análise linguística é baseada na função desempenhada pelos componentes lexicais e gramaticais selecionados para composição da materialidade textual. Nesse sentido, estamos compreendendo língua como um sistema semiótico por meio do qual as pessoas interagem em uma cultura particular. É “um sistema semiótico porque envolve jogos significativos de escolhas ou oposições” (EGGINS 2004, p. 15)<sup>7</sup>. Para Eggins (2004, p. 4), a linguagem é entendida “como um entre uma série de sistemas de significado que, tomados em conjunto, constituem a cultura humana” (EGGINS, 2004, p. 4)<sup>8</sup>.

Parafraseando Halliday (1978), Eggins (2004) salienta que a linguagem é tomada pelos linguistas sistemicistas como social e semiótica. De acordo com esse ponto de vista, a linguagem apresenta quatro aspectos principais:

1. Que o uso da linguagem é funcional;
2. Que suas funções é fazer significados;
3. Que estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados;
4. Que o processo de uso da linguagem é um *processo semiótico*, um processo de significado por escolha (EGGINS, 2004; ênfase do original)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> “Language can be describe as a semiotic system because it involves sets of meaningful choices or oppositions” (EGGINS, 2004, p. 15).

<sup>8</sup> “Language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture” (EGGINS, 2004, p. 4).

<sup>9</sup> “1. That language use is functional; 2. That its functions is to make meaning; 3. That these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; 4. That the process of using language is a *semiotic* process, a process of making meanings by choosing” (EGGINS, 2004; ênfase do original).

Isto é, a organização própria da linguagem tem significado de acordo com o contexto em qual estamos inseridos. A respeito do sistema de escolhas, Thompson (2014, p. 27) pontua que:

o termo 'escolha' não necessariamente implica um processo consciente de seleção pelo falante: o que visamos descobrir através da análise funcional são as opções significado-expressão que estão disponíveis no sistema linguístico e os fatores que levam o falante a produzir uma frase particular e não outra em um determinado contexto<sup>10</sup>.

No relatório de estágio, ao fazerem referência aos alunos da educação básica, os alunos-mestre fazem escolhas no sistema linguístico a fim de caracterizá-los. Essas escolhas são motivadas pelo contexto no qual os atores estão inseridos. Neste trabalho, tentamos realizar uma análise de discursos provocados pelas escolhas linguísticas responsáveis pela construção de representações dos alunos da escola básica.

Nesse sentido, conforme Pereira (2014, p. 51),

para compreendermos que o texto é a viga mestra dos processos interacionais é necessário considerarmos que sua funcionalidade extrapola as barreiras puramente gramaticais e encontra em razões contextuais o principal fator para sua construção de sentido.

Seguindo a abordagem sistêmica da linguagem, ao analisar relatórios de estágio supervisionado, precisamos considerar o contexto de produção desse gênero discursivo. Ou seja, não podemos perder de vista as relações instauradas entre universidade e escola.

Considerando que a LSF é proposta com o objetivo de estudar a língua em seu contexto real de uso, trabalhamos com textos, aqui concebidos como “produtos autênticos de interação social” (EGGINS, 2004, p. 23). Um texto incide em dois contextos simultaneamente: contexto de cultura e contexto de situação (HALLIDAY; MATHISSEN, 2014). O primeiro corresponde ao contexto mais amplo, enquanto o segundo corresponde ao contexto mais imediato. São

---

<sup>10</sup> “the term 'choice' does not necessarily imply a conscious process of selection by the speaker: what we aim to uncover through a functional analysis are the meaning-wording options that are available in the language system and the factors that lead the speaker to produce a particular wording rather than any other in a particular context” (THOMPSON, 2014, p. 27).

esses dois contextos que determinam a diferença entre os gêneros textuais da situação interativa mais imediata em que esses últimos são produzidos.

A noção de contexto de cultura, na LSF, é de inspiração nos estudos antropológicos de Malinowski, quem buscou compreender, por meio de trabalho de campo, as relações sociais e culturais de povos nativos das Ilhas Trobriand. Malinowski se comunicava com os nativos usando o inglês *pidgin*, porém, ao traduzir seus escritos, o autor percebeu que os textos tornavam-se inteligíveis, ou seja, muito se perdia da língua e da cultura (cf. MALINOWSKI, 1962). Com isso, o antropólogo sentiu a necessidade de interagir com os nativos na sua própria língua. Assim, ele ia descrevendo o dia a dia dos habitantes sem perder de vista nenhum aspecto importante e usando um tipo de língua muito mais pragmática. O objetivo principal de Malinowski era descrever o kula, um tipo de economia baseada em troca de presentes dos nativos das Ilhas Trobriand.

Para Malinowski (1962, p. 47), “a cultura é um amálgama global de instituições”. Isso engloba questões sociais, econômicas e também linguísticas. Assim, cultura é entendida, no sentido bem amplo e difícil de ser definida com precisão, pois ela acompanha a dinâmica da sociedade apresentando, desse modo, um alto grau de complexidade. Nesse sentido, cultura e língua(gem) estão sempre em movimento determinando o comportamento do homem por meio da interação. Já o contexto de situação está inserido no de cultura. Refere-se ao contexto imediato o qual o texto é produzido para exercer funções específicas (cf. Silva, 2014).

Seguindo esse raciocínio, a interação entre as pessoas na sociedade ocorre por meio da língua(gem). Essa, por sua vez, serve para estabelecer relações sociais, organizar pensamentos e ações diárias no contexto no qual estão inseridos. Eggins (2004, p. 11) destaca que:

As pessoas interagem para produzir significados: para fazer sentido no mundo e entre si. O objetivo geral da linguagem, então, pode ser descrito como semântico, e cada texto que participamos é um registro dos significados em um contexto particular<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> “People Interact in order to make meanings: to make sense of the world and of each other. The overall purpose of language, then, can be described as a semantic one, and each text we



Nessa perspectiva, uma interação pode ter significado diferente dependendo do contexto no qual se realiza. Sendo assim, a língua opera dentro do contexto (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Conforme esses autores,

o contexto da cultura é o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais; isto é, interpretar a cultura como um sistema de significados de nível superior como um ambiente de significados em que vários sistemas semióticos operam, incluindo a linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33)<sup>12</sup>.

Considerando o exposto acima, no contexto de cultura, o compartilhamento dos significados acontece de forma mais ampla, incluindo um número maior de sistemas semióticos se comparado ao contexto de situação. Isso não significa que o contexto de cultura seja superior ao de situação. Um depende do outro para que haja significado das coisas no mundo.

Nas palavras de Hasan (1989, p. 52), “texto e contexto estão tão intimamente relacionados que não é possível conceituar um sem fazer referência ao outro”<sup>13</sup>. Na Figura 2, procuramos representar a íntima relação entre as escolhas léxico-gramaticais responsáveis pela realização da língua em texto a partir dos contextos interacionais de referência.

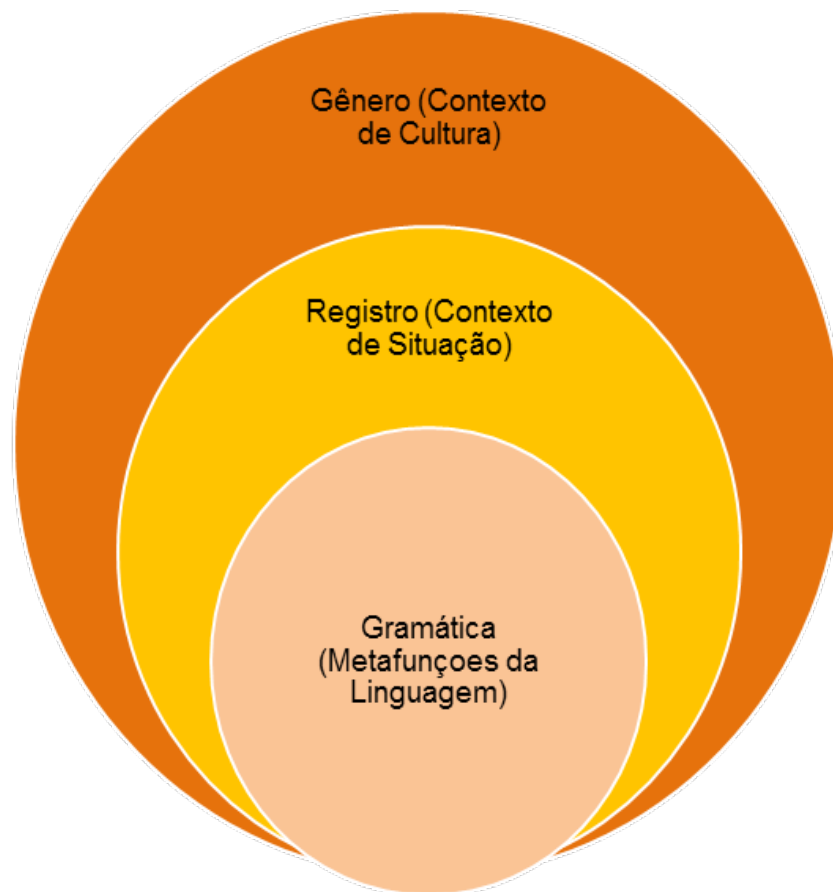
Figura 2: Relação entre Contexto de Cultura e Contexto de Situação  
(cf. HASAN, 1989, p. 52).

---

participate in is a record of the meanings that have been in a particular context” (EGGINS, 2004, p. 11).

<sup>12</sup> “The context of culture is what the members of a community can mean in cultural terms; that is, we interpret culture as a system of higher-level meanings as an environment of meanings in which various semiotic systems operate, including language”.

<sup>13</sup> “text and context are so intimately related that neither concept can be enunciated without the other” Hasan (1989, p. 52).



O contexto de cultura está no domínio contextual maior, representado na Figura 2 pelo círculo maior manifestado pelo gênero. O contexto de situação é representado pelas categorias de registro *Campo* (Field), *Relação* (Tenor) e *Modo* (Mode).

Para melhor compreensão, demonstramos esses três aspectos (campo, relação e modo) tomando o relatório de estágio como gênero ilustrativo: (i) campo – relato das experiências vivenciadas em situação de estágio supervisionado na escola de Educação Básica; (ii) relação – aluno-mestre (escritor) cumprindo atividades de observação e regência de aulas; professores supervisores de estágio (leitor imediato) responsáveis por avaliar o produto final das atividades realizadas pelos estagiários; há ainda outros leitores interessados pelos documentos escritos; (iii) modo - canal gráfico impresso ou em CD com predominância da linguagem formal (cf. SILVA, 2013; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2011).

### **3.2 Componente experiencial da oração gramatical**

Conforme mostra o Quadro 9, reproduzido na página (61), para cada categoria de registro, há uma metafunção da linguagem relacionada. Por sua vez, o registro corresponde aos sentidos produzidos a partir de uma situação interativa imediata. Os sentidos são produzidos por escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo usuário a partir de sistemas da língua, determinadas pelos participantes da situação interativa (cf. HALLIDAY, 1989). As variáveis de Registro, *Campo*, *Relação* e o *Modo* estão sempre presentes em uma interação mediada pela linguagem. Nas palavras de Thompson (2014, p. 57):

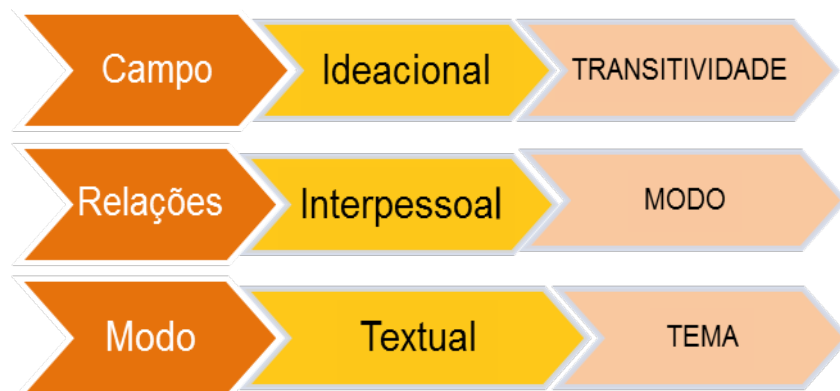
O que está sendo falado e o papel da linguagem na atividade que está acontecendo (isso é chamado de "campo"); a relação entre as pessoas envolvidas na comunicação, tanto em geral como momentâneo (o tenor); e como a língua está funcionando na Interação, por exemplo, se é escrita ou falada (o modo)<sup>14</sup>.

As metafunções da linguagem as quais nos referimos anteriormente são, respectivamente, *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual* (cf. HALLIDAY; MATHISSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Elas atuam na superfície da oração e estão sempre ligadas interdependentemente às variáveis *Campo*, *Relação* e *Modo*. Cada metafunção corresponde a uma variável de registro e são materializadas nos textos por escolhas léxico-gramaticais específicas, como ilustramos no Quadro 9.

#### Quadro 9. Relação entre Registro, Metafunção e Sistema

---

<sup>14</sup> "What is being talked about and the role of language in the activity that is going on (this is called the 'field'); the relationship between the people involved in the communication, both in general and moment-by-moment (the tenor); and how the language is functioning in the interaction- e.g. whether it is written or spoken (the mode)".



Fonte: Eggins (2004)

Nas palavras de Eggins (2004, p. 213), há “um significado sobre a interação (na função interpessoal), um significado sobre a realidade (função experiencial) e um significado sobre a mensagem” (função textual)<sup>15</sup>. Esses significados são realizados simultaneamente em um texto. Por questões metodológicas, abordamos aqui cada um separadamente<sup>16</sup>.

A Metafunção Interpessoal atua no plano das relações envolvendo poder, que pode ser simétricas ou assimétricas. A oração, assim, é vista como troca, pois estabelece uma relação dialógica entre os sujeitos na qual um dá e outro recebe, especialmente, informações. É responsável pela decodificação da interação entre os atores sociais envolvidos numa interação discursiva.

Já a Metafunção Textual, situada na variante de modo, se ocupa da organização da mensagem. O falante/escritor seleciona o elemento a ocupar a

<sup>15</sup> “A meaning about the interaction (a interpersonal meaning), a meaning about reality (a experiential meaning) and a meaning about the message (a textual meaning)” (EGGINS, 2004, p. 213),

<sup>16</sup> Quando utilizamos os termos Metafunção, Processo, Participante, Circunstâncias e TRANSITIVIDADE, consideramos como principais referenciais teóricos Eggins (2002), Halliday e Matthysen (2014) e Thompson (2014).

posição de Tema (informação dada previamente) e Rema (informação nova) da oração. As escolhas são responsáveis também por mecanismos de coesão, que estabelecem relações de significados entre as orações. Na função textual, a linguagem desempenha significados ideacionais e interpessoais permitindo que a linguagem seja organizada em um todo coerente (cf. GOUVEIA, 2009).

A Metafunção Ideacional se bifurca em Experiencial e Lógica<sup>17</sup>. Nesta dissertação, enfatizamos apenas a segunda bifurcação, que se realiza pelo Sistema de TRANSITIVIDADE, responsável pela construção de nossas experiências no mundo. Essa representação do mundo é realizada léxico-gramaticalmente. No Sistema de TRANSITIVIDADE, as orações são classificadas de acordo com o tipo de processo (grupo verbal), *participantes* (grupos nominais) e *circunstâncias* (grupos preposicionais, grupos adverbiais – tempo, modo, lugar, entre outros). Esse sistema nos interessa mais de perto, tendo em vista que analisamos representações dos alunos da educação básica construídas pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio supervisionado. É importante ressaltarmos que, apesar de focalizarmos a Metafunção Experiencial, as demais metafunções não são desconsideradas.

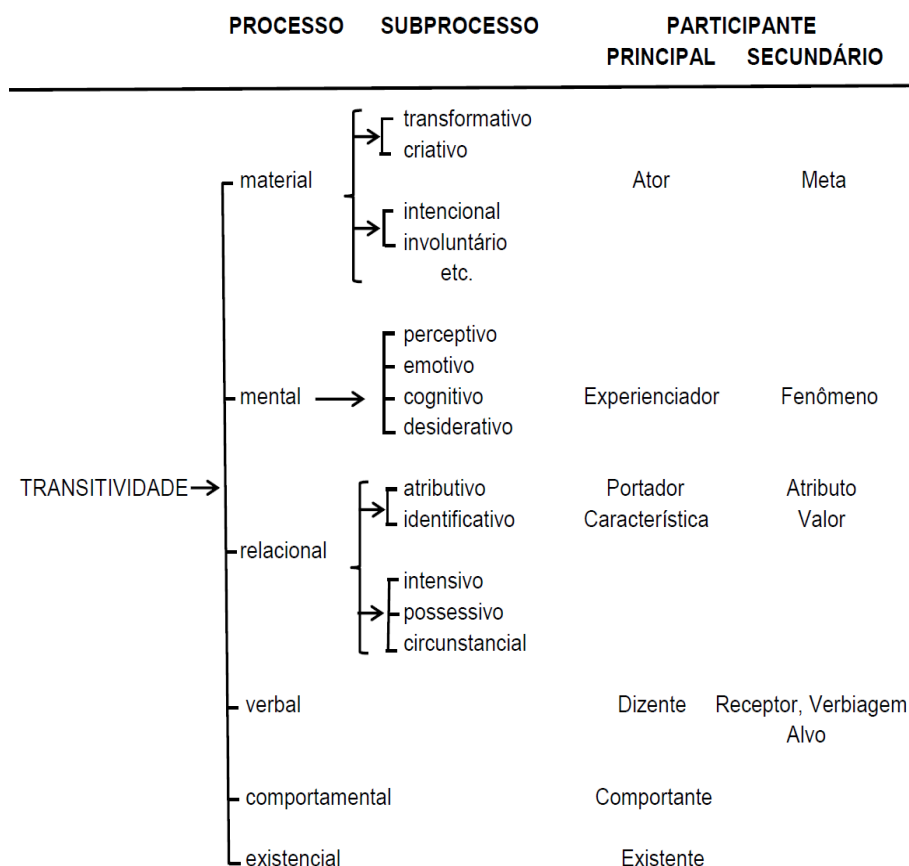
A Metafunção Experiencial é expressa pelo Sistema de TRANSITIVIDADE, realizando-se especialmente pelos processos e participantes na oração gramatical. Assim, existem três tipos de processos tidos como principais: *material* (processo do fazer), *mental* (processo do pensar) e *relacional* (processo do ser); e três outros considerados secundários: *comportamental* (processo do comportar-se), *verbal* (processo do dizer) e *existencial* (processo do existir) (HALLIDAY; MATHISSEN, 2014).

A partir da Figura 3, reproduzimos o esquema proposto por Silva (2014b p. 81), que ilustra bem os processos mencionados e os participantes que os acompanham. Essa figura reúne as principais categorias de análise utilizadas nesta pesquisa.

---

<sup>17</sup> “The logical metafunction relates to the kinds of connections that we make between the messages” (THOMPSON, 2014, p. 181).

Figura 3. Sistema de escolha de transitividade



Fonte: Silva (2014b, p. 81)

Das categorias que compõem a Figura 3, utilizamos nesta dissertação os Processos e seus complementos: Material (Ator e Meta); Mental cognitivo e perceptivo (Experienciador e Fenômeno); Relacional atributivo e possessivo (portador e atributo); Verbal (Dizente, Receptor); Comportamental (Comportante); e Existencial (Existente).

### 3.3. Atividades Sociosemióticas

O termo *Sociosemiótico* se constitui a partir das atividades sociais do *fazer* e do *significar*. A atividade do fazer “é constituída por alguma forma de comportamento social envolvendo uma ou mais pessoas” (HALLIDAY;

MATHIESSEN, 2014, p. 35)<sup>18</sup>. Para a segunda atividade do significar, “a situação é constituída em algum processo do significar” (HALLIDAY; MATHIESSEN 2014, p. 35)<sup>19</sup>.

Sendo assim, Halliday e Mathiessen (2014) denominam a relação entre o fazer e o significar de Atividade Sociosemiótica. No contexto de nossa pesquisa, o aluno-mestre relata, expõe, argumenta e, conseqüentemente, representa, especialmente, o mundo acadêmico e escolar a partir da própria história de formação. As representações que o aluno-mestre constrói dos alunos da escola básica semiotizam a situação de interação entre os atores humanos (professor e alunos) em sala de aula, apresentadas no relatório de estágio. As Atividades Sociosemióticas são classificadas conforme representado na Figura 4, reproduzida a partir de Silva e Espindola (2013, p. 298).

---

<sup>18</sup> “The situation is constituted in some form of social behaviour, involving one or more persons” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 35).

<sup>19</sup> “The situation is constituted in some process of meaning” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 35).





As Atividades Sociossemióticas presentes na circunferência menor (*Expor, Reportar, Recriar, Compartilhar, Realizar, Habilitar, Recomendar e Explorar*) são consideradas Primárias, pois “sugerem que diferentes tipos de atividades possam surgir a partir delas” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 36)<sup>20</sup>. Já as atividades que formam o segundo estrato do círculo (*Explicar e Categorizar; Inventariar, Cartografar e Recontar; Narrar e Dramatizar; Partilhar Experiências e Partilhar Valores; Direcionar e Colaborar; Regulamentar e Instruir; Aconselhar e Promover; Revisar e Argumentar*) são denominadas de Atividades Secundárias. São responsáveis por representar diferentes situações comunicativas envolvendo a linguagem.

Dentre as Atividades Sociossemióticas elencadas na Figura 4, *Reportar, Compartilhar e Explorar* são as atividades predominantes quando os alunos-mestre das licenciaturas focalizadas discorrem no relatório de estágio a respeito dos eventos ocorridos no espaço da sala de aula, ao observar ou reger aulas, fazendo referência ao aluno da escola básica, conforme mostraremos no próximo capítulo desta dissertação.

### **3.4. Representações Sociais**

Para embasar a Teoria das Representações Sociais (TRS), fizemos um recorte teórico a partir dos trabalhos de Moscovici (2003), Jodelet (2001), Marková (2006) e Franco (2004).

A TRS tem em sua primeira base teórica o estudioso Serge Moscovici. A teoria foi proposta para estudar fenômenos sociais concretos, e “toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (MOSCOVICI, 2003 p.79). Ainda segundo Moscovici (2003 p.79), o objetivo da TRS “é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”. Nesse sentido, o objeto de estudo das Representações Sociais é

---

<sup>20</sup> “This ‘pie’ diagram suggests that different types shade into one another” (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 36).

o indivíduo em sociedade, na interação social entre indivíduo e grupo ou entre grupos. Jodelet (2001, p. 22) define representação social como:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As Representações Sociais têm como objetivo tornar familiar algo não familiar. Moscovici (2003) afirma que:

as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos a nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

De acordo com a citação acima e considerando o contexto da representação focalizada nesta dissertação, podemos inferir que, quando o aluno-mestre entra em sala de aula no estágio supervisionado, ele integra ao seu mundo real os saberes que ele conhecia apenas por meio das teorias. Somente depois de uma série de atividades pedagógicas elaboradas e desenvolvidas, é que o aluno-mestre começa a (re)construir representações dos alunos da educação básica, tornando familiar algo que, de alguma forma, até então lhe estava distante. Essas representações são construídas pelo processo de definição que se configura na maneira pela qual a representação se apresenta.

As representações sociais, segundo Moscovici (2003, p. 61), são geradas por dois mecanismos: *ancoragem* e *objetivação*. A ancoragem “tenta

ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias comuns, colocá-las em um contexto familiar”. A finalidade da objetivação é:

objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível (MOSCOVICI, 2003 p. 61).

No contexto das representações focalizadas neste trabalho, a objetivação consiste em externalizar, tornar conhecido, por meio do relatório de estágio, a ideia que os alunos-mestre têm dos alunos da educação básica.

Nas representações que o aluno-mestre constrói dos alunos da educação básica no relatório de estágio, a ancoragem e a objetivação se fazem presente quando o aluno-mestre descreve os alunos enfatizando o comportamento e o interesse pela disciplina e conteúdo que estão estudando.

Considerando que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, classificar algo, segundo Moscovici (2003, p. 63), “significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”. Essas classificações são feitas por meio de comparações das pessoas ou coisas a um protótipo, aceito socialmente e que são modelos a serem seguidos. Podemos relacionar essa ideia às representações feitas pelos alunos-mestre dos alunos da educação básica quando são criadas antinomias no intuito de classificar os alunos como *interessados ou desinteressados*, por exemplo.

Quando o aluno-mestre enfatiza, no relatório de estágio, o comportamento em sala de aula e interesse dos alunos pelos conteúdos estudados, isso pode estar sinalizando que esse assunto é de suma importância e precisa ser discutido. Dentro da TRS, isso se refere ao processo de tematização (themata) que se trata do assunto de debate público, algo que merece ser estudado, debatido, analisado, algo que é digno de se tornar tópico de discussão.

A ideia de *themata*, segundo Moscovici (2003) constitui a base do pensamento comum e está relacionada às antinomias do pensamento. Segundo Marková (2006), o pensamento é, por natureza, antinômico o que significa que, em todo momento, estamos gerando conceitos de algo em oposição a outro. No contexto de nossa pesquisa, vimos que as representações dos alunos da educação básica estão organizadas em torno das antinomias *disciplinados ou indisciplinados, interessados ou desinteressados* as quais veremos com mais detalhe no próximo capítulo desta dissertação. A antinomia também está relacionada às representações das tradições do passado com as do presente. Com isso, são as representações dos alunos do passado que determinam as representações dos alunos de hoje.

De acordo com Moscovici (2003), a TRS tem compromisso com a linguagem. Isso porque as representações são manifestadas pelo discurso. Segundo o mesmo autor, “é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 28). Jodelet (2001, p. 32) acrescenta que a comunicação “é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações”. Moscovici (2003, p. 28) ressalta ainda que:

Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através das ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela.

Ao conceituar representações sociais, Franco (2004, p. 2) assevera que elas são manifestadas por meio da linguagem, o que mostra a relação desta com a comunicação, uma vez que a linguagem é utilizada para comunicar. A autora ainda diz que as representações sociais:

São elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem (FRANCO, 2004, p. 3).

Podemos observar a coerência da TRS com o contexto de realização do nosso trabalho, pois a representação dos alunos da educação básica é construída por

meio da escrita do gênero relatório de estágio supervisionado, principal meio de compartilhar a visão que o aluno-mestre tem a respeito dos alunos, professores e espaço escolar como um todo. Representar, no contexto dos estágios obrigatórios das licenciaturas, significa se referir ao aluno da escola básica, destacando, principalmente, o comportamento e o interesse pela disciplina.

As representações construídas pelos alunos-mestre remetem a outras imagens legitimadas em espaços como academia. Essa última, por exemplo, constrói representações dos alunos da educação básica, muitas vezes, diferentes da realidade encontrada pelo aluno-mestre na escola de educação básica, durante o estágio supervisionado.

No capítulo seguinte, apresentamos nossas microanálises (análise mais fina) dos dados de pesquisa, desenvolvidas para compreender como os alunos da educação básica são representados pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio supervisionado, produzidos nas Licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – e em Química.

## CAPÍTULO IV

### REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA

Neste capítulo, apresentamos a microanálise dos dados da pesquisa documental realizada. Propomo-nos a investigar algumas representações dos alunos da educação básica construídas pelos alunos-mestre na escrita dos relatórios de estágio supervisionado das três Licenciaturas aqui focalizadas: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; e Química.

As representações examinadas estão organizadas nas seguintes categorias analíticas por nós criadas: i) *Representação negativa das habilidades dos alunos*; ii) *Representação negativa do comportamento dos alunos*; iii) *Representação negativa do interesse dos alunos*; iv) *Representação positiva do interesse dos alunos*; e v) *Representação positiva do comportamento dos alunos*.

#### 4.1 Representações dos alunos da educação básica

A partir das categorias analíticas criadas, verificamos uma grande divisa entre as representações dos alunos da educação básica: representações negativas e representações positivas. Nas negativas, encontramos uma especificidade referente à não generalização das imagens construídas a respeito dos alunos da educação básica. Isso nos remete ao processo de ancoragem da TRS descrito no capítulo anterior. O aluno-mestre caracteriza os alunos da educação básica ressaltando aspectos positivos e negativos. A partir daí, o aluno-mestre pontua o que é ou não permitido em sala de aula.

As representações negativas são construídas de forma que os alunos da educação básica não se enquadrem na mesma classificação. Essa não generalização está relacionada às antinomias do pensamento, classificadas ou conceituadas sempre em oposição a outras características. Ou seja, quando os

alunos-mestre categorizam os alunos da educação básica como desinteressados pela disciplina, por exemplo, estão classificando-os em oposição aos interessados.

Nas representações positivas, os alunos-mestre não utilizam mecanismos linguísticos para particularizar ou generalizar os alunos da educação básica. A generalização é feita implicitamente, uma vez que quando os alunos tematizados pelos alunos-mestre, eles aparecem marcados como “a turma”, “os alunos”, “todos” e assim por diante.

Em relação à realização do estágio, temos de ressaltar que as observações de aulas realizadas pelos alunos-mestre, no Estágio I da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa –, foram realizadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Por isso, é recorrente, no relatório do referido estágio, o aluno-mestre além de relatar as observações feitas nos dois níveis de ensino, fazer também comparações entre os mesmos. As comparações também ocorrem nos relatórios de Estágio IV que, pelo fato ser realizado no Ensino Médio, os alunos-mestre tendem a fazer uma retrospectiva dos estágios cursados, comparando os realizados no Ensino Fundamental com os realizados no Ensino Médio.

Criamos as categorias analíticas de acordo com o conteúdo semântico presente nas mesmas. Ao falar a respeito dos alunos da educação básica, o aluno-mestre tende a focalizar as habilidades, o comportamento e os interesses pela disciplina ou conteúdo ministrado, o que motivou a escolha da nomenclatura atribuída às representações identificadas.

Enfatizamos que as representações construídas pelos alunos-mestre dos alunos da educação básica (principalmente as negativas) são particularizadas. Ao construírem as representações dos alunos da educação básica, os alunos-mestre fazem uso de modalizadores, particularizando a caracterização a alguns alunos, sem fazer generalizações.

O recorte dos excertos exemplificados e analisados foi escolhido de acordo com a recorrência em que aparecem nos 118 relatórios. Os excertos

analisados foram transcritos da mesma forma que aparecem no relatório de estágio. Portanto, pode haver algumas inadequações linguísticas na escrita reproduzida. Os excertos exemplificados são precedidos pelo número do estágio (Estágio I, II, III e IV), a licenciatura a que pertencem, ano de produção e seção do relatório de onde foram retirados. Os relatórios de onde os exemplos foram retirados podem ser encontrados, na íntegra, nos anexos<sup>21</sup> nesta dissertação.

## 4.2 Representação negativa das habilidades dos alunos

Nesta seção, apresentamos exemplos de representação negativa das habilidades de leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática relacionados às quatro operações, dos alunos da educação básica. Esta representação é construída ainda no período de observação de aulas, no Estágio I, quando o aluno-mestre apenas assume a função de observador crítico do espaço escolar. Apenas o Exemplo 4 desta categoria foi retirado de um relatório de estágio de regência, ainda que o relato pertença ao período de observação de cinco aulas, antecedentes à prática pedagógica.

Ao analisarmos os excertos focalizando o Sistema de TRANSITIVIDADE, identificamos os Processos em que o aluno-mestre aparece na posição de sujeito oracional com sublinhado simples, os Modalizadores marcadores da não generalização dos alunos com sublinhado pontilhado e os Modalizadores de negação com sublinhado duplo.

No Exemplo 1, encontramos a predominância da Atividade Sociosemiótica de *Explorar*, uma vez que o aluno-mestre reconta os fatos ocorridos durante as observações em sala de aula e tenta apresentar argumentos que mostram seu posicionamento em relação aos fatos ocorridos. Diante da dificuldade apresentada pelos alunos na habilidade de leitura, o aluno-mestre já começa a tomar consciência do que irá enfrentar nas regências

---

<sup>21</sup> Foram retirados dos relatórios em anexo, os planos de aula e documentos legais para realização do estágio supervisionado (tais como, Termos de Compromisso e Ficha de Frequência), por conter informações pessoais das escolas campo de estágio (nome, endereço, telefone, e-mail), professores (nome, e-mail) e dos próprios alunos-mestre (nome, número de matrícula, telefone, e-mail).



em sala de aula e do que, certamente, precisará fazer para proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos.

O Exemplo 1 é precedido pela explicitação das séries em que o aluno-mestre realizou as observações na escola básica. Após o excerto, ele segue argumentando sobre a importância da teoria para uma boa atuação do professor em sala de aula.

Exemplo 1
Estágio I – Letras: Língua Portuguesa – 2011/2 Relatando as observações no ensino fundamental
O que chamou bastante atenção nessas três observações foi a enorme dificuldade que os alunos <u>têm</u> com a oralidade. Quando a professora solicitou que os alunos lessem, em voz alta, os textos que estavam sendo trabalhados para a realização da atividade, <u>muitos</u> se sentiram incapazes de lerem corretamente e, por esse motivo, <u>não</u> se manifestaram. Esse fato evidencia a necessidade de elaborar atividades que desenvolvam as habilidades de comunicação oral nas escolas. Por isso, nós futuros docentes, precisamos, desde já, pensarmos em estratégias que possam contribuir para que esse quadro se modifique.

No Exemplo 1, observamos as duas modalidades de reflexão sobre ação definidas por Perrenoud (2002) e focalizadas no segundo capítulo desta dissertação. Após analisar os problemas observados em sala de aula, o aluno-mestre começa a pensar em possíveis estratégias para solucionar os problemas detectados.

Como podemos observar, o aluno-mestre menciona o que mais lhe chamou a atenção nas primeiras observações. O Atributo *a enorme dificuldade que os alunos têm com a oralidade* mostra o que mais mereceu destaque dentre os acontecimentos ocorridos na sala de aula. Ainda focalizando o Atributo no primeiro complexo oracional, o Processo Relacional Possessivo *têm* contribui para a caracterização dos alunos da escola básica, indicando a demanda existente no tocante à habilidade de leitura oral. Essa demanda foi constatada a partir da Verbiagem (*que os alunos lessem, em voz alta, os textos que estavam sendo trabalhados para a realização da atividade*) referente ao Processo Verbal *solicitou*, que tem como Participante Dizente da ação a

*professora*. Essas escolhas léxico-gramaticais mostram os alunos-mestre apenas como expectadores dos acontecimentos, uma vez que estavam cursando o estágio supervisionado de observação de aulas.

O Atributo *incapazes*, ligado semanticamente pelo Processo Comportamental *sentiram*, pontua de forma bastante enfática a dificuldade apresentada pelos alunos da escola básica na habilidade de leitura. O Modalizador *muitos* é usado para indicar que nem todos os alunos compartilham dessa mesma dificuldade. A incapacidade de que o aluno-mestre se refere está gramaticalmente expressa pelo Processo Material *lerem* seguido da Circunstância *corretamente*. Por falta de uma boa desenvoltura na habilidade leitora dos alunos, os mesmos se recusam a desenvolver tal atividade em sala de aula.

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos da escola básica com a habilidade de leitura, os alunos-mestre tentam se posicionar por meio do operador argumentativo *por isso*. Como futuros professores, os alunos-mestre se colocam como responsáveis pela mudança do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Ao tematizar a ausência da habilidade de leitura dos alunos da educação básica, visualizamos o processo de objetivação e tematização da TRS (MOSCOVICI, 2003). O primeiro aparece quando o aluno-mestre faz tornar conhecido algo percebido por ele em seu campo de atuação profissional (a falta de habilidade de leitura dos alunos). Já o segundo se refere ao assunto tematizado, ou seja, quando o aluno-mestre coloca esse assunto em pauta, pode estar sinalizando que é de suma importância voltar o olhar sobre o problema e buscar uma possível solução.

No Exemplo 2, reproduzido do mesmo relatório de estágio do excerto exemplificado previamente, o aluno-mestre compara os alunos vinculados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, ainda enfatizando a habilidade comunicativa dos mesmos. A falta de habilidade oral dos alunos foi detectada a partir da apresentação de seminários em sala de aula.

O Exemplo 2 é precedido por comentários sobre a atuação da professora regente e também por outras comparações feitas pelo aluno-mestre a respeito dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Exemplo 2
Estágio I – Letras: Língua Portuguesa – 2012/2 Relatando as observações no ensino médio
As duas últimas observações foram realizadas dia 06 de novembro de 2011. A maior parte do tempo das duas aulas foi utilizada para a apresentação de seminários em grupos. Durante as apresentações percebemos o mesmo problema evidenciado no Ensino Fundamental, isto é, os alunos <u>têm</u> dificuldade para se expressarem oralmente. Apesar disso, percebemos que a realização de seminários é fundamental para os alunos, pois, é uma atividade essencial para o desenvolvimento comunicativo.

Primeiramente, o aluno-mestre situa o leitor no tempo por meio da Circunstância *dia 06 de novembro de 2011*, ligada ao grupo verbal *foram realizadas*. Essa circunstância e o Tema *as duas últimas observações* dão a ideia de tarefa cumprida pelo aluno-mestre, o que possibilita o aluno-mestre tirar suas próprias conclusões acerca do observado em sala de aula.

O Processo Mental Perceptivo *percebemos* tem como Experienciador a própria dupla de alunos-mestre. O Fenômeno *o mesmo problema evidenciado no Ensino Fundamental* faz uma retomada do conteúdo exposto anteriormente (o que está presente no excerto do Exemplo 1). O Marcador Discursivo *isto é*, marca um momento explicativo no texto, em que o aluno-mestre apresenta o que deixou explícito na oração anterior: a dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental se expressarem oralmente.

Introduzida pelo Marcador Discursivo *apesar disso*, o aluno-mestre aponta uma alternativa para o problema exposto anteriormente: insistir na realização de seminários para o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos. A partir do movimento retrospectivo da reflexão, o aluno-mestre também se utiliza da reflexão prospectiva.

Por meio das escolhas dos Processos deste Excerto, podemos observar que a Atividade Sociossemiótica do Explorar se sobressai, uma vez que o

aluno-mestre, mesmo sucintamente, tenta tecer argumentos para refletir sobre maneiras para a melhoria da habilidade oral dos alunos.

No relatório I da Licenciatura em Química, também é comum os alunos-mestre focalizarem a falta de habilidade dos alunos da escola básica. O Exemplo 3 é precedido da citação da quantidade de funcionários da escola, salas de aula e alunos. Após o excerto, o aluno-mestre, ancorado numa citação de literatura científica de referência, tenta apresentar sugestões para mudanças na educação brasileira.

Exemplo 3
Estágio I – Química – 2013 – Estrutura pedagógica
É notório o baixo rendimento escolar por parte dos alunos, pois os mesmos <u>ingressam</u> no ensino médio com deficiência em: leitura, interpretação, dificuldade em resolver problemas básicos relacionados à matemática como adição, subtração, divisão.

No Exemplo 3, o aluno-mestre apresenta de forma pontual as habilidades em que os alunos da escola básica têm dificuldade. A falta das habilidades citadas é, segundo o aluno-mestre, responsável pelo *baixo rendimento escolar por parte dos alunos*, Portador do Processo Relacional é, seguido pelo Atributo *notório*.

Podemos dizer que o Articulador *pois* salienta a Atividade Sociosemiótica do Compartilhar. A dificuldade nas habilidades citadas pelo aluno-mestre foi algo detectado a partir da consciência da necessidade de melhoria no rendimento escolar dos alunos por meio do domínio dessas habilidades. É característico do relatório de estágio o compartilhar de experiências vivenciadas pelos alunos-mestre durante a realização do estágio supervisionado.

A Meta *no ensino médio*, que funciona sintaticamente como Circunstância do Processo Material *ingressam*, sugere que, para o aluno da escola básica estar nesse nível de ensino, é preciso ter habilidades linguísticas

de ler e interpretar, além de habilidades matemáticas de somar, subtrair e dividir.

Antes do excerto analisado no Exemplo 4, a dupla de alunos-mestre demonstra satisfação pelo fato de a professora regente utilizar o plano de aula elaborado pela dupla nas outras turmas em que ministrava aula. A satisfação se devia ao fato de a dupla de alunos-mestre considerar a professora regente uma excelente profissional.

No Exemplo 4, ao fazer considerações acerca da realização do estágio, o aluno-mestre considera favorável o fato de ter trabalhado com uma turma com 23 alunos. Segundo o aluno-mestre, há uma grande dificuldade por parte dos professores em ministrar suas aulas, por causa da superlotação nas salas de aulas.

Aqui, o aluno-mestre caracteriza a falta de habilidade da escrita dos alunos como justificativa para enfatizar a prática de escrita na realização do estágio de regência.

Exemplo 4
Estágio IV – Letras: Língua Portuguesa – 2013/2 Considerações finais
Durante todo o estágio procuramos sempre pensar em atividades em que os alunos tivessem que produzir um texto por acreditar que isso era necessário para eles, pois possuíam muita dificuldade com a escrita. Além de <u>possuírem</u> dificuldade para escrever, os alunos <u>não gostavam</u> das atividades em que tinham que produzir algo, diziam que <u>não</u> sabiam fazer e <u>não</u> recebiam bem as críticas referente ao que produziam. <u>A maioria</u> se negava a reescrever, outra coisa que nos incomodou muito foi o fato de na hora que estávamos explicando <u>muitos</u> alunos <u>não davam</u> importância e <u> fingiam</u> saber o conteúdo, porém no momento da atividade demonstravam <u>não</u> saber de <i>nada</i> .

Após o excerto do Exemplo 4, o aluno-mestre fala da importância dos pais na educação dos filhos, pois, nos relatórios analisados, é recorrente os alunos-mestre justificarem a indisciplina e falta de interesse dos discentes com a falta da participação dos pais na vida escolar dos alunos.

Apesar de o aluno-mestre afirmar que ficou satisfeito com o resultado da realização do estágio supervisionado, continua o texto após o excerto do

Exemplo 4, admitindo o descaso dos alunos com as atividades didáticas propostas. O Processo Mental *gostavam*, juntamente com o modalizador *não*, acompanhado pelo Fenômeno *das atividades em que tinham que produzir algo*, reforça a ideia de falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo aluno-mestre.

O Modalizador *a maioria*, marca a não generalização dos alunos pelo descaso na realização das atividades de escrita propostas pelo aluno-mestre. O Processo Comportamental *negava* (no pretérito imperfeito), tem como Comportante os próprios alunos da escola básica e o Comportamento *a reescrever*. Esse comportamento dos alunos pode ter resultado no não desenvolvimento da habilidade escrita, uma vez que a atividade de reescrita pode possibilitar ganhos significativos para os alunos (cf. SILVA e MENDES, 2012; MENDES, 2014).

Ainda no Exemplo 4, a habilidade focalizada é a de produção escrita. O aluno-mestre compreende ser necessário proporcionar o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. O motivo é expresso pelo atributo *muita dificuldade com a escrita*, o qual acompanha do Processo Relacional Possessivo *possuíam*. Ainda deste mesmo Atributo, destacamos o uso do Modalizado *muita*, que intensifica a ausência da habilidade de escrita.

O Grupo Verbal *procuramos pensar*, que funciona como Processo Mental, é separado pela Circunstância Temporal *sempre*. Essa Circunstância juntamente com a que inicia o excerto, *durante todo o estágio*, dá a ideia de continuidade, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos da escola básica foi priorizado pelo aluno-mestre durante todo o estágio.

O aluno-mestre, ao dar prioridade à habilidade de escrita, dos alunos da escola básica, durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, não fala se teve algum êxito, ou seja, não relata se houve alguma melhora na habilidade escrita dos alunos. Em outras palavras, o aluno-mestre evita analisar a própria prática pedagógica.

### 4.3 Representação negativa do comportamento dos alunos

Nesta categoria analítica, o aluno da escola básica é representado pelo comportamento demonstrado na sala de aula. Ao se referir aos alunos no relatório de estágio, o aluno-mestre tende a focalizar mais o comportamento, uma vez que a indisciplina é descrita na maioria dos 118 relatórios analisados como o fenômeno que mais impossibilita a ação do professor em sala de aula e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem mais significativos. A categoria de análise corresponde à representação negativa do comportamento dos alunos da escola básica, o que não é realizado de forma generalizada, conforme veremos nos excertos seguintes.

Antes do excerto do Exemplo 5, o aluno-mestre fala sobre o primeiro contato na instituição. Por conhecer boa parte dos funcionários pelo fato de já ter estudado naquela escola, ele avalia como boa a recepção por parte de toda equipe da escola. Após o excerto, ele continua o texto relatando sobre uma aluna com necessidades especiais. Enfatiza o grande interesse e dedicação dela pelas aulas.

Exemplo 5
Estágio I – Letras: Língua Inglesa – 2011/2 Refletindo a prática pedagógica
Ao entrar na escola seria impossível não perceber a euforia dos alunos, não paravam de correr pelos corredores. Fiquei meio assustada com tanta agitação, mas me controlei pelo fato de serem crianças.
Ao entrar em sala os alunos <u>continuaram</u> eufóricos, a professora não conseguia fazer o controle da sala. Mesmo diante de tanto barulho fui apresentada aos gritos, para ver se a turma se controlava. Depois de meia hora a professora conseguiu dar sua aula. Todas as aulas observadas eram dessa forma.
Ao me direcionar a uma cadeira, tive muita dificuldade para me movimentar pela superlotação da sala. A turma era muito grande e tornava impossível o controle dos alunos. A agitação dos alunos se <u>dava</u> pela desestruturação física da escola inclusive a sala onde a turma se <u>encontrava</u> . Consequentemente tornavam-se crianças agitadas e a professora estressada.
Diante de tanto barulho dos alunos impossibilitava o raciocínio do professor e consequentemente <u>prejudicando</u> o aprendizado deles mesmos.
Tantas informações e acontecimentos, uma pergunta não saía da minha cabeça- se realmente era aquilo que eu desejava para minha vida. Neste momento passou um filme em minha cabeça, entrei em pânico, minha vontade era saí correndo daquela

sala, mas depois fui me acalmando.

Visualizamos o excerto do Exemplo 5 em dois principais momentos: o antes e o depois da entrada na sala de aula. O primeiro momento é introduzido pela Circunstância *ao entrar na escola*, a qual descreve o comportamento dos alunos fora da sala de aula, ainda nos corredores. O segundo momento é iniciado pela Circunstância *ao entrar em sala*, onde o aluno-mestre caracteriza os alunos pela descrição do comportamento, mas, a partir de então, dentro da sala de aula.

O Processo Relacional *continuaram* indica que o comportamento dos alunos depois de entrarem na sala de aula permanece o mesmo. Esse comportamento é caracterizado por meio do Atributo *eufóricos*. Portanto, a maneira de o aluno-mestre pensar sobre os alunos não muda. Diante do comportamento primeiro dos alunos, o aluno-mestre se autodescreve. O comportamento do aluno-mestre é descrito pelo Atributo *meio assustada*, o qual é de alcance do Processo Relacional *fiquei*. No segundo momento, ao entrar na sala de aula, o aluno-mestre confessa: “entrei em pânico”.

O aluno-mestre, ao relatar todos esses acontecimentos conturbados em sala de aula, tenta procurar responsáveis pelos problemas. Aqui, a superlotação da sala de aula e a precariedade da estrutura física da escola são colocadas como causadoras do comportamento negativo não só dos alunos, mas também da professora regente. Isso é e materializado linguisticamente pelas formas nominais *crianças agitadas* e *a professora estressada*.

No excerto do Exemplo 6, assim como o analisado anteriormente, o aluno-mestre tematiza a continuidade do comportamento negativo dos alunos ao longo das aulas observadas.

Após o excerto analisado, o aluno-mestre continua o relatório de estágio argumentando a favor de que o projeto pedagógico assegure a presença do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ele indica caminhos para o professor atingir esse objetivo. Ressalta que o aluno não deveria ficar alienado



às regras e normas escolares, mas entender que ele também faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

Exemplo 6
Estágio I – Letras: Língua Portuguesa – 2011/2 Sala de aula: um grande desafio
<p>Na aula seguinte tudo novamente, exercícios a serem corrigidos alunos que <u>não faziam</u> os trabalhos, conversas paralelas, gritos e brincadeiras desnecessários atrapalhavam muito.</p> <p>Mesmo assim a docente pediu para algumas alunas lerem um texto da mesma apostila das aulas anteriores, <u>poucos</u> escutavam o que elas liam, as conversas eram incessantes, e a docente tinha que interromper a todo momento para que pudesse controlar a aula.</p> <p>Mesmo com os insistentes apelos da docente, <u>poucos</u> lhe obedeciam. Mesmo com as aulas extremamente desorganizadas a docente se mantém nos textos dados pela direção da escola.</p> <p>A participação do estudante no processo de ensino aprendizagem <u>não</u> aconteceu, os alunos <u>se mantém</u> alheios a realidade da escola e do ensino, e o professor apesar de querer mudar a realidade da sala de aula ainda <u>não</u> sabe muito bem como.</p>

No Exemplo 6, o primeiro complexo oracional é marcado por relatos do que aconteceu durante a aula (*exercícios a serem corrigidos alunos que não faziam os trabalhos, conversas paralelas, gritos e brincadeiras desnecessários*). Esse complexo oracional é introduzido pela Circunstância *na aula seguinte*. A expressão *tudo novamente* evidencia que a situação apresentada foi recorrente nas aulas anteriores. Os alunos são representados como aqueles que não fazem os exercícios propostos pela professora regente, conversam durante a aula toda e ainda atrapalham os que se mostram interessados pela aula.

Os Modalizadores *algumas* e *poucos* indicam que nem todos os alunos apresentam o mesmo comportamento marcando, assim, a não generalização dos mesmos. O primeiro mostra a pouca participação dos alunos na aula e o segundo mostra a pouca obediência dos mesmos em relação aos pedidos de silêncio por parte da professora regente.

No último parágrafo do excerto, o aluno-mestre tenta refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na aula. Com isso, apresenta evidências de teor argumentativo, havendo predominância da Atividade

Sociossemiótica do Explorar, o que é significativo para a escrita reflexiva profissional que se espera no relatório de estágio.

Já no Exemplo 7, no primeiro complexo oracional, o aluno-mestre se compromete de forma bastante enfática com o conteúdo exposto. Dentre as turmas observadas, o aluno-mestre escolheu a que mais lhe chamou atenção para discorrer no relatório de estágio. A escolha da turma se deu por causa do comportamento que os alunos da escola básica apresentaram dentro da sala de aula, o que resultou na representação negativa dos mesmos.

Após o excerto do Exemplo 7, o texto em seu original segue falando sobre a quantidade de alunos de outra turma, destacando também a indisciplina discente, assim como a do excerto analisado.

Exemplo 7
Estágio I – Química – 2013/2 Convívio com a sala de aula
Durante toda a observação do estágio supervisionado I na sala de aula, posso ressaltar uma em especial, a 3 <sup>o</sup> série do Ensino Médio vespertino, essa jamais esquecerei, as quais foram feitas anotações no meu caderno de campo como, a bagunça dos alunos na sala de aula em que de instante em instante a professora era obrigada a interromper a aula para chamar a atenção deles, mas logo em seguida começavam a conversar novamente. Entre eles haviam <u>cerca de cinco a seis</u> alunos, que realmente <u>estavam</u> interessados na aula. A professora tenta interagir com a turma com perguntas a respeito do conteúdo, mais muitos deles não dão à mínima.

No Exemplo 7 acima, o grupo verbal *posso ressaltar*, que desempenha a função de Processo Verbal, tem como Dizente o próprio aluno-mestre, que se apresenta pela forma elíptica na primeira pessoa do singular. O Alvo, *a 3<sup>o</sup> série do Ensino Médio vespertino*, é retomado por meio do pronome demonstrativo *essa*, precedido pelo Modalizador *jamais*. Esse Modalizador antecede o Processo Mental no futuro do presente *esquecerei*. A escolha léxico-gramatical do modalizador juntamente com a do processo citado mostra que a estada do

aluno-mestre nessa turma marcou tanto que ficará para sempre guardada em sua memória. Não pela turma em si, mas pela indisciplina verificada.

Os Modalizadores *cinco ou seis e muitos deles* fortalecem a ideia de não generalização dos alunos da escola básica. Tanto no Exemplo 7, quanto na maioria dos excertos reproduzidos, há sempre uma tentativa incessante do professor regente em controlar a indisciplina dos alunos. A maioria das vezes, essas tentativas parecem vãs.

#### 4.4 Representação negativa do interesse dos alunos

Nesta categoria analítica, a representação negativa dos alunos da escola básica mais uma vez se faz presente. Diferentemente da categoria anterior, o aluno-mestre comenta sobre a falta de interesse dos alunos pela disciplina estudada. A ausência de interesse por parte dos alunos é apontada em ambas as licenciaturas focalizadas.

No excerto do Exemplo 8, o aluno-mestre atribui aos alunos avaliados como desinteressados a responsabilidade pelo não aproveitamento dos discentes considerados esforçados, durante as atividades didáticas propostas pelo professor.

Na parte do relatório que antecede o excerto do Exemplo 8, o aluno-mestre fala sobre a dificuldade de realizar a atividade de leitura por ele proposta, pois os alunos se apresentavam bastante agitados.

Exemplo 8
Estágio III – Letras: Língua Portuguesa – 2013/1 Teoria e prática no ensino da leitura na educação básica
A atitude da <u>boa parte</u> era de despreocupação e falta de interesse pelas atividades, percebíamos naquela faixa etária, naquela sala lotada, naqueles pré-adolescentes e adolescentes atitudes comportamentais bem variadas, havia <u>aqueles</u> que realmente se <u>esforçavam</u> para entender e aprender, por outro lado havia o <u>grupo</u> dos que <u>não</u> se <u>dedicavam</u> e muito menos deixavam <u>os outros</u> se <u>concentrarem</u> na exposição da leitura. Nesta etapa os alunos adolescentes <u>são</u> mais agitados, e muitos <u>não veem</u> grandes expectativas para o futuro, por isso <u>não</u> se <u>dedicam</u> aos estudos como deveriam, abrindo espaço para um ensino vago e fragmentado. [...]

A maioria dos alunos participaram dos exercícios e se dispuseram a realizar as atividades, e teve aqueles que não se abespinharam sequer em ler, muito menos de laborar alguma coisa, o grupo dos que não fazia nada e não deixava a outra metade fazer, era os que mais procuramos dar atenção e conversar na intenção de descobrir alguma informação que nos levassem a um meio de trabalhar de modo que eles também se envolvessem na aula.

Após a primeira parte do excerto do Exemplo 8, o aluno-mestre comenta que encarou a situação como um desafio para procurar novos procedimentos que pudessem despertar naqueles alunos o interesse pela aula. Na segunda parte do excerto, o aluno-mestre continua o relatório discorrendo sobre uma produção escrita desenvolvida em sala de aula. Os movimentos reflexivos de retrospecção e prospecção são evidenciados.

Consideramos que a Atividade Sociossemiótica predominante no excerto é a do Explorar, pois o aluno-mestre tece argumentos sobre o que levam os alunos da escola básica a não se interessarem pelas aulas.

Os Atributos *despreocupação e falta de interesse pela atividade*, ligado semanticamente ao Processo Relacional *era*, explicam a escolha da categoria de análise. Como falamos anteriormente, as escolhas léxico-gramaticais usadas para caracterizar os alunos da educação básica motivaram a nossa escolha pela denominação das categorias analíticas.

O Processo Mental *percebíamos* aponta para a dupla de alunos-mestre que aparece como Experienciador do Fenômeno *atitudes comportamentais bem variadas*. Esse Fenômeno mostra a sala de aula como um espaço complexo, heterogêneo, marcado pela variedade de comportamentos e atitudes dos alunos.

O aluno-mestre tenta justificar o comportamento dos alunos da educação básica pela fase da vida em que se encontram e pela quantidade de alunos presentes em sala de aula, o que é sinalizado por algumas Circunstâncias marcadas na materialidade textual: *naquela faixa etária, naquela sala lotada, naqueles pré-adolescentes e adolescentes*.

O Processo Existencial *havia* aparece no excerto em dois momentos sugerindo dois grupos distintos de alunos. Primeiramente, o Processo é utilizado para caracterizar positivamente os alunos da escola básica que são considerados pelos alunos-mestre como *aqueles que realmente se esforçavam para entender e aprender*. A segunda vez em que aparece é precedido pelo marcador discursivo *por outro lado*, que sinaliza a apresentação de uma ideia contrária à apresentada anteriormente. O Processo, neste caso, é usado para caracterizar negativamente o outro grupo de alunos avaliado como *o grupo dos que não se dedicavam e muito menos deixavam os outros se concentrarem na exposição da leitura*.

Na segunda parte do excerto do Exemplo 8, a heterogeneidade dos alunos da escola básica continua sendo tematizada. O grupo verbal *procuramos dar*, os Processos *conversar* e *descobrir* que funcionam como Processos Materiais e Verbal, respectivamente, indicam a tentativa do aluno-mestre em promover alguma mudança na atitude dos alunos indisciplinados, para que os mesmos pudessem participar também do processo de ensino aprendizagem.

No Exemplo 9, o aluno-mestre tematiza a falta de interesse dos alunos da escola básica pelo conteúdo estudado. Mais uma vez, é construída uma representação negativa do interesse dos alunos. Podemos observar que tanto nas Licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), quanto na Licenciatura em Química, a ausência de interesse pelo conteúdo ou pela disciplina é focalizada pelos alunos-mestre na escrita dos relatórios.

Na parte do relatório que antecede o excerto do Exemplo 9, o aluno-mestre fala sobre os métodos de avaliação da professora regente.

Exemplo 9
Estágio II – Química – 2013/2 Corpo docente e discente
Em relação aos discentes, nota-se o desinteresse de <u>alguns</u> alunos e <u>outros</u>

interessados, havendo uma razoável participação em algumas turmas. Em outras salas os alunos fazem o uso de celulares e fones de ouvidos durante a aula e conversas em grupo, fazendo com que os mesmos dispersem do conteúdo dado. De acordo com a professora, o desinteresse reflete na aprendizagem do educando e conseqüentemente nas notas.

O aluno-mestre segue o relatório de estágio discorrendo sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de Química. Ele continua o texto argumentando que as dificuldades enfrentadas pelos alunos se devem à falta de aulas práticas.

Antes do excerto do Exemplo 9, o aluno-mestre discorria a respeito do professor regente. Já neste Exemplo, ele focaliza os alunos da educação básica. Para marcar essa mudança de conteúdo tematizado, ele utiliza a expressão *em relação aos discentes*, que aparece com função temática da oração. A partícula *se*, utilizada na expressão verbal *nota-se*, que funciona como Processo Mental, contribui para que o autor do relatório não se comprometa de forma direta com o conteúdo exposto. De alguma forma, ele, até mesmo, divide a responsabilidade do conteúdo apresentado com o leitor.

A Meta *o uso de celulares e fones de ouvidos durante a aula e conversas em grupos*, que é de alcance do Processo Material *fazem*, serve para justificar o porquê da falta de interesse dos alunos pelo conteúdo. O aluno-mestre se utiliza da voz da professora regente para afirmar que a ausência de interesse por parte dos alunos da educação básica é responsável pela falta de êxito na aprendizagem.

Como podemos observar, o discurso da falta de interesse dos alunos pela disciplina e pelos conteúdos estudados é recorrente nas licenciaturas focalizadas e em todos os relatórios de estágio (I, II, III e IV), como veremos também no Exemplo 10.

O aluno-mestre tende a representar negativamente os alunos da educação básica no período de observação, seja no Estágio I, onde ele apenas observa as aulas, seja no período de regência, onde o aluno-mestre

primeiramente observa as primeiras aulas do professor regente e, somente depois de algumas observações, ministra aulas.

No texto original, o aluno-mestre tece comentários acerca do material pedagógico utilizado nas aulas de Língua Inglesa. Após o excerto do Exemplo 10, o aluno-mestre dá continuidade com uma citação de Rajagopalan (2003) sobre os motivos que podem levar os alunos a ter interesse em aprender uma língua estrangeira. Apresenta algumas sugestões para melhorar o ensino de língua estrangeira, tais como: transformação no ensino de língua, professores capacitados/qualificados na área, diversidade nas abordagens no ensino de língua, entre outras.

<b>Exemplo 10</b>
<b>Estágio I – Letras: Língua Inglesa – 2011/2</b> Concepções pedagógicas
Foi possível perceber, que o interesse dos alunos nas aulas de Língua Inglesa era caótico, pois apenas <u>alguns</u> alunos se <u>preocupavam</u> em aprender e adquirir conhecimento. Os alunos só se <u>interessavam</u> quando certas atividades ou textos iriam cair na prova e quando havia alguma atividade com visto valendo nota.

O excerto do Exemplo 10 é iniciado pelo grupo verbal *foi possível perceber*, que desempenha a função de Processo Mental. Esse Processo evidencia que os fatos relatados são inicialmente percebidos pelo aluno-mestre no mundo das ideias. Somente na hora da escrita do relatório, ele externaliza os fatos observados.

Ainda no primeiro complexo oracional, os alunos da escola básica são representados negativamente pela ausência de interesse apresentado. O julgamento negativo é construído por meio do Atributo *caótico*. A justificativa para a representação negativa é marcada pelo uso do operador argumentativo *pois*, seguida por uma oração que corrobora para a representação negativa dos alunos (*apenas alguns alunos se preocupavam em aprender e adquirir conhecimento*).

Aqui, mais uma vez o aluno-mestre utiliza a forma pronominal *alguns* como Modalizador, para particularizar os alunos mencionados. Mais uma vez, portanto, não generaliza o comportamento descrito.

No segundo complexo oracional, o aluno da educação básica aparece como agente interessado pelas atividades propostas, porém a representação negativa é explicitada por meio da forma adverbial *só*, que apresenta um aluno preocupado apenas em adquirir notas.

Podemos observar dentro das representações negativas, as escolhas lexicais utilizadas para apontar os participantes dos processos são: *alguns*; *aqueles*; e *outros*. Essas escolhas léxicas são usadas para distinguir os alunos da educação básica, marcando a não generalização dos mesmos.

#### **4.5 Representação positiva do interesse dos alunos**

A partir desta seção, focalizamos as representações positivas do aluno da educação básica. A representação positiva é construída pelo interesse dos alunos. O aluno-mestre confessa não ter tido dificuldades na realização do estágio devido à colaboração dos alunos na realização das atividades. Diferentemente dos exemplos anteriores, nesta categoria, a representação dos alunos é construída a partir das atividades didáticas realizadas pelo próprio aluno-mestre.

No Exemplo 11, o aluno-mestre relata algumas atividades por ele desenvolvidas, no período de regência. Após a realização das atividades, o aluno-mestre faz avaliações positivas quanto ao interesse e participação dos alunos da escola básica em sala de aula.

No relatório de estágio, antes do excerto do Exemplo 11, o aluno-mestre fala sobre o trabalho didático desenvolvido a partir do texto “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo. A escolha do texto, segundo o aluno-mestre, deu-se pelo interesse em incentivar o gosto dos alunos da educação básica pela leitura. Em outros termos, os alunos são representados positivamente porque respondem às propostas de atividades solicitadas pelo aluno-mestre.

Após a primeira parte do excerto do Exemplo 11, o aluno-mestre continua discorrendo sobre o uso do conhecimento prévio dos alunos como estratégia de leitura no intuito de despertar a curiosidade dos mesmos pelo texto. A segunda parte do excerto do Exemplo 11 vem precedida por uma



citação da linguista aplicada Angela Kleiman, quem argumenta que a compreensão de um texto passa pela utilização do conhecimento prévio do aluno. Depois da citação, segue a segunda parte do excerto reproduzido.

Antes da terceira parte do excerto do Exemplo 11, o aluno-mestre situa o leitor acerca do texto trabalhado (*Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos), e o objetivo de trabalhar esse tipo de texto.

Exemplo 11
Estágio III – Letras: Língua Portuguesa – 2013/1.
A prática em sala de aula
Após leitura discutimos a respeito da temática tratada na mesma [aula] e pedimos que eles respondessem algumas questões de interpretação acerca do texto lido. Os alunos durante a aula se mostraram bem interessados em aprender, pois todos <u>compartilharam</u> de suas experiências no qual foi bastante enriquecedor para a aula.
[...]
Os alunos durante as aulas <u>eram estimulados</u> a narrarem as suas próprias previsões sobre o texto lido tendo como base o seu conhecimento prévio, ou seja, o seu conhecimento de mundo adquirido ao longo da vida.
[...]
Na segunda aula os alunos <u>teriam que fazer</u> uma atividade de produção textual, ou seja, eles teriam que fazer um texto sobre o dia a dia deles usando o mesmo recurso que o autor utilizou, quer dizer, com uso de substantivo. Avaliamos essa atividade como positiva, pois os alunos <u>cumpriram</u> com responsabilidade todas as atividades propostas.

A Circunstância *após leitura*, no início da primeira parte do excerto do Exemplo 11, está ligada semanticamente aos Processos Verbais *discutimos* e *pedimos*. O Atributo *interessados*, intensificado pelo Modalizador *bem*, constrói uma representação positiva dos alunos da educação básica. A forma pronominal Modalizadora *todos* marca a generalização dos alunos. O Atributo *enriquecedor*, precedido pelo Modalizador *bastante*, reforça ainda mais a representação positiva dos alunos da educação básica.

Como podemos observar, o aluno-mestre faz uso excessivo de modalizadores para construir a representação positiva tanto dos alunos da

educação básica, quanto de si mesmo. O Atributo *estimulados a narrarem as suas próprias previsões sobre o texto lido*, na segunda parte do texto, deixa implícita a ação do aluno-mestre, responsável por estimular a participação dos alunos nas aulas.

Na terceira parte do Exemplo 11, a Circunstância *na segunda aula*, indica a continuidade de ações positivas por parte dos alunos. O Processo Mental *avaliamos* aponta para a dupla de alunos-mestre que aparecem na desinência do Processo como Experienciador. Ao avaliar a atividade *como positiva*, o aluno-mestre utiliza o Marcador Discursivo *pois*, para introduzir uma explicação do motivo pelo qual tal avaliação foi feita. Os alunos da educação básica aparecem como Ator do Processo Material *cumpriram*. A explicação introduzida anteriormente é expressa pela Meta *com responsabilidade todas as atividades propostas*, mostrando um aluno comprometido e interessado.

No Exemplo 12, a representação positiva mais uma vez está presente. Essa representação positiva é construída apenas para a turma da EJA. Antes do excerto analisado, o aluno-mestre discorre sobre outras turmas em que ministrou aulas. Nessas outras turmas, os alunos são representados negativamente pelo comportamento inadequado e falta de interesse. O aluno-mestre afirma que teve dificuldades na realização das atividades pedagógicas nas turmas do 2º ano do Ensino Médio.

Após o Excerto do Exemplo 12, o aluno-mestre continua o relatório falando dos alunos de outra turma em que também ministrou aulas. A representação positiva é feita apenas dos alunos do 1º do Ensino Médio da EJA.

Exemplo 12
Estágio II – Química – 2013/2 Convívio com a sala de aula
No noturno as idades dos alunos eram variadas. Gostei muito de conviver com a turma do 1º ano do Ensino Médio caracterizada por senhoras e pais de família,

peças com vontade de aprender algo, ou seja, de recuperar o tempo perdido, muitos eram provenientes do EJA (educação de jovens e adultos) possuíam dificuldades de aprender e algumas deficiências na escrita, interpretação de texto e conhecimentos básicos de matemática, porém sempre motivados, nesta turma foi realizada aula prática sobre ácidos e base onde foi preparado um indicador de ácido-base a partir do chá do repolho roxo no qual várias substâncias foram analisadas (convívio com a sala de aula).

A Circunstância *No noturno* marca a mudança da turma tematizada pelo aluno-mestre, tendo em vista que, anteriormente, ele falava sobre os alunos do diurno. O Processo Mental *gostei* revela a apreciação do aluno-mestre pela turma. Esse Processo aparece como marca de reflexão, fazendo com que predomine a Atividade Sociossemiótica do Explorar. Ao longo do excerto, o aluno-mestre aponta uma sequência de características positivas, negativas e positivas novamente dos alunos da educação básica. Primeiramente, ele caracteriza os alunos positivamente como *peças com vontade de aprender algo*. Após fazer uma representação positiva, o aluno-mestre utiliza o Atributo *dificuldades de aprender e algumas deficiências na escrita, interpretação de texto e conhecimentos básicos de matemática*, para apontar alguns pontos negativos da turma. As características negativas apresentadas pelas dificuldades apresentadas pelos alunos são compensadas pela motivação e interesse dos mesmos.

O discurso do aluno-mestre sobre os alunos da educação básica muda novamente por meio do Operador Argumentativo *porém*, intensificado pelo Modalizador *sempre*, acompanhado pelo Atributo *motivados*. Essa estrutura sintática constrói novamente a representação positiva sobre o interesse dos alunos.

Na parte do relatório que antecede o Exemplo 13, o aluno-mestre explica detalhadamente como se deu o início da aula sobre *parts of body*. Após a primeira parte do excerto, o aluno-mestre traz uma citação de Rajagopalan (2005) o qual defende que o ensino de língua inglesa deve ter como objetivo formar cidadãos do mundo. O aluno-mestre utiliza da Literatura Especializada, no termo usado por Melo (2011), para justificar a metodologia utilizada nas aulas de inglês. Após a segunda parte do excerto, o aluno-mestre continua o

relatório falando da dificuldade de uma determinada turma em realizar a mesma atividade tematizada no excerto em questão.

Exemplo 13
Estágio III – Letras: Língua Inglesa 2012/2 Aulas regidas
Notamos o quanto essa problematização sobre o corpo foi produtiva, uma vez que os alunos das três turmas que aplicamos o conteúdo <u>ficaram</u> muito empolgados e com isso, <u>participaram</u> ativamente das discussões ora dando seu ponto de vista sobre o que era questionado, ora fazendo novas perguntas, todos <u>citaram</u> exemplos e demonstraram que possuem consciência de que em nosso país as pessoas sofrem discriminações de vários tipos, inclusive pela sua aparência física, e também concordaram no grau de responsabilidade que a televisão tem em contribuir para esse tipo de preconceito. Assim, podemos dizer que atingimos nosso objetivo com essa problematização, uma vez que, levamos os discentes a fazerem uma reflexão sobre sua própria realidade, mediante uma aula de inglês que foi ensinado as partes do corpo, pois, é isso que se espera que ocorra no ensino dessa língua estrangeira. [...] Essa atividade apresentou resultados diferentes entre as turmas. No 6º ano e no 7º ano, os alunos <u>não</u> deram dificuldade para executá-la, todos respondiam empolgados falando a “ <i>parts of body</i> ” e depois alguns deles passaram a fazer a pergunta “ <i>How do you say (braço...) in English?</i> ” ao colega. Com isso, essa etapa da aula foi muito produtiva para esses discentes dessas turmas.

Por meio do Atributo *produtiva*, o aluno-mestre avalia sua metodologia positivamente. O motivo que o levou a essa concepção foi a maneira como os alunos reagiram diante o conteúdo apresentado. A reação dos alunos é expressa por meio do Atributo *empolgados*, o qual é antecedido pelo Modalizador  *muito*. A consequência da empolgação dos alunos é revelada pela Meta *das discussões*, a qual completa o sentido do Processo Material *participaram*.

Introduzida pelo Marcador Discursivo  *assim*, a metodologia usada pelo aluno-mestre, mais uma vez, é trazida à tona e justificada pelo efeito que conseguiram produzir nos alunos da educação básica. Os Processos *levamos* e *fazerem* têm como atores sociais o aluno-mestre e os alunos da educação básica. O primeiro é responsável por possibilitar que o segundo faça uma reflexão sobre sua própria realidade.

Diferentemente das categorias anteriores, na segunda parte do excerto, o Atributo *dificuldade* é precedido pelo Modalizador *não*. Isso mostra a atuação positiva dos alunos na realização da atividade proposta. Diante do envolvimento e interesse dos alunos, o aluno-mestre avalia positivamente o

trabalho realizado. Essa avaliação positiva é expressa pelo Portador *essa etapa da aula*, pelo Processo Relacional *foi* e pelo Atributo *muito produtiva para esses alunos essas turmas*.

#### 4.6 Representação positiva do comportamento dos alunos

Nesta categoria, a representação positiva é construída pelo comportamento apresentado pelos alunos da educação básica em sala de aula.

Após uma citação de Soares (2004), a respeito da pedagogização do letramento social, o aluno-mestre, antes do excerto do Exemplo 14, diz que compreende a necessidade de voltar a atenção para o letramento escolar e letramento social. O aluno-mestre afirma ter desenvolvido o estágio supervisionado nessa perspectiva. Ainda, no mesmo parágrafo, ele elenca alguns argumentos acerca do comportamento dos alunos da educação básica.

O Exemplo 14 corresponde ao último parágrafo da seção *Alunos*, de onde o excerto foi reproduzido.

Exemplo 14
Estágio III – Letras: Língua Portuguesa – 2012/2 – Alunos
Além destes dados, destacamos ainda, no que diz respeito aos alunos, que esta <u>é</u> uma turma disciplinada, os discentes <u>respeitam</u> a professora e também os colegas de maneira a facilitarem os trabalhos com os conteúdos aplicados em sala, sendo que, os conteúdos são bem aproveitados, já que, os alunos não apresentam resistência em fazer os mesmos, tal como, de início não apresentaram resistência quanto ao projeto do clube de leitura, apresentado por nós.

No Exemplo 14, a representação positiva dos alunos da educação básica é construída por meio do Atributo *disciplinada*. O aluno-mestre continua representando positivamente os alunos por meio do Processo Comportamental *respeitam*. O participante *os discentes* exerce a função de Comportante.

O resultado do comportamento positivo apresentado pelos alunos é expresso pelo Processo Material *facilitarem*, e pela Meta *os trabalhos com os conteúdos aplicados em sala*. Por meio do Processo Relacional *são*, juntamente com o Atributo *aproveitados*, o aluno-mestre continua citando benefícios alcançados pelo bom comportamento dos alunos.

Aqui, diferentemente das representações negativas presentes nas categorias anteriores, o Modalizador *não* (*não apresentam resistência*) é utilizado para indicar a ausência da resistência em fazer tanto as atividades propostas pelo professor regente, quanto a aceitação do projeto “Clube de Leitura” proposto pela dupla de alunos-mestre. A resistência, nesse caso, não é relevante para os alunos da educação básica. Nesse sentido, o uso desse Modalizador contribui também para a construção positiva da representação desses alunos.

No Exemplo 15, o comportamento positivo dos alunos da educação básica mais uma vez é tematizado. Ao fazer uma comparação entre as turmas em que desenvolveu o estágio supervisionado, o aluno-mestre confessa ter ficado impressionado com o bom comportamento apresentado pelos alunos. Podemos inferir, com isso, que não é comum para o aluno-mestre presenciar um comportamento positivo por parte dos alunos ao longo da realização das disciplinas de estágio supervisionado.

Exemplo 15
Estágio I – Letras Inglês – 2012/2 Relato Reflexivo I: Professor pesquisador
Durante a explicação e também durante o momento em que a professora estava escrevendo os alunos <u>ficaram</u> super comportados, eu fiquei impressionada porque as turmas de português que eu observava pela manhã gostavam muito de conversar e já aquela praticamente nem <u>abria</u> a boca. Porém com o passar dos dias eles <u>foram</u> se sentindo mais a vontade e <u>passaram</u> a apreciar a conversa paralela, acho que eles estavam se sentindo inibidos com a nossa presença. Mas devo admitir que mesmo assim eles ainda <u>são</u> alunos comportados, eles <u>têm</u> consciência de qual o momento certo para conversar.

Dando sequência ao relatório de estágio, o aluno-mestre afirma que apesar de a professora explicar bem o conteúdo e os alunos serem comportados, havia dificuldade de compreensão, o que deixava os alunos impossibilitados de participar ativamente das aulas. Ao longo do desenvolvimento do estágio, o aluno-mestre diz ter havido avanços significativos em relação à participação dos alunos nas aulas.

O aluno-mestre utiliza as Circunstâncias *durante a explicação* e *durante o momento em que a professora estava escrevendo*, para apontar os momentos pontuais em que os alunos da educação básica apresentam comportamento positivo. A representação positiva é construída por meio do Atributo *supercomportados*, formado pelo prefixo *super*, empregado para intensificar a representação positiva elaborada.

Contudo, o operador argumentativo *porém*, marca uma mudança de percepção do aluno-mestre, o qual representa negativamente os alunos da educação básica por causa da *conversa paralela* apresentada na sala de aula. Por meio da expressão *mesmo assim*, o aluno-mestre passa a (re)construir novamente representações positivas.

Por meio do Processo Comportamental *abria*, seguido do Comportamento *a boca*, a representação positiva dos alunos continua sendo construída. O Processo em questão é precedido pelo Modalizador *nem*. Como podemos observar, mais uma vez um Modalizador negativo é utilizado para contribuir para representar positivamente os alunos da educação básica.

O excerto do Exemplo 16 é precedido pela fala do aluno-mestre em relação ao tempo de duração do ensino na modalidade EJA. Em decorrência do pouco tempo destinado a essa modalidade, o professor tem de selecionar apenas os conteúdos mais importantes.

Exemplo 16
Estágio II – Química – 2013/2 Observação das aulas
Nas turmas que eram formadas por alunos mais adultos, observou-se um comportamento diferente. Havia muito respeito ao professor. Na hora em que o professor chegava nestas turmas as conversas paralelas paravam e o foco era apenas na aula. Percebi uma grande dificuldade destes alunos na compreensão do conteúdo, apesar de o professor explicar bem devagar e didaticamente. Essa dificuldade está relacionada ao fato de que muitos destes alunos já <u>haviã</u> m parado de estudar a muito tempo.

Após o excerto do Exemplo 16, ainda no mesmo parágrafo, o aluno-mestre declara que, apesar da dificuldade apresentada pelos alunos do EJA, os mesmos participam ativamente das aulas, fazem todas as atividades solicitadas pelo professor e entregam os trabalhos no prazo certo. No outro

parágrafo, o aluno-mestre compara os alunos do EJA com os alunos do ensino regular, afirmando que a realidade entre essas duas modalidades de ensino é bem diferente. A diferença focalizada corresponde à faixa etária dos alunos e ao comportamento.

Podemos observar a representação positiva pelo uso do Existente *respeito*, semanticamente ligado ao Processo Existencial (no pretérito imperfeito do indicativo) *havia*. A Circunstância *na hora em que o professor chegava nestas turmas* introduz outro momento de representação positiva, exposto pelo Processo Material *paravam*, o qual tem como Ator *as conversas paralelas*. Isso sugere que não conversar no momento da aula significa apresentar um bom comportamento, uma vez que as conversas paralelas são as mais apontadas pelos alunos-mestre, nos relatórios de estágio, como indício de comportamento negativo.

Podemos observar nas categorias positivas que os alunos-mestre não têm interesse em marcar a não generalização dos alunos da educação básica. As escolhas lexicais utilizadas para apontar os participantes dos processos são: *turma*, *os alunos*, *todos e alunos da EJA*. Isso pode evidenciar a representação positiva não só dos alunos, mas também dos próprios alunos-mestre. O comportamento positivo, apresentado pelos alunos da educação básica, pode ser consequência da boa atuação profissional dos alunos-mestre que, ao julgar como positivo o próprio desempenho em sala de aula, constroem negativamente a performance do professor efetivo da escola básica.

Considerando as representações positivas e negativas dos alunos da educação básica construídas pelos alunos-mestre, podemos retomar a ideia de *themata* pertencente à TRS, apresentada no capítulo III desta dissertação. Analisando as representações de forma geral neste trabalho, as antinomias do pensamento aparecem aqui marcadas pelo pensamento positivo e negativo.

Em suma, as análises desenvolvidas ao longo deste capítulo nos possibilitaram conhecer um pouco mais da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial, nos relatórios das licenciaturas focalizadas. Também compreendemos melhor as representações construídas



por alunos-mestre a respeito dos alunos da educação básica, durante as atividades práticas do estágio obrigatório na escola de ensino básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos algumas representações dos alunos da educação básica construídas pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio supervisionado. Os relatórios de estágio que compõem o *corpus* de nossa pesquisa são escritos ao final das disciplinas de estágio supervisionado das licenciaturas em Letras, habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e em Química, todas inseridas no contexto acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus universitário de Araguaína.

Por meio do processo de ancoragem, a TRS nos possibilitou compreender o porquê dos alunos-mestre, aos se referirem aos alunos da educação básica, tentarem caracterizá-los a partir de comparações. Os principais mecanismos linguísticos utilizados para essa comparação são as formas linguísticas que funcionam como Modalizadores (*muitos; a maioria; poucos; cerca de cinco a seis; aqueles; os outros; alguns; outros*), responsáveis por evitar generalizações quanto às imagens construídas dos alunos. A TRS também nos permitiu entender que quando o aluno-mestre traz para discussão, no relatório de estágio, questões relacionadas ao interesse, comportamento e falta de habilidade dos alunos, significa que esses são assuntos relevantes e merecem ser discutidos. Nesse sentido, a TRS nos

auxiliou a compreender o mecanismo de representação dos alunos da educação básica.

Ao longo do Capítulo IV, procuramos responder a todos os objetivos que orientam esta pesquisa, apresentados ainda na Introdução desta dissertação. O objetivo (1) *Identificar e descrever passagens textuais em que o aluno-mestre faz referência ao aluno da educação básica no relatório de estágio supervisionado das Licenciaturas em Letras, Habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, e em Química*, é respondido a partir dos Exemplos de 1 à 16. Esses exemplos são retirados dos relatórios de estágio supervisionado pertencentes a três estágios supervisionados das licenciaturas focalizadas. Para tanto, selecionamos passagens textuais dos relatórios em que os alunos-mestre fazem referência explícita aos alunos da educação básica. Os assuntos tratados nessas passagens textuais (comportamento, interesse pela disciplina ou conteúdo estudado e habilidades) são os mais recorrentes nos relatórios analisados e foram eles que motivaram a escolha das categorias analíticas.

No objetivo (2), *Descrever os mecanismos linguísticos empregados pelo aluno-mestre, em relatórios de estágio nas três licenciaturas focalizadas, para caracterizar os alunos da educação básica*, encontramos uma diferença apenas nos relatórios da licenciatura em Letras habilitação em Língua Inglesa. Na categoria de análise *Representação negativa particularizada das habilidades dos alunos*, encontramos passagens textuais apenas das Licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa e em Química. A ausência de mencionar a habilidade dos alunos na Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, talvez, seja devido à conscientização de que a habilidade de leitura em língua estrangeira não é desenvolvida nas escolas de educação básica. Nas demais categorias de análise, encontramos recorrência nas duas habilitações das Licenciaturas em Letras e em Química.

Por fim, o objetivo (3) *Comparar os resultados de pesquisa produzidos a partir dos objetivos específicos 1 e 2, confrontando os resultados entre as licenciaturas focalizadas*, é respondido também no Capítulo IV. Aqui, os alunos-

mestre utilizam o Modalizador de negação (*não*), repetidas vezes para caracterizar os alunos da educação básica, principalmente, nas representações negativas. Esse Modalizador é usado para indicar a ausência de algo, como por exemplo, falta de um comportamento desejado, interesse pela disciplina ou conteúdo estudado e habilidades necessárias para o aproveitamento das disciplinas.

Ainda focalizando o objetivo (3) desta pesquisa, observamos que não há contraposição entre as licenciaturas focalizadas. O conteúdo tematizado pelos alunos-mestre ao se referirem aos alunos da educação básica é bastante semelhante, apesar das especificidades de cada licenciatura. Não foram encontradas representações positivas das habilidades dos alunos na licenciatura em Química. Ao representar os alunos da educação básica no relatório de estágio, os alunos-mestre construíram representações apenas negativas sobre as habilidades dos alunos. Dentre as representações negativas das habilidades dos alunos da educação básica, além da dificuldade em leitura e interpretação de textos, a falta de conhecimentos básicos em matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) são as principais citadas pelos alunos-mestres.

Ao relacionarmos o mecanismo de representação dos alunos da educação básica às Atividades Sociosemióticas, pudemos observar que as Atividades Sociosemióticas mais recorrentes foram *Reportar* e *Explorar*. A Atividade de *Reportar* é característica do gênero focalizado, pois o mesmo é utilizado para relatar sobre as experiências vividas no complexo contexto de sala de aula em situação de estágio supervisionado. Já a Atividade Sociosemiótica de *Explorar* aparece quando o aluno-mestre busca se posicionar diante do conteúdo exposto. Podemos citar como exemplo quando ele tenta justificar o comportamento dos alunos da educação básica pela faixa etária. Isso são evidências de uma escrita reflexiva profissional esperada no relatório de estágio, mesmo que esse registro se revele ainda de modo rudimentar.

Nossas microanálises dos dados de pesquisa mostraram que a maioria das representações negativas foram construídas no momento de observação das aulas nas três licenciaturas. Isso talvez aconteça pelo fato dos alunos-mestre, quando estão regendo aulas, priorizem focalizar no relatório de estágio como ocorreu a própria atuação enquanto professor, uma vez que são avaliados pelo professor responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário. Por isso, os alunos-mestre enfatizam a metodologia e materiais didáticos utilizados, dentre outros.

No contexto desta pesquisa, podemos observar que os alunos aparecem representados em relação ao comportamento, interesse pela disciplina ou pelo conteúdo e habilidades .

Em síntese, esta pesquisa pode contribuir para a intervenção do professor orientador do estágio na escrita do relatório de modo que possibilite ao aluno-mestre reflexões sobre o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado.

Esta pesquisa traz resultados que podem ser considerados por supervisores dos estágios supervisionados, principalmente no tocante à identificação de alguns desafios que precisam ser superados nas salas de aula da educação básica. As representações identificadas podem servir de referência para alguns desses desafios, portanto, precisam ser desconstruídas pelos professores em formação inicial e não, necessariamente, reproduzidas.

Finalmente, podemos afirmar que este trabalho pode dar encaminhamentos para outras pesquisas no âmbito da formação de professores mediadas pela escrita do relatório de estágio supervisionado. Dentre elas, podemos citar o aprofundamento da comparação da imagem construída dos alunos da educação básica pelos alunos-mestre entre os dois períodos de desenvolvimento do estágio: o período de observação e o período de regência. O professor supervisor de estágio pode também dar apontamentos para os alunos-mestre discutirem sobre o porquê de eles pouco tematizarem os alunos no período de regência. Apesar de os alunos-mestre tenderem a pouco mencionar os alunos da educação básica no período de

regência, acreditamos que é de grande relevância investigar esses casos. As pesquisas que podem ser desenvolvidas a partir desta investigação podem contribuir significativamente para a escrita reflexiva nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÉRICO, S. *Inter ou transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2066.

AMORIM, E.O; Índícios de interdisciplinaridade em documentações oficiais da EJA. *Ao Pé da Letra* (UFPE. Impresso), v. 11, p. 59-78, 2011.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: UNB/PPGL, 2009. n. 10, v. 1, p. 89-107.

BARREIRO, A. M. F; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificações e interação*. Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BENITES, L. C. *Formação do professor-colaborador: a “prática de ensino” na Educação Física*. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CALDERANO, M. da A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular*. São Paulo: SCC/SEP, 2014.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp & Leda Maria B. Tomitch (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ªed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CELANI. M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

DINIZ, A. L. S. *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado*. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum, 2004.

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

FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista Acadêmica Senac on-line*. v. 06, 2009. p. 1-11.

FRANCO, M. L. P. Representações sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, M. M. e LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p.57-78.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma introdução à linguística sistêmico funcional. In: *Revista Matraga*, 2009. v.16, n. 24, p. 13-49.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, Danielo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 165-166.

GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (orgs.). *Language, context, and text; aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY; MATTHIessen, C. M. I. M. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. O papel do ponto de vista na leitura do mundo e na ciência, através da história. In: RAMOS, Dernival Venâncio at all (Orgs). *Reflexões e perspectiva interdisciplinar*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-56.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KLEIMAN A. B. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de*

*língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In.: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p1-25, dez 2007.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: FFLCH/USP, 2006. v. 8, p. 409-424.

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

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LIMA, I. F. de. *A relação teoria e prática no processo de formação do professor de Educação Física*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

LIMA, M. S. L. *O Estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore*. *Pesquiseduca*, São Paulo, 2009.

MALINOWSKI, B. *Uma Teoria Científica da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962. P. 11-48.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução de Hélio Magri Filho. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MASON, J.. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MELO, L. C. *Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa*. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, [s. n], 2011.

\_\_\_\_\_. *Formas linguísticas do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio de professores de línguas*. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

\_\_\_\_\_; GONCALVES, A. V. Projeções como Práticas Acadêmicas de Citação na Escrita Reflexiva Profissional de Relatórios de Estágio Supervisionados. *Raído (Online)*, v. 8, p. 45-70, 2014.



\_\_\_\_\_. Formação Inicial do Professor no Estágio Supervisionado na Educação Básica. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 181-206.

MENDES, A. M. *Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial de professor*.- Araguaína:[ s. n], 2014.

\_\_\_\_\_; SILVA, W. R. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado. *Revista Caderno de Letras*. Pelotas: CLC UFPel, 2012. n. 18. p. 134-155.

\_\_\_\_\_. *Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor*. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína: [s. n], 2014.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Instituto Piaget, 1990.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por Engajamento em Práticas Sociais na Universidade. In: VIAN JR, O.; CALTABIANO, C. (orgs). *Língua(gem) e suas Múltiplas Faces*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 135-161.

OLIVEIRA, E. J.; SILVA, W. R. Caracterização do relatório de estágio supervisionado na licenciatura em Geografia. In: Norma Lucia da Silva; Vasni de Almeida. (Org.). *Ensino e formação de professores*. 1ed.Palmas: Nagô, 2011, v. , p. 115-125.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, B. G. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, E.J. Estrutura Potencial do Gênero em relatórios de estágio supervisionando: uma comparação entre licenciaturas em matemática do Pará e do Tocantins. *Revista Memento*, v. 5, p. 1-10, 2014.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. . Estágio e docência: diferentes concepções. *Poesis Pedagógica*, v. 1, p. 5-23, 2006.

PIMENTEL, C. S. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

REIS, N. V. *Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em Ensino de Língua Materna*. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ-SILVA, R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. nº I. Julho de 2009.

SILVA, W. R. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.

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

\_\_\_\_\_. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: Adair Vieira Gonçalves; Alexandra Santos Pinheiro; Maria Eduarda Ferro (Orgs.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares*. Campo Grande: Editora da UEMS, 2011. p. 135-166.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: *XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL*, 2014, João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 1991-2003.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, B. G. Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado da Licenciatura. In.: *Raído*, Dourados: Editora da UFGD, v.7 , n.13, p 37 - 60 jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_; FAJARDO-TURBIN, A. E. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Revista Polifonia*. Cuiabá: UFMT, 2011. v. 18, n. 23, p. 97-123.

\_\_\_\_\_.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico Funcional. *Revista Anpoll*. Florianópolis, Jan./Jun. 2013. nº 34, p. 259-307.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, E. *Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais*. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3rd. Ed. London: Routledge, 2014.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. In: *Ráido*, Dourados: Editora da UFGD, v.8 , n.15, p 13 - 33 jan./jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.