



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

BRUNO GOMES PEREIRA

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL
NO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
UM ESTUDO EM LICENCIATURAS PARAENSES**

**ARAGUAÍNA-TO
2014**

BRUNO GOMES PEREIRA

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL
NO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
UM ESTUDO EM LICENCIATURAS PARAENSES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

**ARAGUAÍNA-TO
2014**

P436p Pereira, Bruno Gomes

Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses / Bruno Gomes Pereira. -- Araguaína: [s. n], 2014.

136f.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Letramento 2. Linguística I.Título

CDD 410

BRUNO GOMES PEREIRA

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL
NO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
UM ESTUDO EM LICENCIATURAS PARAENSES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

BANCA DE DEFESA



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
(Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Leila Barbara (PUC/SP/CNPq)
(Titular – Membro Externo)



Prof.ª. Dr.ª. Dieysa Kanyela Fossile (UFT)
(Titular – Membro Interno)

Prof.ª. Dr.ª. Sara Regina Scotta Cabral (UFMS)
(Membro Suplente)

A Deus, meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai Protetor, por ter me dado saúde, fé e força para continuar minha caminhada. Toda honra e glória a Ti, Senhor!

À minha família tão adorada, sem a qual não saberia viver: minha mãe, Ivanete Gomes, e minha irmã, Cristiane Gomes. Amo-as!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, quem aprendi a gostar e admirar como pessoa e profissional. Pela paciência e dedicação com que conduziu as orientações. Pelos ensinamentos não apenas acadêmicos, mas também de vida.

Às professoras Leila Barbara e Sara Regina Scotta Cabral pelas preciosas contribuições que fizeram no Exame de Qualificação.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a Banca de Defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial à Maria José de Pinho, Luiza Helena Oliveira da Silva, Karylleila dos Santos Andrade, Adair Vieira Gonçalves e Janete Silva dos Santos por me terem dado a honra de terem sido meus professores durante o curso.

Aos companheiros do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (CNPq/UFT), pelas produtivas discussões, em especial Aliny Sousa Mendes, Bárbara de Freitas Farah e Eliane de Jesus.

À minha amiga Nilsandra Martins de Castro pelo cuidado que teve, e ainda tem, comigo. Serei eternamente grato. Incluo aqui também todos os seus familiares (Dona Maria, Seu Afonso, Seu Nilson, Pablo e Anderson). Amo vocês e que Deus abençoe a todos.

Às queridas amigas paraenses que conheci no Tocantins: Aurinete Macedo e Marília Leite. Obrigado pelos momentos de descontração e companheirismo. Que Deus lhes pague!

Às demais amigas, igualmente queridas, Bonfim Queiroz, Isaquia Franco, Neliane Macedo e Verônica Ramalho. Obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo consentimento da bolsa.

À minha instituição de origem, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), por ter me disponibilizado os dados analisados nesta pesquisa. Pelo carinho e respeito com que sempre me receberam, em especial aos professores Élide Elena Moreira e Raphael Bessa Ferreira. Incluo aqui também todos os outros servidores desta instituição. Que Deus abençoe a todos!

Às minhas eternas e queridíssimas amigas que fiz enquanto morava em Conceição do Araguaia: Jennifer Silva e Silva e Shirley Veloso Costa Bessa pela ajuda e companheirismo de sempre. Amo vocês e que Deus as abençoe.

Ao meu querido amigo, de Rondon do Pará, Josimar Feitosa, por ter sempre me incentivado e acreditado na minha capacidade. Que Deus o abençoe!

À minha queridíssima amiga de décadas, e irmã, Thais Rocha, pela presença constante em minha vida e pelo incentivo que sempre me fez. Incluo aqui também todos os seus familiares. Muito obrigado!

Aos meus outros amigos de longuíssima data, igualmente queridos, irmãos que Deus me deu: André Phillip Silva Ribeiro, Adriano Kerles Monteiro e Maksuel Ramalho.

Aos ex-professores da escola básica, ainda presentes em minha vida: Glauciony Lôbo, Júlia Beatriz Monteiro, Leila Rodrigues e Meire Figueiredo.

“A organização disciplinar é uma solução simplista para um mundo complexo”

(Ângela Kleiman, 2013, p. 57).

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é investigar autorrepresentações de professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, em relatórios de estágio supervisionado (RES). Para isso, analisamos como estas autorrepresentações refletem a escrita dos relatórios, que denominamos de *escrita reflexiva* profissional, partindo da premissa de que se trata de um registro da língua utilizado para relatar questões ligadas ao universo profissional dos alunos-mestre de maneira crítica e reflexiva. O *corpus* desta investigação é constituído por 42 (quarenta e dois) relatórios de estágio, produzidos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa), Pedagogia e Matemática. Estas licenciaturas são ofertadas por uma universidade pública localizada ao sudeste do Estado do Pará, estado que integra a região Norte do Brasil. Os relatórios que compõem o corpus desta investigação foram devidamente produzidos entre os anos 2010 e 2012, ao final das disciplinas Estágio Supervisionado II (Letras), Prática de Ensino II (Matemática) e Estágio Supervisionado em Educação Infantil (Pedagogia), todas destinadas ao período de regência em sala de aula em escolas da Educação Básica. Partimos do princípio de que o relatório de estágio é um importante instrumento na semiotização das práticas vivenciadas no complexo contexto acadêmico de estágio, sendo, portanto, um tipo de produção textual bastante peculiar em comparação aos outros gêneros textuais produzidos na academia. Nossa investigação é do tipo documental, uma vez que analisamos relatórios de estágio, documentos importantes no que se refere às especificidades da disciplina de Estágio Supervisionado. Em muitos casos, a universidade parece ignorar o caráter documental deste gênero textual, conferindo a ele um perfil puramente burocrático. Para análise dos dados, optamos por uma abordagem qualitativa, que se desenvolve em quatro categorias de análise. Esta investigação se insere no campo de estudos interdisciplinares da Linguística Aplicada (LA). Elegemos como principal aporte teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), especialmente sobre as Metafunções Ideacional e Textual. A primeira compreende a oração como elemento de representação do mundo em si. Já a segunda entende a oração como mensagem. Procurando assumir uma postura ainda mais interdisciplinar, também propomos uma articulação com os Estudos do Letramento, mais especificamente os letramentos linguístico e do professor. Além disso, também tentamos dialogar com a Sociologia, com a intenção de problematizar e caracterizar as relações instáveis entre atores sociais que se relacionam no contexto de sala de aula. Por fim, nosso movimento interdisciplinar também procura dialogar com os conhecimentos advindos da Educação, pois este ramo de pesquisa é tradicional em investigações que problematizam a noção de Estágio Supervisionado. Os resultados que obtemos apontam para uma escrita reflexiva ainda muito incipiente, em que o teor narrativo/descritivo parece predominar, em detrimento de reflexões mais críticas e consistentes que envolvam a prática pedagógica desempenhada durante a regência. Acreditamos que esta pesquisa pode render ganhos ao letramento dos alunos-mestre, especialmente aqueles do complexo contexto acadêmico paraense. Esta dissertação contribui para as investigações do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagens nos Estágios Supervisionados* – PLES (UFT/CNPq).

Palavras-chave: Estágio Letramento; Ensino; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate self-representations of teachers in initial graduation which are named as master-students in Reports of Supervised Internship (RSI). For this reason we analyzed how the self-representations reflect the writing of reports which we refer to as professional *reflexive writing* because it is a kind of language used to report critically and reflexively questions about professional world of the master-students. The *corpus* of this investigation is consisted by 42 (forty-two) internship reports wrote by undergraduate students at the end of the Supervised Internship subjects in the Letters Faculty – Portuguese Language, Pedagogy and Mathematics. These courses are offered by a public university located in the southeast of Pará situated in the north of Brazil. The reports which are the corpus of this research were produced between 2010 and 2012 at the end of Supervised Internship II (Arts Faculty), Teaching Practice II (Mathematics) and Supervised Internship in Childhood Education (Pedagogy) subjects which focus the regency period in classroom at Basic Education schools. We believe the internship report's writing is an import instrument of semiotizing the experience in the complex academic context of practice, although, it has been a quite peculiar kind of textual production in comparison to other genres produced in academy. Our investigation is documentary due the fact we analyze internship reports which are important documents concerned to particularities of Supervised Internship subject. In several cases, the university seems to ignore the documentary character of this genre giving to it only a bureaucratic profile. For data analyses we choose a qualitative approach which is developed in four categories of analyses. This investigation is concerned within the field of interdisciplinary studies of Applied Linguistics (AL). We chose Systemic Functional Linguistics (SFL) as the main theoretical and methodological contribution, especially on the ideational and textual metafunction. The first comprehends the sentence as an element representing world itself. And the second understands the sentence as a message. Looking for taking a more interdisciplinary position, we also propose a joint with Literacy Studies, specifically Linguistic Literacy and Teacher Literacy. Furthermore, we also try to dialogue with Sociology intending to problematize and characterize the unstable relationship between the social actors who interact in the classroom. Finally, our interdisciplinary movement tries to dialogue with the knowledge of Education, because this area of research is reference in studies that problematize the notion of Supervised Internship. The results showed an incipient reflexive writing in which the descriptive/narrative writing seems to predominate rather than critic and consistent reflections involved in the pedagogy practice during the regency. We believe that this research can contribute to the master-students literacy especially whose from the complex academic context of Pará as well as to the group researchers of the Project: Practicing Language in Supervised Internships – LPSI (UFT/CNPq).

Keywords: Literacy; Teaching; Systemic Functional Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Figura 1: Esquema Interdisciplinar da LA	22
Figura 2: Fluxo migratório para Conceição do Araguaia	28

CAPÍTULO II

Figura 1: Estratificação da língua (traduzido de Martin e White,2005)	48
Figura 2: Contextos de cultura e de situação na LSF (adaptado de Eggins, 2004)	54
Figura 3: Atividades Sociossemióticas (Adaptado de Halliday e Mathiessen; 2014)	60
Figura 4: Tipos de processos e os sentidos que causam	67

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO I

Quadro 1: Dados por licenciatura	33
Quadro 2: Carga horária nas disciplinas de estágio	34
Quadro 3: Categorias de análise e seus critérios semântico-discursivos	44

CAPÍTULO II

Quadro 1: Variantes da EPG	57
Quadro 2: Variáveis de registro e as Metafunções em Halliday	63
Quadro 3: Aspectos léxico-gramaticais do Sistema de Transitividade	66

CAPÍTULO III

Quadro 1: Forma e Função da EEG nos relatórios de estágio	74
Quadro 2: Rótulos Funcionais em Letras	79
Quadro 3: Rótulos Funcionais em Pedagogia	87
Quadro 4: Rótulos Funcionais em Matemática	89

CAPÍTULO IV

Quadro 1: Relação entre Excertos analisados e Atividades Sociossemióticas	94
Quadro 2: Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula	97
Quadro 3: Concepções sobre a escolha metodológica	104
Quadro 4: Olhares sobre conteúdo trabalhado em sala de aula	109
Quadro 5: Autoavaliação do aluno-mestre sobre sua atuação no Estágio Supervisionado	115

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Configuração Contextual
CH	Carga Horária
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEG	Estrutura Esquemática do Gênero
EPG	Estrutura Potencial do Gênero
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MELL	Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
PLES	Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RES	Relatório de Estágio Supervisionado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objetivos da pesquisa	17
Organização dos Capítulos	18

CAPÍTULO I

METODOLOGIA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	20
--	----

1.1 Contribuições da LA	20
1.2 Caracterização da Pesquisa Científica	25
1.3 Contexto Universitário de Conceição do Araguaia (PA)	27
1.3.1 Contexto das Licenciaturas Pesquisadas	32
1.4 Relatório de Estágio no Contexto da Investigação	39
1.5 Etapas de Análise dos Dados	43

CAPÍTULO II

LETRAMENTO LINGUÍSTICO E DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL	45
--	----

2.1 Letramento Linguístico e LSF	45
2.2 Relação entre Contexto e Gênero Textual	51
2.3 Atividades Sociosemióticas e suas Relações com a EEG dos Relatórios	59
2.4 Metafunções da Linguagem	62
2.5 Letramento de Professor	68

CAPÍTULO III

ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 73

3.1 Relação entre Forma e Função nas Etapas da EEG 73

3.2 Relatórios de Estágio em Letras 78

3.3 Relatórios de Estágio em Pedagogia 86

3.4 Relatórios de Estágio em Matemática 88

CAPÍTULO IV

AUTORREPRESENTAÇÕES NA ESCRITA REFLEXIVA

DOS RELATÓRIOS 93

4.1 Microanálises da Escrita Reflexiva Profissional 93

4.2 Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula 96

4.3 Concepções sobre a escolha metodológica 103

4.4 Olhares sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula 109

4.5 Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 122

REFERÊNCIAS 126

ANEXO 135

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos uma análise da escrita reflexiva profissional de professores em formação inicial, realizada em relatórios de estágio supervisionado, produzidos no contexto acadêmico de Conceição do Araguaia, município localizado às margens do Rio Araguaia, no sudeste do Pará. Chamamos de escrita reflexiva profissional a escrita desenvolvida a respeito das singularidades profissionais, com vistas a uma reflexão mais consistente e crítica da prática pedagógica que se refere (MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013).

Os relatórios de estágio que constituem o *corpus* da pesquisa foram produzidos em três licenciaturas paraenses: Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Pedagogia. No período de coleta dos dados, os relatórios disponibilizados foram os das referidas licenciaturas. Os escritos das demais licenciaturas ofertadas no campus (Licenciaturas Plenas em Educação Física, Filosofia, Geografia e Ciências Naturais) não foram localizados para esta pesquisa.

O estudo ora realizado contribui diretamente com as investigações do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES* (CNPq/UFT), coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, orientador desta pesquisa de mestrado. Criado em 2009, o PLES foi idealizado com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a formação inicial de professores de diferentes licenciaturas do Brasil. Para isso, o grupo em questão procura analisar aspectos linguístico-discursivos relacionados à teoria e à prática do complexo contexto de Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o principal objeto de estudo do PLES são relatórios de estágio supervisionado ou diretrizes curriculares que apontam diretamente para formação inicial de professores. Assim, o grupo entende os relatórios de estágio como um “gênero catalisador” (SIGNORINI, 2006), pois contribui para um aprendizado crítico e reflexivo do aluno-mestre¹ (cf. TAVARES, 2011; MELO, 2011; GUERRA, 2012; DINIZ, 2012; REIS, 2014; dissertações já produzidas no PLES).

Devido a sua postura inter/transdisciplinar, este grupo articula os métodos investigativos assumidos por esta pesquisa pela Teoria da Complexidade de Morin (1990). A tentativa de mobilizar uma metodologia articulada ao paradigma emergente

¹ A expressão aluno-mestre designa o professor em formação inicial.

converge com os princípios da Linguística Aplicada (doravante LA), campo em que estão situadas as discussões do PLES.

A partir de 2013, as pesquisas realizadas no grupo passaram a ser informadas pela Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) como uma possibilidade teórico-metodológica para microanálise linguística em LA. Além disso, a LSF mostra-se pertinente aos estudos do grupo, tendo em vista seu caráter social e interdisciplinar, bem como sua relevância prática para o ensino de línguas.

Nossa pesquisa opera veementemente na fronteira do letramento linguístico e do letramento de professor, demandando-nos uma postura cada vez mais interdisciplinar (SILVA e PEREIRA, 2013). Dessa forma, acreditamos que as práticas de letramento não podem ser focalizadas fora de um contexto social e cultural concreto (KLEIMAN, 2009).

Elegemos a LSF como nosso principal aporte teórico-metodológico, procurando manter um diálogo entre ela e os estudos do letramento linguístico e do professor, problematizando ainda mais as concepções de escrita reflexiva profissional. Assim, pensamos que a LSF pode ser de grande valia, tendo em vista que possibilita o entendimento da língua em sua funcionalidade real, percebendo-a como um fenômeno social, mostrando-se interdisciplinar por natureza.

O interesse em pesquisar práticas de letramento no Estágio Supervisionado surgiu pelo contato com os trabalhos do PLES, já como acadêmico do mestrado em Ensino de Língua e Literatura na UFT. A literatura científica produzida e discutida pelos membros do grupo me suscitaram inquietações, que renderam a produção desta dissertação.

Estas inquietações me fizeram repensar minha própria prática pedagógica desenvolvida em 2012, período em que ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado como professor substituto da mesma instituição onde foram coletados os dados desta pesquisa.

Dentre as disciplinas ministradas nesse período, é possível destacar as de estágio supervisionado obrigatório, como *Estágio Supervisionado I e II*, em uma Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, e *Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental*, em uma Licenciatura em Pedagogia. Nesse período, estes relatórios pouco apresentavam reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, ganhando um perfil predominantemente narrativo/descritivo. Embora

possamos identificar alguns poucos movimentos linguísticos de reflexão e criticidade na escrita produzida.

No entanto, vemos nessa investigação uma oportunidade de apresentar à comunidade acadêmica outra visão a respeito das produções textuais feitas durante a disciplina de Estágio Supervisionado. Assim, as discussões e produções do PLES podem ajudar a melhorar minha própria prática pedagógica enquanto professor de Estágio Supervisionado.

Esta investigação contribui para uma escrita mais reflexiva dos alunos-mestre envolvidos nos estágios supervisionados obrigatórios, propondo uma melhor elaboração e um maior engajamento social com esse tipo de registro acadêmico.

Nossa pesquisa também está imersa no campo do Paradigma da Complexidade, uma vez que intencionamos uma investigação aberta a outros olhares, e não procuramos apresentar uma verdade irreduzível a respeito dos dados de nossa investigação.

Para tanto, é necessário concebermos os relatórios de estágio como um instrumento interdisciplinar no sentido de promover uma conversa entre escola básica e universidade. Somada a isso, não podemos analisá-los considerando apenas as teorias linguísticas de estudo. Logo, é preciso que tentemos mobilizar teorias de outras áreas do saber humano, para problematizar nosso objeto de pesquisa e vê-lo por diferentes ângulos, conforme proposta da LA.

Nesse sentido, esta abordagem procura considerar o relatório de estágio em sua dimensão discursiva. Portanto, como um instrumento social, mediador de práticas de letramento em um dado contexto cultural. Essa concepção nos parece plausível, tendo em vista as especificidades desse gênero textual no âmbito acadêmico.

No cenário brasileiro, pesquisas sobre práticas de letramento, em seus vários domínios sociais, têm ganhado corpo nos últimos anos. Por isso, têm apresentado importantes resultados aos estudos da LA, ao passo que contribui para formar atores sociais cada vez mais conscientes do uso de sua própria língua\linguagem. A concepção de atores sociais que adotamos nessa investigação converge com a adotada por Silva e Pereira (2013) ao fazerem uso desta expressão como forma de referência a atores humanos e não humanos que interagem em determinado contexto social, desencadeando ações diversas. Portanto, os atores sociais “desempenham papéis nas práticas construídas socialmente e são representados textualmente a partir

da seleção léxico-gramatical no sistema linguístico de referência” (SILVA e PEREIRA, 2013, p. 40).

Investigar a escrita reflexiva profissional em relatórios de estágio é um ramo bastante promissor, tendo em vistas as possíveis contribuições às práticas de letramento dos atores envolvidos, vindo ao encontro da atual demanda de estudos da LA no Brasil, conforme já pontuou Silva (2014).

Pelo fato de analisarmos relatórios de estágio, nossa pesquisa é essencialmente do tipo documental. Os relatórios focalizados nunca passaram por quaisquer tratamentos científicos, o que torna nossa pesquisa relevante para o contexto em que os dados foram produzidos, ademais o assunto ainda é pouco discutido no contexto acadêmico em evidência.

Nesse sentido, investigar os relatórios de estágio é propor uma visão crítico-reflexiva a respeito dessas produções, tendo em vista a importância discursiva que este gênero pode estabelecer no contexto acadêmico de uma licenciatura. Sabemos que o relatório de estágio não pode ser visto como um mero produto de burocratização (cf. SILVA, 2012a), em que o aluno-mestre apresenta exaustivas descrições do espaço escolar sem quaisquer articulações com a prática docente observada. O relatório é mais que isso. Trata-se de um gênero textual em que os laços entre universidade e escola básica são estreitados.

Em síntese, tomando como referência a escrita reflexiva profissional nos relatórios de estágio, propomos, com essa dissertação de mestrado, contribuir com as práticas de letramento dos professores em formação inicial das licenciaturas paraenses focalizadas. Na seção a seguir, apresentamos os objetivos da pesquisa.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral:

Caracterizar o gênero Relatório de Estágio Supervisionado (doravante RES), 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.

Objetivos Específicos:

- a. Caracterizar o relatório de estágio supervisionado produzido nas licenciaturas focalizadas a partir da descrição e análise das partes integrantes da estrutura esquemática do referido gênero;
- b. Analisar autorrepresentações dos alunos-mestre, autores dos relatórios investigados em (a), a partir das partes descritas da estrutura esquemática do gênero;
- c. Analisar autorrepresentações dos alunos-mestre, autores dos relatórios investigados em (a) a partir da análise linguística de orações em que o referido ator social é representado na função de sujeito gramatical no Sistema de Transitividade da oração.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo os dois primeiros destinados aos pressupostos metodológicos e teóricos que sustentam a investigação, e os dois últimos destinados às análises dos relatórios. Além dos quatro capítulos descritos adiante, esta dissertação também é composta por esta *Introdução*, pelas *Considerações Finais* e pelas *Referências*.

No Capítulo I, *Metodologia: Contexto de Produção da Pesquisa*, justificamos a inserção desta pesquisa no campo da LA. Apresentamos nossa intenção em desenvolver uma pesquisa interdisciplinar. Posteriormente, caracterizamos a pesquisa documental, seus pressupostos e contribuições. Além disso, também configuramos este trabalho como uma tentativa de adequação ao paradigma complexo das pesquisas científicas pós-modernas. Isso vai ao encontro do que a LA considera em seus estudos mais contemporâneos, ao focar um sujeito fluido, inserido em um movimento social contínuo e interdisciplinar. Fazemos também uma apresentação do contexto acadêmico paraense, em que nossos dados foram gerados. Nesse sentido, consideramos a maneira com que a comunidade acadêmica em questão compreende o papel da disciplina de Estágio Supervisionado e do gênero relatório de estágio.

No Capítulo II, *Letramento Linguístico e do Professor no Estágio Supervisionado*, apresentamos contribuições teóricas da LSF para uma escrita

profissional mais reflexiva. Estas concepções teóricas são importantes, tendo em vista que contextualizam nossas análises. Além disso, procuramos relacionar a LSF à ideia de letramento de professor em formação, tendo em vista que ambas têm uma concepção de língua enquanto elemento de reflexão social. Dessa forma, tentamos atuar na fronteira do letramento de professor e do letramento linguístico.

No Capítulo III, *Estrutura Esquemática do Gênero Relatório de Estágio Supervisionado*, apresentamos a Estrutura Esquemática do Gênero (EEG), procurando entender como sua flexibilidade desenha a formação do aluno-mestre. Comparamos a macroestrutura dos relatórios produzidos nas Licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, em Matemática e em Pedagogia. Para tanto, relacionamos a EEG às Atividades Sociosemióticas propostas por Halliday e Mathiessen (2014), esboçadas no Capítulo II. Atribuímos ao termo *semiotizar* a ideia de construção de significado (HALLIDAY, 1989) do relatório de estágio, considerando seu Contexto de Cultura e de Situação.

Nesse sentido, nos esforçamos para atribuir um papel funcional às seções encontradas nos RES que constituem o corpus da pesquisa. Essas seções participam efetivamente do processo de significação desses relatórios, bem como do processo de autorrepresentação do aluno-mestre. Ao tentarmos relacionar a EEG às Atividades Sociosemióticas, percebemos pistas linguísticas que procuram direcionar a escrita do aluno-mestre a uma escrita reflexiva profissional. Estas tentativas de reflexão são fatores basilares para a criação das categorias de análise, esmiuçadas no capítulo seguinte.

No Capítulo IV, *Autorrepresentações na Escrita Reflexiva dos Relatórios*, apresentamos a microanálise linguística dos dados de pesquisa. Atentamo-nos às construções gramaticais responsáveis pela autorrepresentação dos alunos-mestre, atores sociais envolvidos no complexo contexto de estágio supervisionado. Para isso, procuramos entender como o aluno-mestre, na condição de participante, faz uso de sua escrita reflexiva profissional para se representar no contexto em que está inserido.

Esperamos que este trabalho contribua para as práticas de letramento do aluno-mestre paraense, para que ele possa ter uma consciência maior da importância do relatório de estágio para sua formação docente, além de uma competência mais expressiva na produção desse texto.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, fazemos uma exposição da metodologia que adotamos em nossa investigação. Realizamos uma pesquisa documental, pois analisamos relatórios de estágio que foram produzidos no complexo contexto paraense de estágio supervisionado obrigatório, sendo a abordagem de natureza qualitativa de análise dos dados. Também situamos esta investigação no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), em uma perspectiva a partir do Paradigma da Complexidade.

Este capítulo está organizado nas seguintes seções: *Contribuições da LA; Metodologia da pesquisa científica; Contexto universitário de Conceição do Araguaia – Pará; Contexto das licenciaturas pesquisadas; e Relatório de estágio no contexto investigado.*

1.1 Contribuições da LA

Vivemos numa sociedade em que o comportamento humano se mostra cada vez mais instável, orientado por relações fluidas entre atores sociais humanos e não humanos. Em meio a esta modernidade dita líquida (BAUMAN, 2004), a produção do saber científico tenta se adequar às propostas de um paradigma emergente, ao entender que estas interações são motivadas por questões não somente biológicas e/ou da linguagem, mas, sobretudo, por razões psicológicas, filosóficas, psicolinguísticas, pedagógicas, etc. Dessa forma, o pesquisador deve considerar seu objeto de estudo pelo viés de interação entre essas áreas do saber humano, acompanhando o movimento do contexto social em que este objeto está situado.

É nessa perspectiva que este estudo foi realizado. Assim, a investigação ora delineada se situa no campo interdisciplinar da LA, tendo como objeto de análise a escrita reflexiva profissional de professores em formação inicial expressa em relatórios de estágio supervisionado.

Nesta abordagem, percebemos a LA como uma área do conhecimento que procura mobilizar várias outras áreas ou disciplinas dos estudos das Ciências

Humanas com o objetivo de problematizar o objeto de estudo (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006, RAJAGOPALAN, 2006; entre outros).

Signorini também endossa este pressuposto ao compreender a LA enquanto “uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas” (SIGNORINI, 1998, p. 100). Desse modo, inferimos que a LA busca uma concepção de pesquisa em que o objeto de análise deixe de ser visto apenas por uma ótica, e torne-se algo complexo a partir do entrelaçamento coerente entre várias disciplinas do conhecimento, que devem agir de maneira complementar.

Nesse sentido, a LA parece caminhar próxima à ideia de complexidade, proposta pela *Teoria da Complexidade*. Trata-se do atual paradigma emergente, que propõe um olhar da sociedade enquanto *tecido* ou *rede*, em que é constituído por diferentes concepções teórico-filosóficas que estão “inseparavelmente associadas” (MORIN, 2011, p.13). Essa maneira de perceber o objeto de pesquisa é responsável por suscitar constantes questionamentos no pesquisador, pois o investigador é induzido a ver este objeto em consonância com o movimento da sociedade em si.

A necessidade de buscar uma nova concepção de análise em que a redefinição do objeto de estudo depende diretamente “de novas alternativas teórico-metodológicas” (SIGNORINI, 1998, p. 101) torna a LA uma área do conhecimento ainda mais social. Isso pode ser aproximado ao que Morin chama de “fenômeno de eco-organização” (MORIN, 2011, p. 14), ou seja, o caminho trilhado pela pesquisa científica é autônomo, no sentido de que a complexidade exige do pesquisador uma visão teórico-metodológica que se desenha no decorrer do processo investigativo.

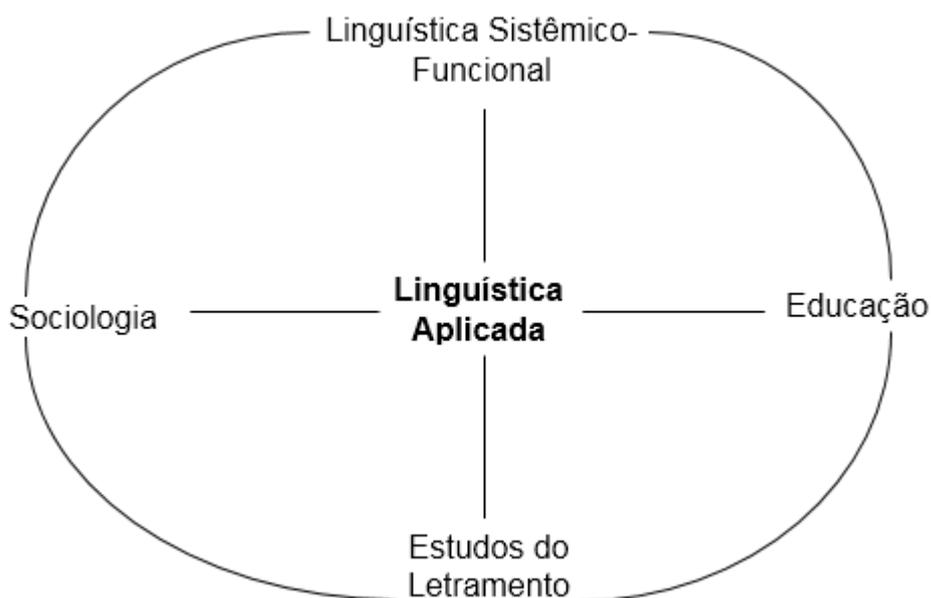
Por isso dizemos também que nossa investigação foi desenvolvida conforme os preceitos do Paradigma da Complexidade. Dessa forma, não pretendemos apresentar uma verdade absoluta a respeito da escrita reflexiva ou, mais precisamente, das autorrepresentações de alunos-mestre nos relatórios de estágio. Apresentamos um ponto de vista a respeito do objeto de investigação delineado.

Nesse caso, a concepção dos estudos da LA e do paradigma emergente condiz com a proposta de nossa pesquisa, tendo em vista que a disciplina de Estágio Supervisionado é vista como um momento complexo, repleto de questionamentos suscitados pela dificuldade de se lidar com a prática pedagógica. Dessa forma, o relatório de estágio passa a ser visto como instrumento fundamental de análise. Por outro lado, é importante considerarmos que, nesta abordagem, focamos o relatório de

estágio em sua dimensão discursiva, tendo em vista que ele semiotiza práticas sociais desenvolvidas no contexto de estágio supervisionado obrigatório (SILVA, 2012a).

Na tentativa de situar o leitor a respeito do movimento interdisciplinar, que buscamos estabelecer em nossa pesquisa, propomos abaixo uma figura que ilustra a visão fluida entre as partes do conhecimento humano conforme a LA. Trata-se de uma figura livremente adaptada de Moita Lopes (2003).

Figura 1: Esquema interdisciplinar da LA



A figura acima sintetiza as articulações teóricas que propomos nesta investigação. Situamos a LA como campo central de investigação, mantendo relações diretas com outras ciências, conforme seu perfil interdisciplinar. À LA, articulamos a LSF (localizada na parte superior da figura), aporte teórico-metodológico para microanálise dos dados, conforme apresentamos nos Capítulos III e IV.

No Brasil, existem inúmeros estudos que propõem uma interface entre LA e LSF. Dentre eles, citamos o texto de Vian Jr (2013) intitulado *Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional*. Em sua pesquisa, o autor relaciona LA e LSF devido à perspectiva social com que ambas se desenvolvem. Esse diálogo as torna interdisciplinares por excelência, visto que procuram acompanhar e se adaptar às demandas de uma sociedade contemporânea (cf. VIAN JR, 2013). As mais recentes discussões da LA no Brasil a direcionam para um perfil de estudos cada vez mais sociológico. É nesse sentido que propomos o diálogo entre essas áreas, pois

Vian Jr, parafraseando Eggins (1994), argumenta que o diferencial entre a LSF e as demais teorias funcionalistas é justamente o fato de perceber a língua como elemento social, visão que auxilia no processo de descrição dos padrões oracionais (VIAN JR, 2013).

Nesse sentido, é pertinente esclarecermos que nos utilizamos da LSF como possibilidade de análise dos dados, porém procuramos articulá-la as demais áreas do conhecimento expostas na figura acima. Logo, não é nosso interesse nos servirmos da teoria sistêmica de maneira solta ou puramente gramatical, mesmo porque isso não obedeceria a sua natureza interdisciplinar e social.

Ainda sobre a Figura 1, em sua parte inferior, estabelecemos um diálogo com os Estudos do Letramento. Essa relação agrega a intenção de nossa pesquisa em converter-se em ganhos para o letramento de professor, pois vemos o aluno-mestre como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2007; KLEIMAN, 2009), no sentido de torná-lo mais consciente de sua própria prática pedagógica.

Além disso, também pontuamos o letramento linguístico, que corresponderia ao desenvolvimento da própria escrita reflexiva profissional do aluno-mestre paraense, entendendo-a como uma escrita totalmente social, posto que semiotiza legítimas relações discursivas no contexto de Estágio Supervisionado. Assim, é um elemento basilar para uma formação mais consistente do aluno-mestre, uma vez que propõe a ele uma criticidade maior sobre sua profissão. Nesse sentido:

o letramento [linguístico] envolve práticas sociais que se tornam eficazes pelo uso que fazemos da língua, práticas sociais em que é possível participar com sucesso. Portanto, esta noção é dinâmica: como as exigências de letramento mudam, é necessário conhecermos oportunidades em qualquer meio profissional (McCABE e WHITTAKER, 2006, p. 5; tradução nossa)².

Na esquerda e na direita da figura, propomos uma relação da LA com a Sociologia e com a Educação, respectivamente. A Sociologia, porque entendemos que os principais atores humanos de nossa pesquisa são reflexos da fluidez da atual conjuntura social. Os alunos-mestre e os professores da escola básica paraense, portanto, mantêm relações líquidas (BAUMAN, 2004), que nos ajudam a entender a

² No original: “literacy involves social practices in which we are effective through our language use, social practices in which we can participate successfully. The notion is, thus, dynamic: as literacy demands change, we meet new opportunities and challenges, at any professional level (McCABE e WHITTAKER, 2006, p. 5).

relação assimétrica entre universidade e escola básica durante o período de estágio. Percebemos essa assimetria ao analisarmos os RES que compõem o corpus de nossa pesquisa, conforme mostramos nos Capítulos III e IV desta investigação.

Quanto à Educação, compreendemos o estágio como momento de diálogo entre instituições, bem como instrumento capaz de aprimorar a prática pedagógica (PIMENTA e LIMA, 2006) do aluno-mestre. Sobre isso, Silva (2014, p. 25-26) acrescenta que “a Educação desfruta de uma grande tradição investigativa sobre o desafio da formação prática na licenciatura. Essa tradição justifica meu constante diálogo com estudos desenvolvidos nessa disciplina”.

Todas essas áreas do conhecimento que mobilizamos são complementares no sentido de tornar complexo nosso objeto de pesquisa. Percebemos isso pelas setas que interligam tais saberes, formando uma espécie de rede, em que todas as áreas apontadas se comunicam. Para Latour (2000, p. 294) “a palavra rede indica que os recursos estão concentrados em poucos locais (...) interligados - fios e malhas. Essas conexões transformam os recursos esparsos numa teia que parece se estender por toda parte”.

Esse movimento nos ajuda a compreender a maneira como o contexto acadêmico paraense orienta a produção dos relatórios de estágio analisados, pois esta investigação propõe o que a LA chama de “interdependência não determinística entre o micro e macro contexto em que se insere o processo interacional” (SIGNORINI, 1998, p. 105). Estamos entendendo como macro e micro, respectivamente, o contexto sociocultural de Conceição do Araguaia, município em que coletamos os dados de pesquisa, e o próprio contexto acadêmico das licenciaturas focalizadas, como apresentamos no Capítulo II.

Há relatórios de estágio em que os alunos-mestre se esforçam para articular os saberes acadêmicos vistos na universidade à sua prática pedagógica desenvolvida durante sua regência. É possível notar que, nem sempre, a escrita desses relatórios evidencia esse movimento, mostrando fracas tentativas de reflexão sobre o que foi vivenciado na escola campo. Entretanto, consideramos que, mesmo de maneira tímida, há um esforço do aluno-mestre em promover este movimento interdisciplinar.

Por meio da escrita reflexiva profissional dos relatórios de estágio é possível refletirmos a respeito da relação fluida e interdisciplinar da disciplina de Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor, conforme

discutimos nos Capítulos III e IV, destinados à análise do *corpus* desta investigação. Dessa forma, a abordagem problematizadora da LA nos permite propor uma reorganização das práticas sociais (MOITA LOPES, 2006) que afetam o contexto de estágio.

Considerando a dimensão social inerente aos estudos da LA, concordamos com Silva (2010) ao salientar que a LA é uma profícua área do conhecimento capaz de demandar aportes metodológicos asseguradores da integridade tanto física quanto moral dos participantes envolvidos. Logo, pensar pesquisa em LA, além de adotar uma postura interdisciplinar, é também considerar os atores sociais envolvidos como participantes merecedores de respeito ao contexto em que vivem.

1.2 Caracterização da Pesquisa Científica

Os relatórios que constituem o *corpus* de análise foram produzidos no contexto acadêmico de uma universidade pública localizada ao sudeste do Estado do Pará. Tais dados são essencialmente de natureza documental, a saber relatórios de estágios produzidos por professores em formação inicial de Licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, em Pedagogia e em Matemática. Portanto, temos uma pesquisa do tipo documental com uma abordagem qualitativa³ de análise dos dados.

A análise do tipo documental é uma iniciativa importante para nossa pesquisa, tendo em vista que analisamos o *corpus* tal como ele é, ou seja, consideramos os dados da maneira tal qual foram produzidos. Logo, dizemos que os relatórios submetidos às análises desta pesquisa não sofreram quaisquer correções ou alterações (SÁ-SILVA, 2009).

Além disso, partimos do princípio de que, muitas vezes, o valor documental do relatório de estágio é deixado de lado pela própria organização desta disciplina ofertada pela instituição que focalizamos (cf. SILVA, 2014). Afirmamos isso, porque a dinâmica do estágio no contexto acadêmico paraense prioriza a burocracia desta disciplina, em detrimento dos ganhos profissionais e acadêmicos que o estágio poderia render ao aluno-mestre.

³ A abordagem qualitativa insere-se nos pressupostos do *paradigma interpretativista*, bastante difundido no século XX (BORTONI-RICARDO, 2008).

Por outro lado, a pesquisa documental também nos revela uma perspectiva de análise bastante pertinente, ao entendermos que estes relatórios de estágio são documentos oriundos de um meio acadêmico repleto de problemáticas estruturais. Este pressuposto é de suma importância nesta investigação, trazendo adicionais para nossa interpretação dos dados.

O relatório de estágio configura-se como um gênero textual capaz de semiotizar práticas pedagógicas características da disciplina de Estágio Supervisionado. Trata-se de um instrumento de mediação entre escola e universidade (FONTANA, 2011). Por isso, elemento semiotizador dessas práticas sociais específicas. Nesse sentido, consideramos também estudos direcionados ao estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas como os desenvolvidos por Pimenta e Lima (2006), Pimenta e Anastasiou (2010) e outros. Consideramos o percurso dos estudos do gênero, o entendendo como reflexo de uma determinada forma de vida no Contexto de Cultura paraense. Compreendemos o Contexto de Cultura como as particularidades socioeconômicas do cenário concepcionense – ver mais informações sobre Contexto de Cultura no Capítulo II desta dissertação.

Dissemos anteriormente que, nesta investigação, optamos pela abordagem metodológica qualitativa. Isso quer dizer que procuramos mobilizar alguns pressupostos interpretativistas que consideramos importantes para análise dos dados. Conforme Celani (2005), a abordagem qualitativa, em LA, tem como papel principal agregar valores éticos fundamentais à análise dos dados, considerando sempre a veracidade do contexto de produção desses materiais, bem como a maneira com que esta veracidade é materializada no corpus da pesquisa. Em outras palavras, é necessário que o pesquisador seja honesto com as análises que se propõe a fazer, garantindo qualidade à pesquisa científica.

Essa iniciativa decorre do fato de pensarmos que uma triangulação entre os dados coletados, sob a ótica dessa abordagem metodológica, nos ajudaria a problematizar o *corpus*, tendo em vista que trabalhamos com diferentes licenciaturas. Dessa maneira, é possível inferirmos diferenças e semelhanças entre tais licenciaturas sobre a própria funcionalidade do relatório de estágio no contexto em que é produzido, bem como no que se refere às tentativas de reflexão que os alunos-mestre apresentam no decorrer da escrita.

O sentido que damos ao termo *triangulação* parte da ideia de Bortoni-Ricardo ao nos apresentá-lo como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Dessa maneira, a abordagem qualitativa nos é de grande valia, partindo do pressuposto de que nos ajuda a observar os dados gerados por um viés interpretativista (cf. BORTONI-RICARDO, 2008; MARCONI e LAKATOS, 2003; TRIVIÑOS, 1987). Isso é pertinente, porque a ideia de interpretação está intimamente ligada à relação entre o olhar social do pesquisador e a própria significação que é conferida ao objeto complexo pelo contexto em que está engajado (BORTONI-RICARDO, 2008). Neste caso, fazemos referência ao próprio relatório de estágio e ao próprio contexto de estágio supervisionado obrigatório, momento específico que propicia a elaboração do gênero textual em questão.

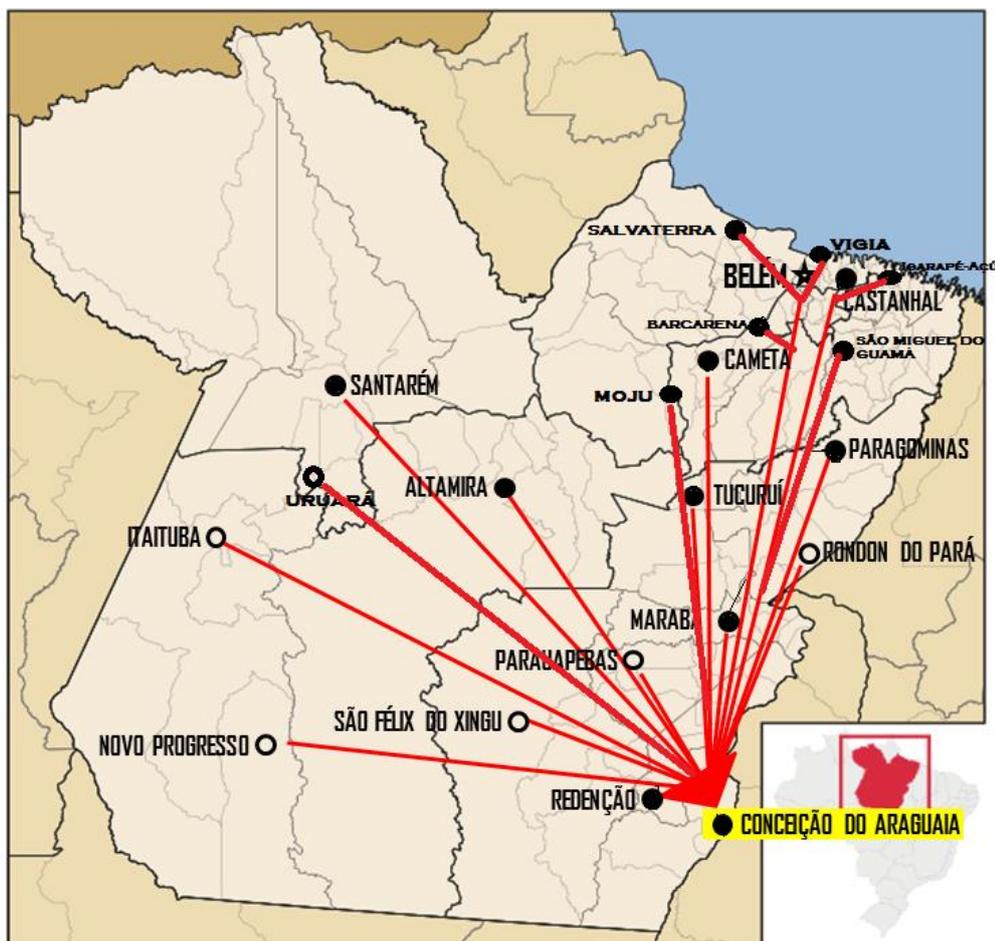
Logo, a leitura a respeito dos RES paraenses que apresentamos nesta pesquisa não foge ao caráter interpretativista e subjetivo, sendo apenas uma possibilidade de atribuição de sentido ao *corpus* coletado. Essa perspectiva se mostra coerente ao caráter de relativização do paradigma emergente, onde tentamos nos encaixar.

1.3 Contexto Universitário de Conceição do Araguaia – Pará

A Universidade do Estado do Pará (doravante UEPA) é uma instituição pública, cuja sede se encontra na cidade de Belém do Pará, capital do Estado. Devido ao processo de interiorização do ensino superior, a UEPA se difundiu pelo interior do Pará, oferecendo cursos superiores de licenciaturas, foco de nossa pesquisa, e bacharelado. Atualmente, essa instituição conta com campi em Marabá, Santarém, Castanhal, Altamira, Igarapé-Açu, Moju, Vigia, Cametá, São Miguel do Guamá, Salvaterra, Paragominas, Barcarena, Tucuruí, Redenção e Conceição do Araguaia. Neste último município, os dados de nossa pesquisa foram produzidos.

Na Figura 2, ilustramos o expressivo fluxo migratório para Conceição do Araguaia, conhecida na região por ser uma cidade universitária e turística. Esta última característica torna-se evidente durante o mês de julho, quando a cidade recebe turistas de várias partes do mundo, atraídos pela beleza das praias de água doce.

Figura 2: Fluxo migratório para Conceição do Araguaia



Autoria própria

Trata-se de um município localizado ao sudeste do Estado do Pará, tendo uma população estimada em 45.530 (quarenta e cinco mil, quinhentos e trinta) habitantes, conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. O nome deste município se justifica pelo fato de Frei Gil de Vila Nova, principal colonizador, ser devoto de Nossa Senhora da Conceição, bem como pelo fato desta cidade ter se desenvolvido às margens do Rio Araguaia.

A figura acima mostra o fluxo de pessoas de diferentes cidades que vão para Conceição do Araguaia para cursarem um ensino superior. A migração é indicada pelas linhas vermelhas que apontam para cidade em questão, tendo seu nome realçado por um fundo amarelo. Belém é a sede da universidade, onde é ofertada a maioria dos cursos da UEPA. Já os municípios indicados pelos marcadores com preenchimento preto possuem um campus da universidade ora referida, porém com uma oferta de cursos bem menor se comparada ao campus de Conceição do

Araguaia. Os marcadores sem preenchimento indicam os demais municípios paraenses que ajudam a compor este fluxo migratório.

O fato de se encontrar em Conceição do Araguaia o maior campus do interior, onde se agrega grande número de licenciaturas, é um fator que contribui para a intensidade migratória. Somada a esta questão, estudos recentes também apontam para o crescimento econômico dessa cidade, que se baseia, principalmente, no cultivo de Pirarucu (cf. GONÇALVES DA SILVA et al, 2012). Para Gonçalves da Silva et al (2012), as regiões vizinhas apostam nessa nova proposta econômica que tem se mostrado cada vez mais rentável, o que contribui para que diversas pessoas deixem suas cidades e passem a residir no município ora referido. Assim, questões de caráter social e econômico conferem a Conceição do Araguaia um intenso fluxo de pessoas de todas as partes do estado. Esta multiplicidade cultural é importante para nossas análises a respeito da escrita reflexiva profissional destes alunos-mestres em RES.

O referido campus comporta um número maior de licenciaturas, em comparação a outros campi da UEPA. Em Conceição do Araguaia, são ofertadas Licenciaturas Plenas em Letras (Língua Portuguesa), Matemática, Pedagogia, Geografia, Filosofia, Educação Física e Ciências Naturais. Essa última possui habilitação em Química, Física e Biologia.

Com exceção de Educação Física, todas as licenciaturas são ofertadas em regime modular. A universidade justifica essa realidade partindo do princípio de que o corpo docente da instituição é formado, em sua grande maioria, por profissionais residentes em Belém. Estes devem se locomover entre os campi do interior em um esquema de revezamento.

Essa ideia se sustenta pelo fato de que o regime modular, nos casos apresentados, é ocasionado por um quadro docente formado, em sua maioria, por professores substitutos. Devido a isso, o corpo docente é constantemente reconfigurado, o que prejudica o andamento de alguns procedimentos de pesquisa e extensão planejados a longo prazo (cf. SILVA e PEREIRA, 2013).

Na ocasião em que os dados desta investigação foram produzidos, a maioria dos professores eram docentes substitutos, alguns com título de especialização e poucos de mestrado. Pensamos que isso não seja conveniente ao processo de letramento acadêmico do aluno-mestre, pois essa realidade compromete a estabilidade do corpo docente (cf. SILVA e PEREIRA, 2013). O fato da maioria

docente ser de substitutos é fator que contribui para uma rotatividade considerável de profissionais da área, pois, ao terem seus contratos expirados, interrompem as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Para evitar casos desse tipo, muitas vezes, a escrita é vista apenas como produto acabado, uma vez que o tempo disponível pelo professor não é suficiente para reelaboração dos textos acadêmicos. Esta consequência acaba comprometendo o letramento do aluno-mestre, mais especificamente o desenvolvimento de sua escrita reflexiva profissional, tendo em vista que o sistema modular impede o professor formador de acompanhar o amadurecimento da escrita.

Em resumo, o professor formador vai a um campus por poucos dias quando deve ministrar as aulas e fazer a avaliação. Pouco tempo lhe resta para detalhes, lembrando que muitos deles têm que ir a outros campi para desenvolver as mesmas atividades docentes.

Tomemos como exemplo o corpo docente do curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa. Durante o processo de produção dos dados (2012), esta licenciatura contava com um colegiado composto por 6 (seis) professores da área. Dentre estes docentes, contávamos com 2 (dois) mestres, sendo 1 (um) em Linguística e outro em Literatura Brasileira, e 4 (quatro) especialistas, dos quais 1 (um) em Linguística Aplicada, 1 (um) em Língua Portuguesa e 2 (dois) em Análise Literária. Dentre estes, sempre ministravam a disciplina de Estágio Supervisionado 1 (um) professor de Língua Portuguesa e 1 (um) Professor de Análise Literária.

De todos os professores do colegiado de Letras, apenas 1 (um) era concursado e ocupava o cargo de coordenador adjunto do curso de Letras em Conceição do Araguaia⁴. É importante frisar que este coordenador adjunto toma as decisões cabíveis ao colegiado de Letras do campus em consonância com um coordenador geral, que exerce suas atividades na capital do Estado do Pará.

A Licenciatura Plena em Matemática também sofre limitações. Em 2010, ano em que foram produzidos os relatórios de estágio em Matemática, esta licenciatura contava apenas com 1 (um) professor concursado residente na cidade e com título de especialização. Os outros docentes que prestavam serviço para esta licenciatura eram todos de Belém, capital do Estado, e desenvolviam suas atividades modularmente.

⁴ O coordenador adjunto de quaisquer cursos tem o papel de desenvolver suas funções de coordenação em conjunto com o corpo docente local, e auxiliar os professores, em caso de eventuais problemas, junto à coordenação geral do curso em Belém, capital do Estado.

Essa informação inclui a professora de Prática de Ensino I e II, responsável pela turma em que os relatórios de estágio aqui analisados foram produzidos. Até o momento da coleta dos dados, essa licenciatura não contava com uma coordenação adjunta.

Somada a isso, consideramos também algumas informações a respeito da Licenciatura Plena em Pedagogia. Trata-se da licenciatura mais antiga daquele campus. Durante a coleta dos dados, o colegiado contava com sete (7) professores da área, sendo que dois (2) tinham título de mestrado e cinco (5) de especialização. Dentre eles, apenas dois (2) eram concursados⁵, e cinco (5) eram docentes substitutos.

Diferentemente das outras licenciaturas, Pedagogia não enfrentava muitos problemas no que se refere à lotação de professores devido ao fato de todos do colegiado serem residentes em Conceição do Araguaia. Entretanto, esta licenciatura ainda não havia ofertado suas aulas em regime regular devido ao número de docentes substitutos ser bastante expressivo. Até o momento da coleta dos dados, a Licenciatura em Pedagogia ainda não contava com uma coordenação adjunta.

Ao contrário da Instituição de Ensino Superior (doravante IES) estudada, as escolas de educação básica que recebem os alunos-mestre no momento do estágio contam com um quadro docente formado, em sua maior parte, por professores concursados em suas respectivas áreas de formação. Além disso, muitos deles apresentam titulação adicional de especialização.

Na maioria das vezes, o estágio supervisionado obrigatório é realizado por duplas de alunos-mestre devido ao número de escolas-campo não corresponder à demanda de estagiários, caso as atividades fossem executadas individualmente. Por isso, os professores formadores são levados a fazer certos remanejamentos de duplas. Portanto, há casos em que a escola-campo, ou mesmo os próprios professores das escolas, se recusam a receber os alunos-mestre. Por esta razão, o professor formador procura uma maneira de remanejar as duplas para um local em que suas atividades possam, enfim, serem cumpridas, sem atrasar o andamento da disciplina. Chamamos professor formador, ou docente formador, o professor universitário que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado.

⁵ Um dos professores concursados exercia também função de Coordenação Geral do campus, tendo sido devidamente eleito pela comunidade acadêmica em 2011, ano anterior à produção dos dados analisados.

Os professores da educação básica tomam decisões dessa natureza por vários motivos. Esses professores veem o aluno-mestre como uma espécie de “espião”, que serve apenas para apontar os problemas da escola e de sua prática docente, mas não ajudam sanar tais problemáticas. Diante disso, foi criada uma cultura de repulsa dos alunos-mestre, o que dificulta a relação entre universidade e escola de educação básica (cf. LOPES, 2011; CRISTÓVÃO, 2011; só para citar alguns).

A maioria dos professores da educação básica tende a não ver o estágio supervisionado obrigatório como um momento de troca, onde ambas as instituições podem ganhar, mas sim como uma relação de mão única, tendo em vista que tais professores não acreditam que a universidade possa ajudá-los em algum momento. Essa atitude causa um distanciamento entre a instância formadora e a escola.

Talvez um dos motivos que fomente essa relação seja a ideia errônea de que o único momento de diálogo entre escola e universidade é promovido pelo Estágio Supervisionado. Caracterizamos essa concepção como errônea, partindo da premissa de que acreditamos que o estágio seja um momento considerável de diálogo entre instituições, mas não o único (cf. SILVA, 2012a).

É necessário pensarmos em maiores possibilidades de articulações entre escola campo e universidade, para que ambas não se isolem, e juntas possam contribuir significativamente para um ensino cada vez mais consistente, capaz de atender as demandas educacionais mais contemporâneas. Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado é fator basilar para uma formação docente mais sólida, por propiciar ao aluno-mestre a oportunidade de relacionar a prática docente da escola básica aos conhecimentos teóricos da universidade (cf. MESQUITA e SOARES, 2011, p. 286).

1.3.1 Contexto das Licenciaturas Pesquisadas

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 42 (quarenta e dois) relatórios produzidos por três diferentes licenciaturas ofertadas no campus em questão, já elencadas anteriormente.

A escolha dessas três licenciaturas se justifica pelo fato de terem sido as únicas que, na ocasião da coleta dos dados, apresentaram relatórios armazenados

na instituição. Logo, eram os únicos disponíveis para análise. Os dados utilizados nessa investigação nos foram disponibilizados pela Assessoria Pedagógica do campus em questão.

O Quadro 1 ilustra a composição do corpus da pesquisa, mostrando a quantidade de relatórios coletados por licenciaturas focalizadas:

Quadro 1: Dados por licenciatura

LICENCIATURA	QUANTIDADE	ESTÁGIO	ANO/ SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa	19	Regência	2012.1	100h
Licenciatura plena em Matemática	13	Regência	2010.2	200h
Licenciatura plena em Pedagogia	10	Regência	2011.2	200h
TOTAL DE RELATÓRIOS	42			

No Capítulo III, analisamos as seções de todos os relatórios que compõem o corpus de análise desta dissertação. Na ocasião, apresentamos um quadro em que os títulos das seções são dispostos e relacionados às funcionalidades que exercem na construção semântica do texto.

Infelizmente, por não terem um espaço próprio para armazenar as produções textuais, muitos relatórios acabam desaparecendo com o tempo. Dizemos “infelizmente”, porque acreditamos que os textos desaparecidos poderiam servir como corpus para outras análises, o que significaria algo bastante relevante para as pesquisas locais, bem como para a escrita desses alunos-mestre. Além disso, são documentos de suma importância, uma vez que imprimem uma visão particularizada a respeito das escolas que servem como campo de estágio, podendo ser também de grande valia para a educação básica.

As outras licenciaturas ofertadas no campus, por motivos variados, não tiveram seus relatórios localizados. Algumas delas foram recentemente incorporadas ao perfil do Campus VII, tendo sido inicialmente ofertadas em 2011. Por isso, até o momento da coleta dos dados, seus acadêmicos ainda não haviam cursado a disciplina de *Estágio Supervisionado*, que é ofertada nos dois últimos anos do curso, a exemplo das Licenciaturas em Filosofia e Geografia. Os relatórios das Licenciaturas

em Educação Física e Ciências Naturais com habilitação em Química, Física e Biologia não foram encontrados na Assessoria Pedagógica.

Nas licenciaturas analisadas, a disciplina de Estágio Supervisionado tem duração de 400 horas. Esta carga horária é dividida em duas partes de 200 horas cada uma, sendo ofertadas nos dois últimos anos da licenciatura. O quadro adiante apresenta maiores detalhes sobre tal carga horária.

Quadro 2: Carga Horária nas disciplinas de estágio

LICENCIATURA	DISCIPLINA	CH TOTAL	CARGA HORÁRIA PARCIAL			
			CH (3º ANO)	1ª PARTE DO ESTÁGIO	CH (4º ANO)	2ª PARTE DO ESTÁGIO
Letras – Língua Portuguesa	Estágio Supervisionado I e II	400h	100h 1º semestre	Observar aulas no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	100h 1º semestre	Ministrar aulas no Ensino Fundamenta I II e Ensino Médio
			100h 2º semestre		100h 2º semestre	
Matemática	Prática de Ensino I e II	400h	200h Semestrais	Observar aulas no ensino fundamental 2 e ensino médio	200h Semestrais	Ministrar aulas no Ensino Fundamenta I II e Ensino Médio.
Pedagogia	Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental 1	400h	200 h Semestrais	Observar e ministrar aulas na Educação Infantil.	200h Semestrais	Observar e ministrar aulas no Ensino Fundamenta I I.

Nesse caso, nossa investigação foi desenvolvida em uma perspectiva comparativa entre os dados coletados das três licenciaturas supracitadas. Todas elas apresentam a prática de estágio a partir de seu terceiro ano, período em que os alunos-mestre apenas observam o professor da escola básica. A prática de regência acontece no ano seguinte da licenciatura, período em que os alunos-mestre atuam nas salas de aula da educação básica.

Acreditamos que essa postura de análise dos dados seja bastante eficaz para refletirmos a respeito da concepção de estágio supervisionado obrigatório em diferentes áreas do conhecimento. Isso possibilita uma visão mais ampla a respeito da escrita reflexiva profissional produzida no contexto universitário, bem como das representações que são construídas a respeito dos próprios alunos-mestre.

▪ **Licenciatura em Letras**

A Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa tem duração de quatro anos, incluindo a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC). Esta licenciatura apresenta 3.260⁶ (três mil, duzentos e sessenta) horas como carga horária total do curso. Conforme o Quadro 2, o Estágio Supervisionado tem 400 (quatrocentas) horas no desenho curricular, sendo divididas em duas partes de 200 (duzentas) horas cada uma. Esta carga horária é ofertada nos dois últimos anos da licenciatura. Em cada 200 horas, há um desmembramento em duas partes de 100 (cem) horas, sendo cada uma ofertada em um semestre letivo. Cabe ressaltar também que ao final de cada 100 horas, o aluno-mestre deve elaborar um relatório, onde deve relatar as experiências vivenciadas durante aquele período. Assim, ao final de cada 200 horas, deverá ter produzido 2 (dois) relatórios de estágio.

Os RES analisados nesta investigação foram produzidos ao final das primeiras 100 horas de Estágio Supervisionado II, sendo, portanto, relatórios cujo objetivo é relatar aulas ministradas pelos próprios alunos-mestre.

Na tentativa de manter um diálogo entre língua e literatura, a UEPA encaminha dois professores que compõem o seu colegiado para ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado, para que trabalhem juntos com um profissional da área de Literatura (Análise Literária ou Estudos Literários) e um profissional da área de Linguística ou da Língua Portuguesa.

Por outro lado, na maioria das vezes, os professores escolhidos para ministrar essa disciplina são docentes substitutos que, além de terem que condensar a disciplina (uma vez que ocorre em regime modular, como dito anteriormente), não firmam vínculos mais duradouros com a instituição.

⁶ As informações a respeito da carga horária das licenciaturas aqui abordadas estão disponíveis no Guia Acadêmico da UEPA.

Na ocasião da produção dos dados, a UEPA lotou, na Licenciatura em Letras, dois professores formadores para ministrar o estágio, sendo que ambos eram substitutos, recém-contratados e apenas com o título de especialização.

Os relatórios de estágio em Letras que analisamos não foram submetidos ao processo de reescrita. No último dia da disciplina, os formadores propõem uma socialização dessas produções em sala de aula e, na oportunidade, os alunos-mestre oralizam o que vivenciaram no decorrer do estágio. Depois disso, há a entrega dessas produções, que são avaliadas e entregues à Assessoria Pedagógica do campus. Dessa maneira, o aluno-mestre não tem mais contato com o texto produzido, não havendo possibilidade de refazê-lo, tendo apenas conhecimento da nota final em momentos posteriores.

Pensamos que isso seja prejudicial ao desenvolvimento da prática de escrita desses professores em formação, uma vez que entendemos que a escrita reflexiva profissional exige maior cuidado e reelaboração. Logo, entendemos a escrita enquanto um processo (SILVA e MENDES, 2012; MENEGASSI, 2013).

▪ **Licenciatura em Matemática**

A Licenciatura Plena em Matemática, ofertada na UEPA, garante ao aluno-mestre pleno exercício da função docente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Com uma carga horária total de 3.480 (três mil, quatrocentos e oitenta) horas, esta licenciatura tem duração de quatro anos, incluindo a elaboração e apresentação do TCC. Dentro disso, no que se refere às disciplinas Prática de Docência I e II, a universidade concede 400 (quatrocentas) horas para o desenvolvimento destas atividades, dividindo-as em duas partes de 200 (duzentas) horas cada uma, conforme ilustrado no Quadro 2.

O aluno-mestre de Matemática tem contato inicial com a prática de estágio em seu terceiro ano da licenciatura, por meio da disciplina *Prática de Docência I*, que agrega as primeiras 200 (duzentas) horas destinadas à prática de estágio. Neste momento, o aluno-mestre somente observa as aulas na educação básica, relatando-as mais tarde em seu relatório de estágio.

Assim como em Letras, o corpo docente da Licenciatura em Matemática contava, até o momento da coleta dos dados, com um número bastante pequeno de

profissionais da área. Apenas 1 (um) dos professores era concursado, enquanto os demais eram substitutos e com titulação de especialistas.

Nos dados coletados, os alunos-mestre procuram relatar experiências vividas enquanto se encontravam na condição de regente das turmas. Os relatórios foram produzidos no ano de 2010, parte individualmente, outra parte produzida por duplas de alunos-mestre.

Diferentemente da Licenciatura em Letras, apenas 1 (um) professor do colegiado de Matemática é lotado para ministrar a disciplina ora referida. Nesta ocasião, além da professora formadora ser docente substituta e com título de especialização, era também itinerante, isto é, era residente no município de Belém e deslocou-se para Conceição do Araguaia somente para ministrar modularmente esta disciplina. Devido a isso, a docente procurou encerrar as atividades o mais rapidamente possível, tendo em vista que já havia feito outros compromissos profissionais em sua cidade natal em datas aproximadas as do encerramento da disciplina de estágio.

Portanto, a Licenciatura em Matemática passava por sérios problemas de disponibilidade de professores que pudessem suprir a contento a demanda das disciplinas ofertadas. Ao mesmo tempo, essa licenciatura não contava com uma coordenação adjunta para auxiliar em certos percalços. Estamos nos referindo, principalmente, ao andamento dos estágios supervisionados obrigatórios, tendo em vista que, na época, esta disciplina encontrou sérios problemas para ser desenvolvida, tal como o fato de ter sido ofertada na segunda quinzena do mês de outubro, período em que as escolas geralmente não recebem estagiários em razão do andamento de seu calendário escolar.

Assim como em Letras, os relatórios produzidos ao final da disciplina não passaram por qualquer processo de reescrita. Após a socialização no último dia de aula, os relatórios foram entregues à professora formadora e, após a correção, armazenados na Assessoria Pedagógica do campus.

- **Licenciatura em Pedagogia**

Esta licenciatura habilita os profissionais a atuarem como docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano). Além disso, também

concede habilitação para atuar na parte administrativa, com ênfase em Gestão Escolar. Sua duração é de quatro anos incluindo a produção e apresentação do TCC.

Sobre a sua carga horária geral, a licenciatura se desenvolve em 4.060 (quatro mil e sessenta) horas totais, sendo 200 (duzentas) horas destinadas ao Estágio em Educação Infantil; 200 (duzentas) horas ao Estágio em Ensino Fundamental I e 100 (cem) horas de Estágio em Gestão Educacional. É pertinente salientar que o primeiro contato do acadêmico de Pedagogia com disciplinas de Estágio Supervisionado se dá em seu último ano de curso.

Diferentemente das licenciaturas discutidas acima, o Estágio Supervisionado em Pedagogia conta com 5 (cinco) professores formadores, sendo 1 (um) de Matemática; 1 (um) de Língua Portuguesa; 1 (um) de Ciências Sociais; 1 (um) Ciências Biológicas e 1 (um) Pedagogo. Este último é encarregado de ser uma espécie de “coordenador do estágio”, alguém que deve conduzir as discussões entre os outros professores, apontando possibilidades de acordo com sua formação. A intenção é que o trabalho ocorra de maneira integradora entre diferentes saberes, logo interdisciplinarmente.

Enquanto as outras licenciaturas possuem pequeno número de professores em seus respectivos colegiados, a Pedagogia era, na ocasião de produção dos dados, o colegiado com maior número de docentes. Na época, era composto por 7 (sete) docentes que, diferentemente das outras licenciaturas, eram todos residentes em Conceição do Araguaia, o que facilitava o andamento das disciplinas.

Por outro lado, deste total, apenas 3 (três) professores eram efetivos na instituição, os 4 (quatro) demais eram professores substitutos. Isso justifica o fato de que, mesmo com um expressivo quadro de professores residentes, esta licenciatura continuava a ser ofertada em regime modular. Dentre esses, 2 (dois) tinham título de mestre e os outros 5 (cinco) de especialista.

O número de relatórios desta licenciatura corresponde ao número de acadêmicos matriculados no curso em 2012. Trata-se, portanto, de uma turma que apresentava um número de matriculados bem inferior às outras licenciaturas.

O agravante que encontramos aqui é o fato de que todos os relatórios serem idênticos, sendo diferente apenas o último parágrafo do texto. Isso nos parece um fator preocupante no que se refere à escrita reflexiva profissional destes alunos-

mestre, uma vez que tentam analisar sua própria prática em poucas linhas, priorizando um relatório predominantemente descritivo.

O relatório de estágio seguia uma estrutura específica que não poderia, em hipótese alguma, ser modificada. Tratava-se de um texto comum a toda a turma, produzido por um dos alunos-mestre. Este texto era utilizado pelos demais alunos da turma como modelo das experiências vividas na escola campo. A única diferença, como já dissemos acima, era o último parágrafo do relatório, onde o aluno-mestre fazia uma sucinta explanação a respeito do que vivenciou durante o estágio. Com isso, percebemos que a própria universidade não provoca momentos de reflexão durante o estágio, o que prejudica o exercício da prática reflexiva a partir dos relatórios desta licenciatura.

Assim como as demais licenciaturas, houve uma socialização dos relatórios em sala de aula, quando o aluno-mestre entregou aos professores formadores o relatório produzido durante o estágio. Estes, por sua vez, não possibilitaram uma reescrita dos textos, tendo em vista que os armazenou na Assessoria Pedagógica após atribuir a nota final.

1.4 Relatório de Estágio no Contexto da Investigação

Como já dizemos anteriormente, entendemos o RES enquanto um gênero textual, tendo em vista que semiotiza o ponto de vista de alunos-mestre durante o Estágio Supervisionado. Portanto, exerce papel discursivo em dada situação interacional. Além disso, provoca o desencadeamento de ações que favorecem o letramento dos alunos-mestre (cf. SILVA, 2009).

Trata-se de um *gênero catalisador* (SIGNORINI, 2006), pois este termo caminha para o sentido de uma escrita ressignificativa, capaz de promover um espaço social discursivo, propício para produção dos relatórios de estágio. Conforme Signorini (2006), os “gêneros favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação” (p. 8). Temos, então, o relatório de estágio como instrumento mediador do processo de letramento na formação inicial de professores.

Entretanto, analisamos a maneira como o contexto acadêmico concecionense entende o relatório de estágio. Para tanto, indagamos: a) como o RES

é visto pelos atores sociais envolvidos no processo de estágio supervisionado obrigatório concecionense? b) Será que tais atores sociais entendem o RES enquanto um gênero catalisador? e c) Como é construída a escrita reflexiva profissional nos entremeios do Estágio Supervisionado?

No contexto universitário concecionense, o RES ainda é apenas uma atividade avaliativa solicitada ao final do Estágio Supervisionado. Essa postura prejudica o processo de letramento do aluno-mestre, uma vez que o percebe unicamente como algo possível de conferir pontuação, e não à importância que pode exercer no processo de letramento (SILVA, 2012a; MELO, 2012; só para citar alguns).

Os relatórios analisados foram todos avaliados de zero (0,0) a dez (10,0) pelo docente formador do Estágio Supervisionado, sendo a principal nota da disciplina. Entretanto, reafirmamos que, em nenhuma das licenciaturas focalizadas, os alunos-mestre tiveram a oportunidade de rever a produção de seus relatórios para reescrevê-los, como já mencionado na seção anterior.

As poucas correções que percebemos nos relatórios analisados não se referem ao teor crítico-reflexivo do texto, nem ao menos à própria relação entre ideias na cadeia discursiva. São, geralmente, correções superficiais que não colaborariam para uma reescrita eficiente do gênero, uma vez que são apenas alguns apontamentos com finalidades ortográficas e gramaticais (concordância, regência, etc).

O fato de o professor formador destinar o total de uma avaliação regular à escrita do relatório de estágio parece ser algo positivo na universidade ora referida, sendo, muitas vezes, a única produção feita durante a disciplina. Esta impressão tornou-se forte enquanto cursava Licenciatura Plena em Língua Portuguesa por esta instituição. Além disso, confirmou-se no período em que ajudava a compor o quadro docente desta universidade, na função de professor substituto, quando desenvolvi atividades ligadas à prática pedagógica e ao estágio supervisionado obrigatório também em outras licenciaturas, como Pedagogia, por exemplo. Logo, dizemos que há uma valorização dos relatórios somente em termos de notas e não de cuidado ou sistematização na produção.

Comumente, encontramos relatórios de apenas duas ou três laudas, onde o aluno-mestre apresenta intervenções muito fracas a respeito do que observara ou fizera nas escolas campo. Isso nos parece ser fruto de uma dedicação não tão

suficiente à escrita do texto. Talvez essa falta de preocupação com a escrita do relatório tenha como agravante o fato de muitos alunos-mestre já exercerem a função de professores junto a instituições de ensino básico do município. Isso geraria uma sensação de que o estágio não lhe apresentaria novidades significativas sobre a prática docente, burocratizando ainda mais a escrita dos relatórios (cf. FREIRE e LEFFA, 2013)⁷. Esta postura nos remete, novamente, aos questionamentos elencados no início desta seção. Podemos entender, então, que o espaço universitário concepcionense carece de um olhar mais crítico sobre o relatório de estágio.

Nos relatórios, o aluno-mestre faz exaustivas descrições da estrutura física da escola, e pouco tenta relacionar tais descrições à prática pedagógica⁸ observada ou ministrada. Logo, fazem uso de uma descrição gratuita, não refletindo a respeito de tais características e suas relações macro e micro sociais no ambiente escolar. Esse mesmo fenômeno foi observado no contexto da formação inicial do professor tocantinense, conforme mostram as pesquisas de Silva e Melo (2008); Silva (2012a); Silva e Fajardo-Turbin (2011).

O Excerto do relatório adiante está acompanhado pelo rótulo funcional, conforme apresentamos no Capítulo III. Após o Excerto, temos a inicial do primeiro nome da dupla de alunos-mestre, a licenciatura que pertence, o título da seção do relatório onde o Excerto se situa, seguido do ano de produção.

EXCERTO 1
DESCRIÇÃO FÍSICA DA ESCOLA E DE SEU QUADRO DE SERVIDORES
A escola <u>possui</u> 12 salas de aula, sendo algumas salas forradas, como a sala do diretor, cozinha e biblioteca, a escola <u>dispõe</u> de três banheiros dois para alunos e um para os professores, <u>tem</u> uma quadra de esporte para futsal em desastre, suas instalações a maioria comprometidas, tanto elétrica e sua distribuição de água.
E. R., Matemática, Caracterização Geral da Escola, 2010.

Trata-se de um Excerto originário do relatório de Matemática. Entretanto, a postura relatada é algo comum aos relatórios das demais licenciaturas, conferindo a

⁷ Na pesquisa de Freire e Leffa (2013), os autores problematizam a ideia de formação docente, partindo do princípio de que é comum, principalmente em licenciaturas, os alunos-mestres já “estarem inseridos no mercado de trabalho” desempenhando função docente em escolas e/ou institutos de idiomas. Nesse caso, se torna tênue a barreira entre o que os autores chamam de *professores em formação inicial* e *professores em serviço* (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 64-65).

⁸ Nesta dissertação, adotamos a ideia de prática pedagógica em Pimenta e Anastasiou (2010), quando afirmam ser a relação entre conhecimento de conteúdo e conhecimento didático-pedagógico.

eles um perfil predominantemente narrativo/descritivo. Isso provoca um empobrecimento dos relatos reflexivos, tendo em vista que o aluno-mestre não explica o que entende como um *ensino escolar de qualidade*. Evidentemente, narrar nos relatórios de estágio tem sua importância, desde que seja devidamente articulada ao trabalho pedagógico nas disciplinas, apontando ao sentido de como esta narração afetaria o desenvolvimento das aulas. Entretanto, os relatórios não podem se limitar à narrações, tendo em vista que apenas esse tipo textual não caracteriza uma escrita reflexiva profissional. Chamou-nos atenção o uso dos Processos⁹ Relacionais Possessivos (*possui; dispõe; tem*), com sublinhado tracejado, que, gramaticalmente, ajudam a reforçar o perfil descritivo do texto.

Espera-se que, no Estágio Supervisionado, haja uma demanda significativa à criação de situações problemas em que o aluno-mestre possa estabelecer uma articulação entre a prática pedagógica aplicada à educação básica e os conteúdos teóricos trabalhados nas licenciaturas (SILVA e BARBOSA, 2011; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012; SILVA e MELO, 2009; FONTANA, 2011; PIMENTA e LIMA, 2006; só para citar alguns).

Caso essa relação não aconteça, os procedimentos para o processo de letramento do aluno-mestre ficarão comprometidos, tendo em vista que ele não está concatenando as informações oferecidas pela universidade e a realidade do ensino básico. Isso compromete a escrita reflexiva profissional, ao passo que o aluno-mestre se omite diante de relações tão importantes para a prática pedagógica em sala de aula, como também para a discursividade do gênero que produz.

O procedimento para produção dos relatórios, conforme já explanamos, parece-nos uma medida burocrática da própria universidade que agrava a prática de escrita dos relatórios de estágio: a não oportunidade de reescrita. Consideramos que o movimento de reescrita, suscitado pelo exercício de uma escrita reflexiva, serve como mediação no processo de formação de um aluno-mestre mais autônomo no que se refere à sua própria prática pedagógica (cf. SILVA e MENDES, 2012). Isso não nos parece algo favorável aos letramentos linguístico e do professor, tendo em vista que entendemos a reescrita como um processo, inserida em uma determinada situação dialógica, por isso passível de reelaboração (cf. TINOCO, 2009; REINALDO, 2007; SIGNORINI, 2007; MENEGASSI, 2013; só para citar alguns).

⁹ Falaremos mais profundamente sobre processos no Capítulo II desta dissertação.

Por fim, percebemos que os relatórios de estágio produzidos nas licenciaturas focalizadas nem sempre são vistos como um instrumento de reflexão e criticidade da prática pedagógica, sendo meramente produtos de burocracias institucionais. Por vezes, os relatos contidos nesses textos apontam apenas experiências pessoais, que quase nunca se articulam a própria teoria vista na universidade, dando a tais discussões um ar de impressões.

Dessa forma, percebemos que a escrita reflexiva profissional desses alunos-mestre, mesmo contendo certos traços de reflexão, apresentam aspectos de uma escrita fortemente burocrática, ou seja, desenvolvida apenas para cumprir as burocracias do estágio. Nesse sentido, esta dissertação de mestrado é um esforço para contribuição no aprimoramento da prática de escrita reflexiva dos RES no contexto acadêmico paraense. Partimos do princípio de que o relatório é um importante instrumento semiotizador das práticas sociais desenvolvidas durante o estágio, sendo, portanto, forte potencializador das práticas de letramento linguístico e do professor.

1.5 Etapas de Análise dos Dados

O corpus de nossa investigação segue duas etapas de análise. Na primeira etapa, fazemos uma macroanálise dos relatórios de estágio, por meio da descrição da EEG dos relatórios e da relação dessa estrutura esquemática com as Atividades Sociossemióticas. Falamos detalhadamente sobre isso no Capítulo III desta pesquisa.

Este mapeamento do gênero nos auxilia a encontrarmos, na escrita desses relatórios, algumas pistas linguísticas que indicam tentativa de reflexão do aluno-mestre, o que se aproxima do que entendemos como escrita reflexiva profissional.

Feito isso, passamos para segunda etapa de análise dos dados. Consiste em microanálises onde identificamos as autorrepresentações dos alunos-mestre por meio de escolhas gramaticais que os colocam na condição de sujeito do complexo oracional. Entretanto, para que isso fosse possível, adotamos critérios de natureza semântico-discursiva, que nos auxiliaram na criação de quatro categorias de análise, conforme mostramos no Capítulo IV desta dissertação.

O quadro abaixo elenca estas categorias de análise, relacionando-as aos critérios semântico-discursivos:

Quadro 3: Categorias de análise e seus critérios semântico-discursivos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula	Aluno-mestre como transformador das habilidades dos alunos da educação básica e das práticas pedagógicas da escola campo.
Concepções sobre a escolha metodológica	Avaliação do aluno-mestre sobre a metodologia que utilizou em sala de aula durante sua regência.
Olhares sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula	Considerações do aluno-mestre a respeito do conteúdo que trabalhou durante sua regência.
Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado	Avaliação geral que o aluno-mestre faz sobre sua atuação no estágio.

Apresentadas as considerações metodológicas e as etapas para seleção e análise dos dados, no capítulo que se segue, apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), relacionando-os aos estudos do letramento linguístico e do professor. Estas teorias são importantes na contextualização das análises linguísticas que fazemos nos Capítulos III e IV.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO LINGUÍSTICO E DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Este capítulo traz o referencial teórico de nossa investigação. Apresentamos um panorama de alguns princípios da LSF, ou seja, algumas considerações sobre o caráter social e pragmático da teoria sistêmica. Este pressuposto engloba as noções de Contexto de Cultura e Contexto de Situação, bem como as considerações que fazemos sobre Sistema de Transitividade e de Tema.

Relacionamos a abordagem funcional da LSF ao processo de letramento linguístico e do professor em formação inicial. Essa relação entre LSF e letramento nos ajuda a entender as autorrepresentações feitas pelos alunos-mestre por intermédio de uma escrita reflexiva profissional ainda incipiente.

Este capítulo está organizado nas seguintes seções: *Letramento Linguístico e LSF; Relação entre Contexto e Gênero Textual; Atividades Sociossemióticas e suas Relações com a EEG dos Relatórios; Metafunções da Linguagem; e Letramento de Professor.*

2.1 Letramento Linguístico e LSF

Não é nosso interesse apresentar uma explanação exaustiva a respeito dos pressupostos teóricos da LSF. Para maiores informações, conferir os trabalhos de Halliday (1994); Halliday e Mathiessen (2004); Halliday e Mathiessen (2014); Thompson (2014); Eggins (2004); só para citar alguns.

Nesta seção, procuramos articular as noções teóricas da LSF ao que se compreende na própria teoria por letramento linguístico. Esta relação é perfeitamente possível, tendo em vista que a LSF contribui fortemente aos estudos do letramento, pois se trata de uma “abordagem linguística desenvolvida no contexto [social] de línguas” (O’DONNELL, 2006, p. IX).

A LSF vem ao encontro dos pressupostos da LA, campo em que se situa nossa investigação, pois ambas são interdisciplinares por excelência, o que também facilita suas contribuições aos estudos do letramento. Silva e Espindola entendem que “a LSF possibilita 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 e ESPÍNDOLA, 2013, p. 267).

A relação interdisciplinar que falam Silva e Espíndola (2013) propicia uma melhor compreensão a respeito do ensino de línguas. Nesse sentido, o letramento linguístico procura melhorar este ensino, propondo uma visão mais reflexiva a respeito do próprio uso gramatical da língua (cf. McCABE e WHITTAKER, 2006).

O ensino de línguas, como bem pontua Halliday e Hasan (2006), focaliza a própria linguagem como importante instrumento para o aprendizado, posto que a utilizamos em todos os momentos de nossa vida. Portanto, entender a linguagem em seu contexto cultural e situacional é compreender nossas manifestações interacionais diárias e, mais que isso, atribuir funcionalidade a elas.

Articulamos este princípio às teorias hallidayanas, pois consideram a LSF enquanto estudo linguístico que concebe a linguagem enquanto elemento social. Estamos nos referindo às escolhas de caráter léxico-gramatical, que devem levar o usuário da língua a repensar seu próprio Contexto de Cultura e de Situação. Essa concepção permeia a ideia de que é necessário olhar a língua na maneira como é usada, entendendo seus mecanismos, funções e relações em situações concretas de uso (HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004; WEBSTER, 2009; MATHIESSEN, 2009; só para citar alguns).

Ao entender o caráter sistêmico e funcional da linguagem, Eggins (2004) pontua que:

A abordagem sistêmica para a linguagem é funcional em dois aspectos principais:

1. *Porque ela faz perguntas funcionais sobre a linguagem:* systemicistas perguntam como as pessoas usam a linguagem?
2. *Porque ela interpreta o sistema linguístico funcionalmente:* systemicistas perguntam como é a linguagem estruturada para o uso?

Respondendo à primeira questão, envolve um foco na autêntica interação social, todos os dias. Esta análise de textos conduz os systemicistas a sugerir que as pessoas trocam textos, com o intuito de estabelecer significados uns com os outros. Em outras palavras, a função geral da língua é semântica (EGGINS, 2004, p. 3; ênfase adicionada)¹⁰.

¹⁰ No original: “The systemic approach to language is functional in two main respects: 1. Because it asks functional questions about language: systemicists ask how do people use language? 2. Because it interprets the linguistic system functionally: systemicists ask how is language structured for use? Answering the first question involves a focus on authentic, everyday social interaction. This analysis of texts leads systemicists to suggest that people negotiate texts in order to make meanings with each other. In other words, the general function of language is asemantic one (EGGINS, 2004, p. 3).

De acordo com o pensamento acima, o caráter sistêmico e funcional da linguagem está relacionado a sua situação interacional específica. Essa especificidade atenta à maneira como a língua é utilizada, bem como a função que esta exerce em uma relação dialógica.

A LSF é de natureza sistêmica, pois entende a linguagem como um sistema de escolhas léxico-gramaticais motivadas por razões pragmáticas, e é também funcional, tendo em vista que estas escolhas apresentam uma determinada função social dentro de uma cadeia discursiva.

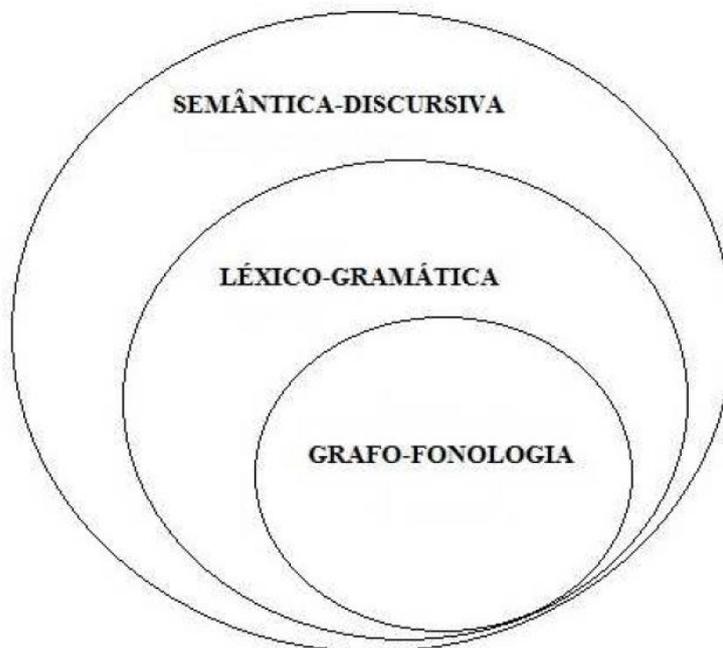
Para McCabe e Whittaker (2006), o modelo funcional da sistêmico se baseia em dois pontos de vista: o externo, que interliga a língua e o meio social em que fazemos uso dela, e o interno, que diz respeito à maneira como a linguagem se organiza sistematicamente para representar o mundo em si e atribuir significados ao processo interacional dos atores sociais (p. 2).

É este ponto de vista que mais nos interessa nesta seção: articular o funcionalismo sistêmico à possibilidade de repensar as representações que fazemos por intermédio da linguagem. É nesse sentido que nos referimos ao letramento linguístico, pois é preciso refletir a respeito das marcas gramaticais que promovem estas representações do social e de que maneira estas pistas linguísticas ajudam a produção de uma escrita reflexiva profissional mais consistente. À luz disso, McCabe e Whittaker parafraseiam Ken Hyland e endossam que o “letramento [linguístico] se refere a diferentes estratégias de conceptualização e organização das práticas escritas, e dos papéis que leitor e escritor invocam” (McCABE e WHITTAKER, 2006, p. 5; tradução nossa)¹¹. É nesse ponto que a teoria da LSF e do letramento linguístico parecem se confundir, mantendo uma relação indissociável.

A ideia de gramática enquanto mecanismo de representação reforça a percepção semiótica da linguagem. Por isso, a gramática é vista como pista linguística capaz de construir significação. Assim, Halliday (1994) entende que a língua apresenta três camadas distintas que são constituídas no momento da interação. Abaixo, apresentamos um esquema traduzido de Martin e White (2005) que ilustra esse pressuposto:

¹¹ No original: “Literacy refers to different strategies for conceptualising, organising and communities in which they are written, and the roles of reader and writer that they invoke” (McCABE e WHITTAKER, 2006, p. 5).

Figura 1: Estratificação da língua (traduzido de Martin e White,2005)



A Figura acima ilustra três instâncias da linguagem que atuam como um sistema. A camada mais ampla, a chamada *semântica-discursiva*, diz respeito à influência contextual da língua como ponto importante na construção de sentido. Este, por sua vez, está vinculado às situações discursivas específicas. Além disso, por se tratar da maior esfera da estratificação da língua, inferimos que a semântica do discurso engloba os demais níveis do esquema, sendo uma propriedade transversal.

O nível intermediário, o da *léxico-gramática*, se refere às escolhas léxico-gramaticais que o usuário da língua faz para produzir determinado texto em uma determinada situação interacional. As escolhas léxico-gramaticais se referem a escolhas de caráter tanto lexical, quanto morfológico, sintático e semântico (BARBARA e MACEDO, 2009) e ajudam a representar o ator social que faz uso delas.

Enquanto o nível mais interno da estratificação, o *grafo-fonológico*, faz referência à materialização do gênero textual, em sua modalidade escrita e\ou oral.

Dessa forma, dizemos que a semântica da língua alcança todos os níveis de estratificação por intermédio da gramática, sendo esta algo moldável ao uso. Por meio da gramática é possível fazer o que chamamos de descrição. Este processo aponta

para uma linguagem em movimento, flexível ao seu funcionamento diário, longe de uma concepção formalista¹².

Os três estratos expostos acima agem simultaneamente na construção de uma situação interacional, mediada pelo uso da língua, que é materializada por escolhas lexicais e gramaticais. O letramento linguístico propõe uma leitura reflexiva sobre estas pistas gramaticais, o que levaria a uma escrita mais articulada. Entretanto, ensinar a língua a partir da estratificação acima não é, necessariamente, manipular a estrutura linguística do texto produzido. Pelo contrário! Trata-se, principalmente, de incentivar uma forma mais adequada de manejar estes elementos, com vistas ao sentido que podem causar, articulando conhecimento gramatical e a função social que estas pistas representam por meio da escrita (cf. HALLIDAY e HASAN, 2006, p. 32).

A LSF entende que a descrição deve ser baseada em uma teoria que se preocupe com a maneira como a linguagem funciona em seu nível gramatical. A gramática é, portanto, um estrato abstrato da língua, que se situa na fronteira entre significado e expressão (cf. HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; HALLIDAY, 2009; EGGINS, 2004; MATHIESSEN, 2009, só para citar alguns).

O propósito de descrever a língua em seu real funcionamento confere à LSF um aspecto sobretudo semântico, pois acredita que a gramática é um recurso de sentido para construção de representações de atores sociais. Isso nos interessa de perto nesta investigação, uma vez que analisamos autorrepresentações que os alunos-mestre construíram em seus RES, utilizando a descrição gramatical como suporte. Além disso, a descrição gramatical nos ajudou a compreender o contexto de produção e circulação do gênero textual em questão.

Ao descrevermos os padrões oracionais dos relatórios de estágio, foi possível analisar como são construídas as autorrepresentações dos atores (à nível gramatical), e como estas representações semiotizam a ideologia social impregnada nos RES (no plano semântico-discursivo) e caracterizam a chamada escrita reflexiva profissional.

Assim, a LSF percebe a língua enquanto um sistema sociosemiótico, pois os mecanismos de representação refletem a maneira como vimos e entendemos o mundo a nossa volta. Esta ideia parte do pressuposto de que um sistema semiótico, no caso a língua, é capaz de promover uma interação por intermédio de textos que

¹² O Formalismo é uma vertente de estudos linguísticos que prioriza a forma da linguagem em detrimento de sua função.

são usados em uma determinada esfera social concreta. Isso proporciona o desenvolvimento do letramento linguístico, posto que o usuário da língua percebe na gramática uma maneira de representar a sociedade em que vive por meio da escrita (cf. McCABE e WHITTAKER, 2006, p. 8).

Entendemos o termo *sociosemiótica* em seu sentido mais amplo. Logo, pensamos em semiótica como a própria manifestação da linguagem enquanto elemento de significação. É pertinente atentarmos que as significações da linguagem, muitas vezes, extravasam as fronteiras puramente linguísticas do texto. Dessa maneira:

há muitas outras formas e modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do domínio da língua. (...) Estas incluem as diferentes formas de arte, como pintura, escultura, música, dança, e assim por diante, e outras formas culturais que não são classificadas com o título de formas de arte, tais como os modos de troca, de vestimenta, estruturas familiares... (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 4; tradução nossa)¹³

Assim, conforme a citação acima, a língua é apenas um instrumento sociosemiótico dentre tantos outros. Entretanto, é possível considerar que este instrumento está em constante contato com outros elementos também de natureza sociosemiótica, relacionando-se simultaneamente.

Em síntese, a perspectiva semiótica nos estudos de Halliday nos direciona ao fato de que a sociedade se constitui por meio da linguagem em suas múltiplas semioses. A construção da significação se constitui pela interação entre linguagem e Contexto de Cultura e de Situação. Esta interação entre atores sociais, humanos e não humanos, é fator basilar no processo de formação e letramento de um indivíduo igualmente social, sendo necessário repensar constantemente os limites deste letramento (cf. McCABE e WHITTAKER, 2006, p.5).

¹³ No original: "... there are many other many other modes of meaning, in any culture, which are outside the realm of language (...).These will include both art forms such as painting, sculpture, music, the dance, and so forth, and other modes of cultural behaviour that are not classified under the heading of forms of art, such as modes of exchange, modes of dress, structures of the family..." (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 4).

2.2 Relação entre Contexto e Gênero Textual

Nesta seção, articulamos a noção de Contexto de Cultura e Contexto de Situação, proposta pela teoria sistêmica, ao que Silva e Espíndola (2013) chamam de *abordagem clássica de gêneros* na LSF. Para contextualizarmos esta abordagem sobre gêneros textuais em LSF, discutimos brevemente a Estrutura Potencial do Gênero (doravante EPG). Por outro lado, consideramos também a Estrutura Esquemática do Gênero (doravante EEG)¹⁴, que caracteriza estruturalmente o gênero textual, relacionando sua descrição à forma como o relatório é visto no contexto universitário paraense. Concordamos com O'Donnell quando afirma que a “teoria do gênero [em LSF] advoga que um texto deve ser associado ao contexto em que foi criado para que as escolhas da língua possam ser materializadas no texto, refletindo sua proposta” (O'DONNELL, 2006, p. X; adaptação nossa)¹⁵. Dessa maneira, existe uma relação intrínseca entre texto e contexto, fator determinante para caracterização do gênero textual, bem como para escolhas léxico-gramaticais.

Portanto, 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. Conforme a LSF, a definição de texto está intimamente ligada à propriedade de textura¹⁶.

Compreender as escolhas léxico-gramaticais dos relatórios de estágio analisados é considerar o complexo contexto econômico e social do Estado do Pará como motivador destas escolhas. Este contexto, que entendemos como Contexto de Cultura de nossa investigação, reflete diretamente no meio acadêmico concecionense onde os relatórios foram produzidos, espaço este que compreendemos como o próprio Contexto de Situação.

¹⁴ Nesta investigação, nos interessamos mais de perto pela noção de EEG, em razão da grande fluidez da estrutura dos relatórios analisados.

¹⁵ No original: “Genre theory advocates that a text should be situated ‘within the contexto in which it has been created so that an examination of the language choices in the text reflects its context and purpose’ (O'DONNELL, 2006, p. X).

¹⁶ Não é nossa intenção aqui discutirmos exaustivamente a respeito da definição de texto de acordo com os parâmetros sistêmicos e funcionais da linguagem. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Halliday e Hasan (1989); Halliday (1994); Halliday e Mathiessen (2004); Eggins (2004); só para citar alguns.

Considerando a importância pragmática da LSF, é necessário apresentarmos algumas noções de contexto. Nesse caso, referimo-nos ao que se convencionou chamar de *Contexto de Cultura* e *Contexto de Situação*, responsáveis por ambientar as práticas sociais e discursivas na produção dos textos.

Malinowski acredita que a cultura deve ser pensada de maneira ampla, em que seja possível abarcar diversas questões sociais, econômicas e ideológicas. Estas questões, coercitivamente, orientam o que o autor chama de “material linguístico” (1935, p. 22), ou seja, é impossível desvincular cultura de linguagem, uma vez que uma sobrevive na outra. Nesse sentido, não é possível demarcar o alcance preciso de um Contexto de Cultura, como se este fosse algo estanque. A sua complexidade acompanha o movimento natural de uma sociedade que se transforma constantemente. Por outro lado, apenas por uma questão puramente metodológica, procuramos relacionar o Contexto de Cultura a uma esfera maior, em que podemos encontrar muitas justificativas para escolhas linguísticas que fazemos.

Partindo dessa premissa, o Contexto de Cultura corresponde a uma instância mais abstrata do uso da língua, responsável por circundar o Contexto de Situação. Nesse caso, falamos de uma esfera contextual maior, capaz de determinar a interpretação do uso da linguagem materializada nos gêneros textuais.

Halliday pontua que:

o Contexto de Cultura determina a natureza do código. Como uma linguagem manifesta-se por meio de seus textos, a cultura se manifesta por meio de suas situações, por isso, atendendo ao texto-situação, uma criança interpreta o código, e usando o código para interpretar o texto, ele interpreta a cultura. Assim, *para o indivíduo, o código engendra a cultura, e isto dá uma poderosa inércia para o processo de transmissão* (HALLIDAY, 1994, p. 14; tradução nossa; ênfase adicionada)¹⁷.

Essa relação entre língua-ideologia-sociedade alicerça o Contexto de Cultura, encontrando no gênero textual a principal maneira de materialização linguística. Portanto, o uso da língua será sempre, acima de tudo, uma demonstração cultural. Sob esse viés, é possível inferirmos que “a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da

¹⁷ No original: “The context of culture determines the nature of the code. As a language is manifested through its texts, a culture is manifested through its situations; so by attending to text-m-situation a child construes the code, and by using the code to interpret text he construes the culture. Thus for the individual, the code engenders the culture; and this gives a powerful inertia to the transmission process (HALLIDAY, 1994, p. 14).

sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos” (MALINOWSKI, 1942, p. 45).

Logo, conforme a Figura 2, mais adiante, o Contexto de Cultura é o contexto em que as relações sociodiscursivas são semiotizadas para escolha e organização do gênero textual. Nesse sentido, a ideia de gênero está intimamente articulada à noção cultural de um determinado meio social e linguístico.

Não é nossa intenção fazermos explicações exaustivas a respeito da definição de gênero. Entretanto, partimos do princípio de que o gênero textual está ligado à ideia de funcionalidade e experiência social, como já dissemos anteriormente. Portanto, é um instrumento de interação enunciativa em um dado Contexto de Cultura. Logo:

A familiaridade com gêneros diversos não cresce concomitantemente com a idade de crescimento, pois a linguagem não acontece simplesmente porque você está dois com três ou cinco anos de idade. Por isso, é necessário experiência social [para que esta familiaridade aconteça] (HASAN, 1989, p. 68; tradução nossa)¹⁸

A citação acima nos induz à concepção de gênero textual como manutenção da cultura, por intermédio da linguagem. Motta-Roth endossa que o gênero é um “fenômeno estruturador da ‘cultura’, que, por sua vez, se constitui como conceito complexo, que pode sofrer vários recortes” (2011, p. 156; ênfase da autora)¹⁹. Nosso interesse é relacionar o gênero textual à ideia de funcionalismo social que opera dentro do Contexto de Cultura desta investigação.

Já o Contexto de Situação refere-se ao registro. Trata-se de um contexto inserido no de Cultura, em que os atores sociais fazem uso de suas escolhas léxico-gramaticais para produção efetiva do gênero textual. Logo, o contexto explica o registro, sendo neste que a linguagem realiza o gênero. Entendemos registro como uma “reorganização de recursos linguísticos em determinado contexto” (THOMPSON, 2014, p. 56; tradução nossa)²⁰. Para a LSF “os autores relacionaram esses

¹⁸ No original: ““Familiarity with different genres does not grow automatically with growing age, just as language does not simply happen because you are two or three or five years old. For both you need social experience” (HASAN, 1989, p. 68).

¹⁹ Motta-Roth acrescenta ainda que “o conhecimento humano é construído por meio de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados” (2011, p. 156).

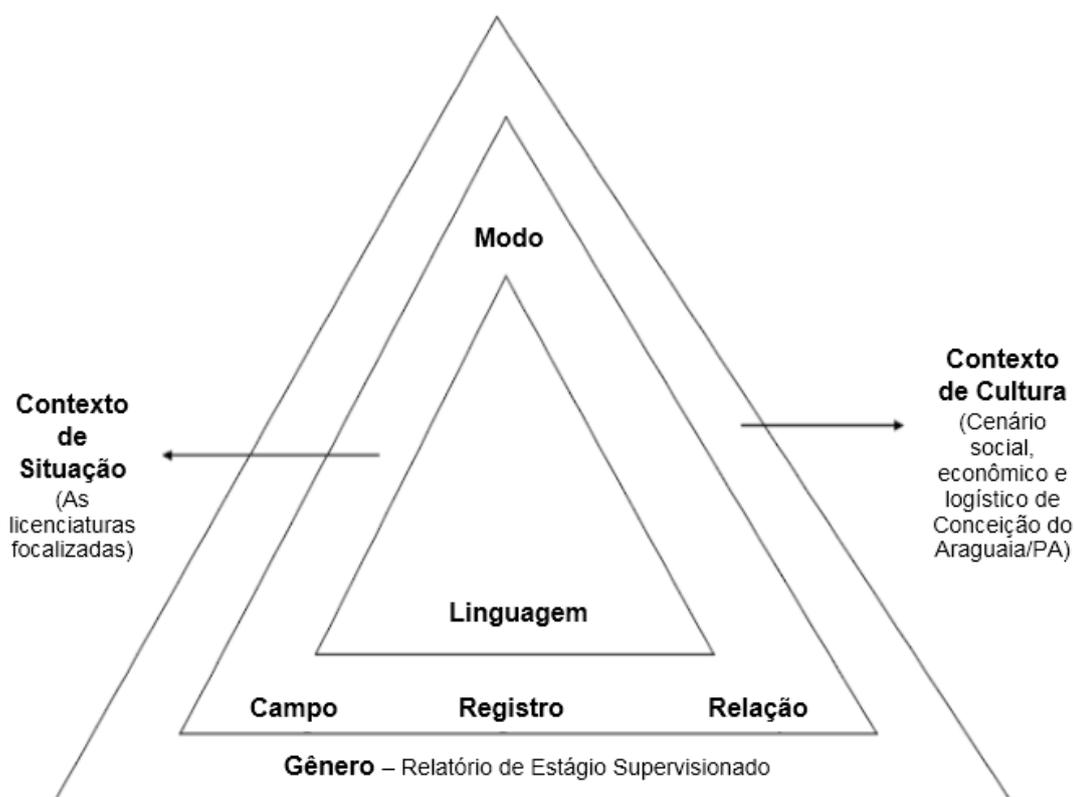
²⁰ No original: “... recognizable configurations of linguistic resources in certain contexts” (THOMPSON, 2014, p. 56).

parâmetros contextuais a um tipo de variação da linguagem, o que eles chamavam variantes de registro (HASAN, 2009, p. 166-167)²¹.

Em resumo, no Contexto de Situação há a materialização do gênero pelo registro. Para isso, uma tríade do discurso age simultaneamente na construção de sentido do gênero, são as chamadas variantes de registro: campo, relação e modo. Em seu trabalho, Moraes (2008) parafraseia Halliday na definição destas variantes, referindo-se a esta tríade, respectivamente, como: o que está acontecendo, a natureza da relação entre os participantes e a língua usada no discurso, cada uma relacionada às Metafunções da Linguagem esquematizadas por Halliday, detalhadas mais adiante.

Observemos a Figura 2. Trata-se de uma tradução de um esquema esboçado por Eggins (2004, p. 111). Adaptamos a figura a seguir à nossa investigação ao relacionarmos Contexto de Situação e Contexto de Cultura com as informações que constam no capítulo anterior.

Figura 2: Contextos de Cultura e de Situação na LSF (adaptado de Eggins, 2004)



²¹ No original: “ the authors related these contextual parameters to a kind of language variety, which they called register (HASAN, 2009, p. 166-167).

Não é nosso interesse nesta investigação compreender o exato alcance do Contexto de Cultura e do Contexto de Situação, mesmo porque não os entendemos de maneira estanque.

Entretanto, por motivos puramente metodológicos, propomos que nosso Contexto de Cultura seja o próprio cenário social de Conceição do Araguaia, em que os atores sociais se relacionam e compartilham culturas diferenciadas. Trata-se de um contexto maior, capaz de abarcar as relações acadêmicas. Conforme a Figura 2, é um contexto mais abrangente, em que a cultura motiva os comportamentos linguísticos e não linguísticos dos atores sociais. A complexidade desse contexto ocorre pela organização mestiça de saberes de todas as partes do Estado que interagem cotidianamente, conforme já salientamos no Capítulo I dessa dissertação.

Já o Contexto de Situação da pesquisa é representado pelas três licenciaturas que focalizamos. Trata-se de um contexto menor, com relação ao Contexto de Cultura. De acordo com a Figura 2, encontramos neste contexto as variantes de registro (campo, relação e modo), que agem conjuntamente na semiotização da linguagem (cf. EGGINS, 2004; THOMPSON, 2014).

É nesse contexto que o aluno-mestre organiza sua escrita e a impregna das ideologias presentes no meio em que está engajado. Neste momento, ele faz uso da léxico-gramática para externar suas concepções vivenciadas durante o período em que esteve na escola básica. Portanto, o Contexto de Situação é onde o gênero é materializado.

No bojo dessa materialização linguística, o gênero textual apresenta uma estrutura específica, que o torna reconhecível: trata-se da chamada EPG. Conforme Silva e Espíndola, a EPG “demonstra possibilidades de instanciação de estruturas textuais num gênero, ou seja, a estrutura textual de um gênero pode variar dentro das fronteiras delimitadas na EPG” (SILVA e ESPÍNDOLA, 2013, p. 282).

A noção de estrutura potencial é problematizada nos estudos sistêmico-funcionais, especialmente no que se refere à *abordagem clássica dos gêneros*. Trata-se de uma nomenclatura sugerida por Silva e Espíndola (2013) em razão da frequência com que o gênero textual se configura no âmbito dos estudos funcionais no cenário brasileiro. É uma perspectiva que propõe uma estratificação do contexto

em que o gênero é materializado. Estamos nos referindo ao Contexto de Cultura e ao Contexto de Situação, que discutimos anteriormente.

Em linhas gerais, entendemos a EPG enquanto uma possibilidade de materialização composicional do texto, o que nos auxilia na identificação do gênero. Assim, é possível compreendermos que a estrutura potencial exerce um papel semântico, pois pode ser um reflexo da maneira como ocorre a formação inicial dos alunos-mestre produtores dos RES analisados nesta investigação.

A este respeito, é possível compreender que a EPG:

funciona como uma referência no momento da produção textual e *fornece um modelo para que os produtores de textos em potencial familiarizem-se com os gêneros a serem utilizados em sua vida cotidiana*, tanto acadêmica, quanto profissional e pessoal (VIAN JR, 2009, p. 407; itálico adicionado).

A ideia de EPG enquanto meio de familiarização com o gênero, usada por Vian Jr. (2009), é embasada em Hasan (1989). Para esta autora, a EPG pode levar ao reconhecimento do gênero por intermédio do que ela nomeia de *elementos obrigatórios*. Logo:

A EPG é particularmente reconhecida pelo conjunto de elementos obrigatórios: esta afirmação está implícita na observação de que os elementos opcionais têm maior aplicabilidade. Por isso se torna importante distinguir elementos opcionais de obrigatórios (HASAN, 1989, p. 66; tradução nossa)²².

Hasan (1989) acrescenta que esta EPG apresenta estágios diferentes, que a autora denomina de *elementos obrigatórios, opcionais e interativos (ou recursivos)*, sendo que cada elemento exerce uma função específica na composição do gênero.

Observemos abaixo um quadro que esboça essas três variantes caracterizadoras da EPG. Trata-se de uma retextualização de uma sequência descritiva proposta por Hasan (1989) feita por Silva e Espíndola (2013, p. 283):

²² No original: "A particular GSP is recognised by the set of obligatory elements: this claim is implied in the observation that optional elements have wider applicability. This makes it important to distinguish between optional and obligatory elements" (HASAN, 1989, p. 66).

Quadro 1: Variantes da EPG

PERGUNTAS ORIENTADORAS	ELEMENTOS FUNCIONAIS
1 – Quais elementos devem ocorrer?	Obrigatórios
2 – Quais elementos podem ocorrer?	Opcionais
3 – Onde os elementos devem ocorrer?	Sequência
4 – Onde os elementos podem ocorrer?	Sequência
5 – Com que frequência os elementos podem ocorrer?	Iterativos ou Recursivos

De acordo com o quadro acima, os *elementos obrigatórios* devem ocorrer nos gêneros textuais, partindo do princípio de que são eles os maiores responsáveis pela caracterização e familiarização com o gênero. Nesse sentido, torna-se clara a relação entre EPG e o próprio gênero que pertence, pois o sentido é construído, também, pela relação entre estrutura e Contexto de Cultura e Situação em que o gênero opera. Hasan acredita que os “elementos da estrutura podem ser definidos em uma configuração contextual específica” (HASAN, 1989, p. 68; tradução nossa)²³.

Já os *elementos opcionais* podem ocorrer no gênero textual, dependendo da situação interacional. Além disso, também dependerá dos enunciadores e do contexto em que interagem. Tais elementos se desdobram em *sequências*, que se relacionam com a possibilidade de onde estes elementos opcionais podem e devem acontecer.

Por fim, os elementos funcionais *Iterativos ou Recursivos* estão intimamente ligados à ideia da frequência com que podem ocorrer na construção do gênero textual.

Entretanto, como nossa investigação lida com o mecanismo de autorrepresentação, consideramos a noção de EEG mais pertinente à nossa pesquisa, pois a distinção entre elementos opcionais, obrigatórios e recursivos não nos parece algo claro ao considerarmos as especificidades do corpus que analisamos. Acreditamos que, devido a intensa fluidez do gênero relatório de estágio no espaço acadêmico paraense, a noção teórica apenas de EPG pode se tornar exaustiva e pouco esclarecedora para a análise dos dados, uma vez que analisamos apenas os momentos em que o aluno-mestre se autorrepresenta por meio de sua escrita reflexiva profissional, conforme mostramos nos quadros 1, 2, 3 e 4 do terceiro capítulo.

Conforme Eggins (2004), devemos entender a EEG como uma estrutura linguística resultante de uma dada situação interacional. Logo, trata-se da maneira

²³ No original: “Elements of structure are defined in a specific CC” (HASAN, 1989, p. 68).

com que determinado gênero textual se apresenta linguisticamente por meio do que a autora chama de “etapas” (EGGINS, 2004, p. 58).

O procedimento de descrição da EEG nos ajuda a compreender a extrema dinamicidade da estrutura dos relatórios, como também as escolhas léxico-gramaticais desses textos. Conforme Eggins:

Descrevendo a Estrutura Esquemática dos Gêneros chegamos a dois conceitos fundamentais para análise linguística: eleitorado e rotulagem. Tais conceitos são encontrados quando descrevemos a organização léxico-gramatical da língua, são também importantes para a compreensão de como os gêneros são construídos (EGGINS, 2004, p. 61; tradução nossa)²⁴

Dos conceitos apresentados por Eggins acima, optamos pela *rotulagem*, tendo em vista que atribuímos rótulos funcionais de acordo com as ideias semiotizadas nos rótulos formais dos relatórios de estágio, conforme mostramos no Capítulo III. Partimos do princípio de que tais rótulos funcionais contribuem para a construção de sentido do texto, uma vez que semiotizam particularidades vivenciadas pelo aluno-mestre durante o período de Estágio Supervisionado. Portanto, dizemos que cada rótulo apresentado na Tabela 1, do capítulo seguinte, corresponde a uma etapa da EEG, pois cada um provoca diferentes semiotizações no texto (EGGINS, 2004).

Em nossa pesquisa, acreditamos que todas as características socioculturais do contexto universitário paraense podem refletir na fluidez da EEG dos relatórios que compõem o corpus analisado. Tais características são entendidas como o Contexto de Cultura desta investigação, conforme já mencionamos no início deste capítulo. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os relatórios de estágio, enquanto gêneros textuais, são realizados no contexto universitário paraense, mediando relações “entre educação linguística e participação em práticas sociais letradas” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 140) entre os membros deste grupo linguístico. Assim, é comum a fluidez da EEG representar toda uma complexidade, igualmente fluida, de relações entre atores sociais desse contexto de pesquisa.

A instabilidade da estrutura dos gêneros textuais parece refletir a dinamicidade inerente às línguas naturais ao promover interações em diversos

²⁴ No original: “Describing the schematic structure of genres brings us to two fundamental concepts in linguistic analysis: constituency and labelling. We will encounter both concepts again when we begin describing the lexico-grammatical organization of language, but they are also important for understanding how genres are structured” (EGGINS, 2004, p. 58).

âmbitos sociais. Portanto, estas interações são mediadas por esses gêneros, ao mesmo tempo em que caracterizam um determinado grupo social (cf. Motta-Roth, 2011). A instabilidade da EEG dos relatórios analisados nos capítulos seguintes refletem licenciaturas que, provavelmente, ainda nutrem uma postura burocratizada sobre a escrita dos RES, conforme expusemos no Capítulo I desta dissertação. Logo, o Contexto de Situação determina a instabilidade do gênero textual (cf. HALLIDAY, 2005).

Cada etapa que constitui a funcionalidade da EEG pode ser relacionada ao que Halliday e Mathiessen (2014) chamam de *Atividades Sociossemióticas*, tendo em vista a capacidade de semiotizar as situações de interação que constam nos relatórios de estágio.

2.3 Atividades Sociossemióticas e suas Relações com a EEG dos Relatórios

A caracterização dos relatórios de estágio está diretamente atrelada ao mecanismo de autorrepresentação do aluno-mestre, analisado mais profundamente nos capítulos seguintes.

No momento da escrita do relatório, o aluno-mestre faz uso de certos elementos que demonstram tentativa de reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, partimos do princípio de que tais marcas de reflexão ocorrem em estruturas potenciais específicas, onde encontramos marcas significativas da escrita reflexiva profissional.

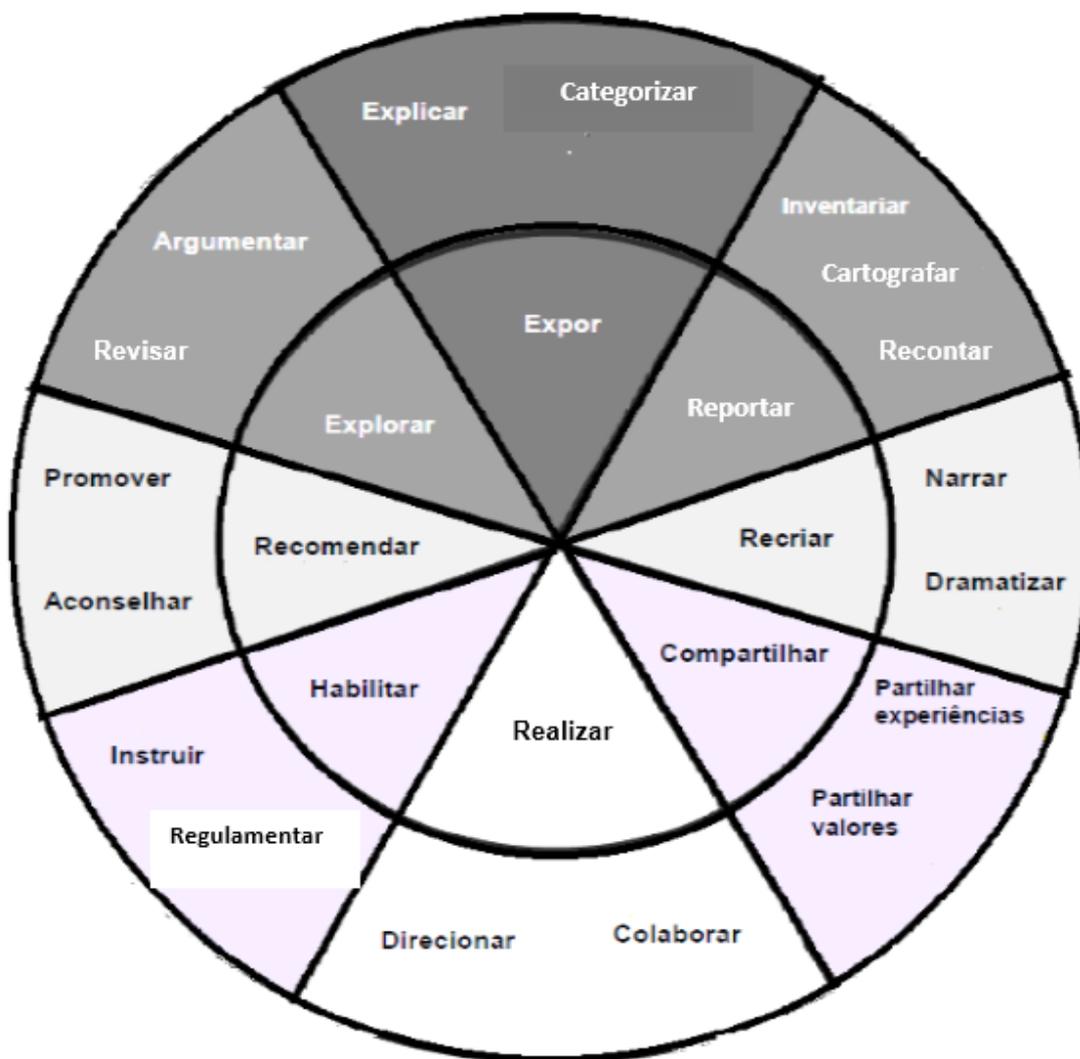
Nesse caso, pensar a EEG enquanto algo puramente formal é destitui-la de quaisquer funções interacionais. Nossa investigação corresponde a uma tentativa de entender como o movimento linguístico-discursivo de reflexão sobre a prática pedagógica constrói a autorrepresentação do aluno-mestre, ao passo que atribui às etapas da EEG uma funcionalidade específica no processo de semiotização da situação relatada.

Conforme já mencionado, a LSF é um aporte teórico-metodológico de natureza social, tendo em vista que entende a língua como sistema semiótico de escolha. Estas escolhas dependem do Contexto de Cultura e de Situação em que o texto é produzido (THOMPSON, 2014; EGGINS, 2004, só para citar alguns). Partindo deste pressuposto, Halliday e Mathiessen (2014) apresentam a ideia de Atividade

Sociossemiótica, que consiste na relação entre o *fazer* e o *significar* que atuam na semiotização de uma determinada situação. Por nos referirmos à natureza semântico-discursiva da linguagem, as atividades do *significar* nos interessam mais de perto nesta abordagem.

Ilustramos estas Atividades Sociossemióticas na seguinte figura:

Figura 3: Atividades Sociossemióticas (Adaptado de Halliday e Mathiessen;2014)²⁵



Na figura cima, representamos duas circunferências: uma esfera menor e outra esfera maior, que são transversalmente divididas. Na esfera menor, estão as Atividades Sociossemióticas principais, uma vez que “sugerem que diferentes tipos

²⁵ A tradução das Atividades Sociossemióticas foi feita por Silva e Espíndola (2013).

de atividades possam surgir a partir delas, o que é, de fato, o caso” (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2014, p. 36; tradução nossa)²⁶. São elas: Expor, Reportar, Recriar, Compartilhar, Realizar, Habilitar, Recomendar e Explorar.

Na esfera maior, estão as Atividades Secundárias, pois são reflexos das atividades expostas na circunferência inferior. São, portanto, diferentes possibilidades de uma situação ser semiotizada. Estas Atividades Sociossemióticas são: 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.

Essa figura é motivadora de nossas análises, o que é uma iniciativa pertinente, partindo da premissa de que, ao relacionarmos as diferentes etapas da EEG dos relatórios, compreendemos o gênero textual em si. Por consequência, leva-nos a analisar as construções autorrepresentativas do aluno-mestre. Logo, a figura acima:

representa duas etapas da delicadeza - os oito tipos [de Atividades Sociossemióticas] primários, os secundários e as distinções dentro de cada tipo. Quando chegarmos à delicadeza secundária, começamos a diferenciar a construção de situações referentes aos diferentes tipos. E se pensarmos mais adiante, podemos relacionar estes tipos ao ensino de estruturas nas leituras sobre “gêneros” (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 36; tradução nossa)²⁷.

No Quadro 1 do capítulo seguinte, propomos uma relação entre formal e funcional, com o objetivo de entendermos como a fluidez da EEG ajuda a construir as autorrepresentações, a partir de escolhas léxico-gramaticais que indicam tentativas de reflexão do aluno-mestre.

Das 8 (oito) Atividades Sociossemióticas principais representadas na Figura 3 em questão, aparecem no Quadro 1 do Capítulo IV apenas o *Reportar* e o *Explorar*. Isso está diretamente relacionado ao gênero textual que analisamos nesta investigação. A ideia de *Reportar* é inerente ao fato de relatar, o que ocorre costumeiramente em relatórios de estágio. Já o *Explorar* está relacionado aos flashes argumentativos que o aluno-mestre expõe em sua escrita reflexiva profissional, porém ainda bem iniciantes, conforme comentamos nos próximos capítulos.

²⁶ No original “This ‘pie’ diagram suggests that different types shade into one another, which is indeed the case” (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 36).

²⁷ No original: “represents two steps in delicacy – the eight primary types, and secondary distinctions within each type. When we reach secondary delicacy, we can begin to discern the structuring of situations belonging to the different types. And if we take one step further, we can relate tertiary types to generic structures in the literature on ‘genres’ (Halliday e Mathiessen, 2014, p. 36).

Entretanto, pensamos que outras Atividades Sociossemióticas também poderiam ter se sobressaído. Dentre elas, o *Expor*, uma vez que o relatório de estágio é justamente o texto em que o aluno-mestre deve relacionar os conhecimentos acadêmicos que adquiriu na universidade com o que vivenciou durante o Estágio Supervisionado. Assim, com relatos mais explicativos, o aluno-mestre poderia direcionar um pouco mais sua escrita a reflexões mais consistentes.

Entendemos estas atividades como semiotizadoras de ideias que ajudam a descrever o gênero relatório de estágio, ao mesmo tempo em que constroem as autorrepresentações do aluno-mestre.

2.4 Metafunções da Linguagem

A LSF propõe que a língua está sujeita às situações interativas. Dessa forma, concebe a linguagem como um sistema semiótico, organizado em diferentes estratos. Nesse sentido, afirmamos que:

um texto é o produto de uma seleção em uma grande rede de sistemas – um sistema de rede. A teoria sistêmica recebe esse nome devido ao fato de que a gramática de uma língua ser representada em forma de redes de sistemas, e não como um amontoado sem nexos entre palavras (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 23)²⁸.

A colocação acima nos remete ao papel sistêmico da língua, função esta já esmiuçada em seções anteriores. Nessa perspectiva, a LSF entende que a natureza sistêmica da linguagem reúne em si três funções, que Halliday (1994) prefere chamar de Metafunções.

As Metafunções estão diretamente relacionadas às variantes de registro – *campo, relação e modo* – também já explanadas anteriormente. Cada variante destas está articulada, pontualmente, a uma Metafunção da Linguagem, sendo elas respectivamente: *ideacional, interpessoal e textual*. Nesse sentido, dizemos que:

²⁸ No original: “a text is the product of ongoing selection in a very large network of systems – a system network. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 23).

os três componentes funcionais do significado ideacional, interpessoal e textual são realizados em toda a gramática de uma língua. Assim, na gramática, cada componente contribui com uma estrutura mais ou menos completa (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 309, tradução nossa)²⁹

O quadro adiante ilustra a interdependência entre as variantes de registro e as Metafunções da linguagem, ao mesmo tempo em que teoriza as realizações léxico-gramaticais de cada uma.

Quadro 2: Variáveis de registro e as Metafunções em Halliday

VARIÁVEIS DE REGISTRO	METAFUNÇÕES	SISTEMA GRAMATICAL
Relação	Interpessoal	MODO
Modo	Textual	TEMA
Campo	Ideacional	TRANSITIVIDADE

As Metafunções da Linguagem operam no nível da oração, por meio de seleções léxico-gramaticais específicas. Estas escolhas linguísticas ajudam a compor os sentidos do texto, uma vez que refletem as condições contextuais de produção do gênero textual.

É pertinente dizermos que não entendemos estas três Metafunções enquanto algo estanque, mas sim como manifestações semânticas da língua que agem concomitantemente. Nesse sentido, dizemos que a oração é, ao mesmo tempo, *troca*, *mensagem* e *representação* (cf. GOUVEIA, 2009), atendendo ao caráter sociosemiótico da linguagem. Logo, as três Metafunções são realizadas gramaticalmente e, embora apresentem papéis específicos na gramática, organizam-se em uma mesma estrutura linguística em razão de sua função de significado.

A *Metafunção Interpessoal* lida com a relação entre interlocutores do processo enunciativo, que se articulam de acordo com dada intenção comunicativa. Assim, esta Metafunção preocupa-se com a interação, ajudando-nos a codificar atitudes de relação entre enunciadores. Dessa forma, trata-se de uma Metafunção que opera no nível das relações formais, o que a direciona ao papel de promovedora da interação social, por meio do sistema gramatical de MODO, envolvendo também a modalidade.

²⁹ No original: “the three functional components of meaning, ideational, interpersonal and textual, are realized throughout the grammar of a language. But whereas in the grammar of the clause each component contributes a more or less complete structure” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 309).

À luz desse pressuposto, a Metafunção Interpessoal entende a oração como *troca*, partindo do princípio de que estabelece uma relação entre o *oferecer* e o *pedir*, que Halliday (1994) define como papéis fundamentais de fala, responsáveis por articular uma situação dialógica.

Por outro lado, a *Metafunção Textual* compreende a oração enquanto *mensagem*, sendo estabelecida e construída a estrutura temática do texto. A respeito desta Metafunção, Gouveia (2009) salienta que ela corresponde ao elemento articulador das demais Metafunções. Além disso, engloba os mecanismos de coesão e de coerência³⁰.

Logo, a Metafunção Textual estuda o próprio texto, considerando a relação entre as ideias dentro de uma estrutura temática. Falamos, então, das escolhas léxico-gramaticais denominadas *Tema e Rema*. Estas realizações da língua operam no nível da coesão, estabelecendo significados entre termos regentes e regidos (EGGINS, 2004).

Considerando a recorrência com que utilizamos esta Metafunção na análise dos dados da pesquisa, no Capítulo IV, faz-se necessário darmos uma importância maior ao que a LSF entende como *Tema*. Para Gouveia e Barbara, Tema é:

o elemento que surge em primeiro lugar na oração, quando esta cumpre a função de mensagem. Todavia, não é este o modo como o Tema é definido. A definição é funcional, tal como acontece com todos os elementos na interpretação da estrutura gramatical (GOUVEIA e BARBARA, 2002, p. 2).

Optamos pelo viés funcional na definição de Tema, pois o uso desse elemento implica diferentes maneiras de pensar de um ator social. As escolhas que levam ao uso do Tema, conseqüentemente, são determinadas pelo Contexto de Cultura. O Tema é o início da oração, que compreende até o uso do primeiro elemento de valor experiencial (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014). O fato de utilizarmos determinado grupo gramatical como Tema confere ao texto efeitos de sentido diferenciados caso, por exemplo, utilizássemos o mesmo grupo em outra função na oração.

O Tema ocorre em orações interrogativas, imperativas, declarativas e não declarativas. A partir disso, a LSF aponta alguns tipos de Tema. Dentre eles, temos o simples, complexo, múltiplo, marcado, não marcado e, quando ocorrem em estruturas

³⁰ A coesão e a coerência textuais estão diretamente relacionadas ao que Halliday e Hasan entendem por *textura do texto* (cf. HALLIDAY e HASAN, 1989; EGGINS, 2004).

temáticas especiais, podem ser equativos, tematizados e predicados (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014; GOUVEIA e BARBARA, 2002). Entretanto, não é nossa intenção fazermos exaustivas explanações a respeito dos tipos de Tema. Atentemo-nos ao seu caráter semântico, de maneira a refletir sobre as possibilidades de sentido que podem ser causadas pelo seu uso na oração.

Já por *Rema*, a LSF entende como todo o restante da oração que aparecer após o Tema. Logo, o Rema desenvolve uma informação proposta pelo Tema. Este pressuposto alicerça a relação *Tema-Rema*, pois os compreendemos como dois estruturadores da mensagem, promovendo a coesão do texto.

Enquanto o Tema apresenta, comumente, uma informação dada, o Rema se encarrega de desenvolver esta ideia por meio de informações novas, capazes de promover a progressão do texto. Portanto, dizemos que o Tema é “o ponto de partida para a mensagem” (GOUVEIA e BARBARA, 2002, p. 2).

Por fim, a *Metafunção Ideacional*, que se desdobra em Experiencial e Lógica, enfatiza a oração como elemento de *representação* do mundo. Para isso, encontra no Sistema de Transitividade sua maior representatividade léxico-gramatical.

A partir da identificação das autorrepresentações dos alunos-mestre nos relatórios, foi possível analisar como esta Metafunção é capaz de representar nossas percepções externas e internas nos textos produzidos. Nesse sentido, compreendemos que, para a Metafunção Ideacional, a oração exerce papel basilar na forma como nossos conhecimentos são representados, pois é por meio dela que conseguimos externar o que pensamos a respeito do que nos cerca.

A Metafunção Ideacional implica, necessariamente, no que a LSF chama de *Sistema de Transitividade*. Este mecanismo, por sua vez, atua na organização do complexo oracional.

Representar o interior do ser humano é, linguisticamente, fazer escolhas de categorias gramaticais capazes de exprimir sentidos e caracterizar seu Contexto de Cultura e de Situação. Isso é fazer uso do Sistema de Transitividade, que é externado por meio de três aspectos denominados de *Processos*, *Participantes* e *Circunstâncias*. Estes elementos estruturam a oração e estabelecem uma relação de significado com os termos que regem. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 3: Aspectos léxico-gramaticais do Sistema de Transitividade

CATEGORIA LÉXICO-GRAMATICAL	RELAÇÃO NO NÍVEL ORACIONAL
Processos	Grupo verbal da oração
Participantes	Grupos nominais
Circunstâncias	Grupos adverbiais, frases preposicionais ou conjuntivas.

A oração é vista como uma representação de sintagmas que se comunicam simultaneamente. Sendo assim, a transitividade se constrói nesse processo de relação entre verbos, nomes e frases preposicionais de lugar, tempo e modo.

Halliday e Mathiessen explicam o Sistema de Transitividade como uma relação entre o Processo e o Ator que a ele se relaciona. Assim, é possível dizer que “o Ator é interpretado como o responsável pelo desenrolar do processo por meio do tempo, e esse desdobramento é confinado no Ator ou estendido para o outro participante” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 282, tradução nossa)³¹.

O pressuposto hallidayano apresenta uma visão sistêmica da gramática da língua, entendendo-a como um sistema de relações entre termos regidos por categorias léxico-gramaticais. Para isso, compreende que a transitividade apresenta um modelo baseado na relação *Ator\Processo*.

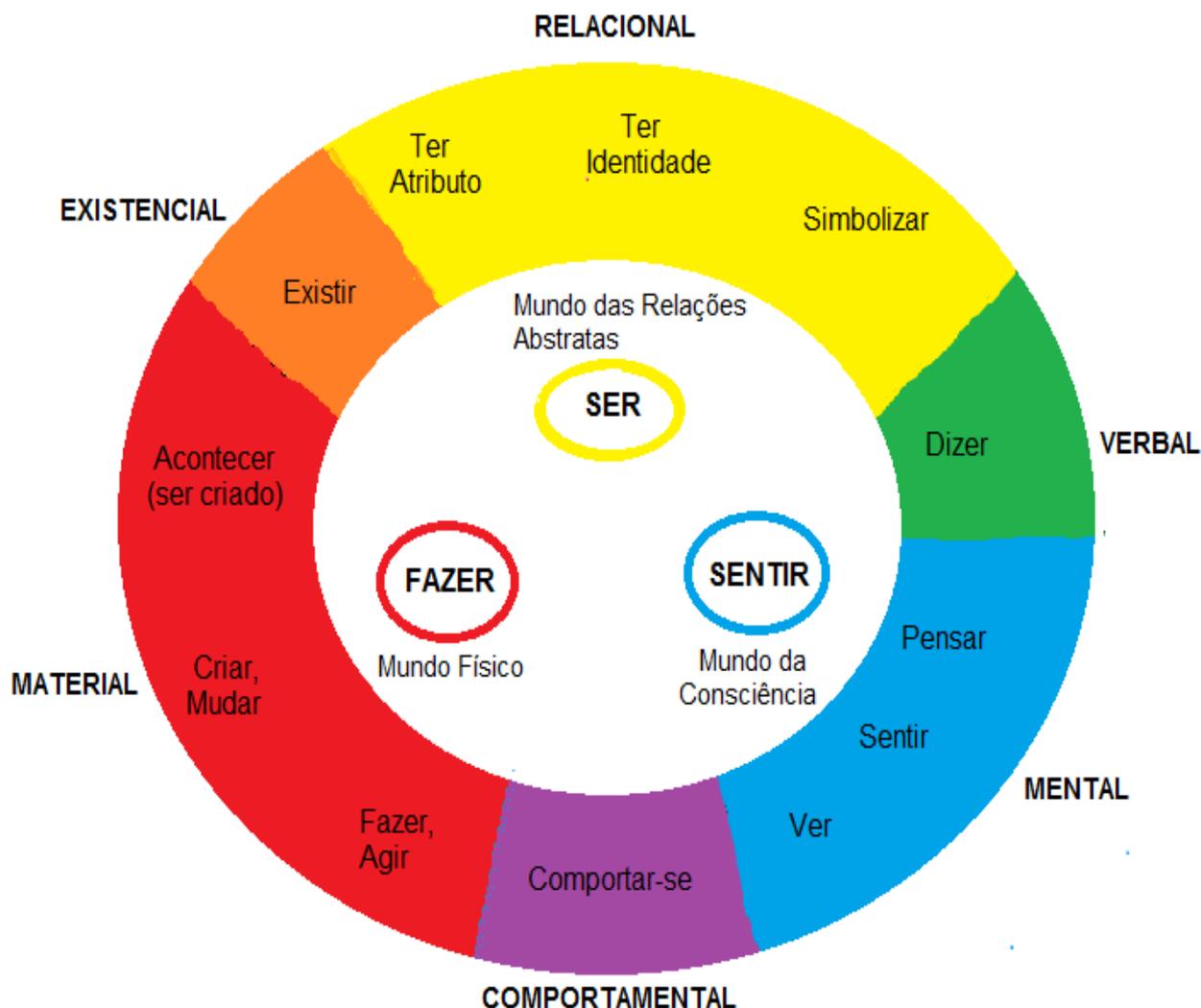
O termo *Processo* designa a ideia de ação ou estado. Sua constituição ocorre no complexo oracional dentro de um grupo verbal, apresentando participantes que a ele se articulam e formam o padrão oracional.

Nesse sentido, dizemos que existem seis tipos de Processos, que apresentam participantes específicos e exercem diferentes funções de análise (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004). São eles: o Material, o Mental e o Relacional (ditos processos principais), e o Comportamental, o Verbal e o Existencial (considerados processos intermediários, tendo em vista que sua condição semântica encontra-se entre os processos principais).

A seguinte figura ilustra a informação apresentada acima. Trata-se de um esquema traduzido de Halliday (1994) e de Halliday e Mathiessen (2004).

³¹ No original: “The actor is construed as bringing about the unfolding of the process through time, and this unfolding is either confined in its outcome to the actor or extended to another participant” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 282).

Figura 4: Tipos de Processos e os sentidos que causam³²



Os Processos Materiais, identificados na figura acima pela cor vermelha, são relacionados à noção de *fazer*; os Mentais, identificados pela cor azul, são ligados ao *sentir*; os Relacionais, de cor amarela, correspondem à ordem do *ser*; os Comportamentais, de cor roxa, designam comportamentos de natureza *psicológica* ou *fisiológica*; os Verbais, de cor verde, se relacionam com o pressuposto do *dizer*; e os Existenciais, ilustrados na figura na parte laranja, correspondem à ideia de *existir*.

Em síntese, o Sistema de Transitividade é constituído pela relação semântica entre Processos e os termos que a ele se articulam. Dessa forma, os padrões oracionais estabelecidos pela transitividade devem ser analisados em conformidade

³² Traduzido de Halliday (1994, p. 108).

com o contexto em que opera. Nesse sentido, dizemos que a transitividade é de caráter semântico e pragmático.

2.5 Letramento de Professor

Os professores devem estar atentos às múltiplas manifestações da linguagem, pois precisam entender como esta se articula aos mais variados contextos ou domínios sociais. Esta concepção implica em uma autonomia do conhecimento, discernimento e análise da situação interativa, ou seja, no desenvolvimento das práticas de letramento. Nesse sentido, Moreira endossa que este desenvolvimento ocorre “mediante um diálogo aberto com os educandos e uma análise crítica da própria realidade, em favor da autonomia dos educandos e do próprio educador” (MOREIRA, 2008, p. 105).

Ao tomar como ponto de partida a escrita reflexiva profissional, entendemo-la como instrumento de semiotização das práticas interativas entre atores sociais no complexo contexto de Estágio Supervisionado. Trata-se de uma escrita que pode render ganhos ao letramento do aluno-mestre (cf. SILVA, 2014), pois o incentiva a ter uma postura mais crítica a respeito de sua própria prática pedagógica em seu futuro ambiente de trabalho. A *postura crítica* a que nos referimos converge com as palavras de Moreira ao propor que “a criticidade [...] é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la” (MOREIRA, 2008, p. 105).

Entendemos o termo *letramento* como sintetizador de práticas discursivas envolvendo os atores sociais. Tais práticas estão atreladas aos diferentes domínios sociais, que podem ser vistos como contextos culturais. O letramento está relacionado às práticas de leitura e escrita que se desenvolvem concomitantemente em um determinado meio concreto da sociedade (cf. STREET, 1984). Logo, estão diretamente relacionadas a um contexto maior, que abarca perspectivas culturais, sociais, ideológicas e políticas.

Os estudos do letramento objetivam compreender aspectos socioculturais do uso da linguagem, procurando desenvolver a postura crítica e reflexiva do usuário da língua acerca de seu próprio uso linguístico. Dessa forma, é necessário entendermos

a língua em sua situação específica de uso (cf. KLEIMAN, 2007; 2008; 2009; SOARES, 2000; 2011; GONÇALVES e PINHEIRO, 2011; SILVA, 2006; 2012a; 2012b, só para citar alguns).

Consideramos ainda que o termo *letramento* deve designar um exercício gradual, ou seja, um processo de constante aprimoramento das nossas práticas diárias. Nesse sentido, concordamos com Motta-Roth ao dizer que o letramento “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).

Nesta seção, refletimos sobre o letramento de professores em formação inicial a partir de suas autorrepresentações nos relatórios de estágio. Não é nossa intenção apontarmos deficiências na escrita reflexiva profissional deste aluno-mestre, mas problematizar como algumas marcas linguísticas reportam às práticas de letramento que provavelmente desenvolvem em sua formação acadêmica. Pensamos que isso seja importante, dada influência crítica e ao perfil de interação social desse tipo de escrita. Silva acrescenta que:

a escrita reflexiva profissional parece se configurar como um “registro” característico dos contextos de formação dos professores, o qual pode ser realizado em diferentes gêneros com um objetivo comum: proporcionar um olhar crítico a respeito da atuação docente no espaço de trabalho, objetivando o contínuo desenvolvimento da prática profissional (SILVA, 2014, p. 34; ênfase do autor).

Assim, adotamos uma perspectiva de letramento que acompanha as discussões travadas no âmbito da LA no Brasil nos últimos anos, uma vez que tentamos compreender as vozes periferizadas de alunos-mestres no cenário socioeconômico paraense, conforme mostramos no primeiro capítulo desta investigação.

Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2013) ao propormos uma pesquisa que valorize as práticas de letramento provindas de grupos de periferia, sem nutrir por estas práticas uma postura de desvalorização. Relacionamos a ideia de periferia às perspectivas macro e micro sociais. Dizemos macro considerando o complexo contexto econômico e político do Pará em relação ao próprio cenário brasileiro, o que já lhe confere uma visão de periferia.

Já a esfera micro se refere ao próprio contexto acadêmico das licenciaturas focalizadas, que se encontram à margem se compararmos a outros cursos superiores no próprio contexto acadêmico paraense. A própria escrita reflexiva está atrelada às licenciaturas, diferentemente da escrita acadêmica convencional, atrelada aos bacharelados. Essa distinção contribui para que a escrita reflexiva profissional não tenha os mesmos “prestígios” da escrita dita acadêmica convencional (cf. SILVA, 2014). Além disso, nos referimos também às condições sociais e econômicas da maioria dos alunos-mestre que compõem o quadro das licenciaturas que investigamos, conforme já explanado no primeiro capítulo.

Como *suleamos*³³ as vozes de alunos-mestres, atores sociais humanos de licenciaturas paraenses, nos interessamos mais de perto pelo *modelo de letramento acadêmico*³⁴, proposto por Léa e Street (2006), que procura problematizar as práticas de escrita desenvolvidas em um contexto social específico, no caso desta pesquisa, o próprio contexto da licenciatura paraense. Essa ideia parece convergir com a visão de Motta-Roth ao dizer que o letramento acadêmico oferece ao aluno-mestre uma capacidade maior para leitura do mundo em que está engajado, ajudando a formar professores capazes de atuar de forma mais consciente em seu contexto profissional (cf. MOTTA-ROTH, 2013, p. 145). Portanto, o letramento acadêmico leva o aluno-mestre a ter uma postura de *reflexão crítica* sobre seu uso linguístico.

Liberali (2003) endossa nossa concepção de reflexão crítica ao afirmar que estas indagações proporcionam a construção de professores/cidadãos mais críticos, capazes de intervir em seu próprio meio social. A autora propõe que a reflexão crítica “envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que se embasam” (LIBERALI et al, 2003, p. 105).

As práticas de letramento atuam diretamente no processo de formação desses alunos-mestre. Entretanto, para que este procedimento se efetive, é necessário introduzir cada vez mais uma postura de pesquisa que forme pessoas

³³ Fazemos referência ao verbo *sulear* utilizado por Kleiman em seu texto *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações* (2013), em que a autora o entende como “orientar para o sul” (p. 40). Kleiman faz menção direta ao que Moita Lopes (2006) entende como “vozes do sul”. Portanto, usamos o termo “suleamos”, porque entendemos o contexto acadêmico das licenciaturas focalizadas como periferizado. Logo, desprovido de qualquer intenção pejorativa.

³⁴ Léa e Street apresentam uma dimensão triádica de modelos de letramento, nomeando-a de *Modelo de habilidades estudadas*, *Modelo de socialização acadêmica* e *Modelo de letramento acadêmico* (2006), sendo este último modelo o que mais se aproxima do foco de nossa pesquisa.

críticas e capazes de contribuir cada vez mais junto à prática docente. A partir da produção do relatório de estágio, espera-se que o aluno-mestre questione e reflita a respeito da real condição de aprendizagem que a escola básica oferece.

Assim, a escrita do relatório de estágio deve apontar aos alunos-mestre como “agentes de letramento”³⁵, pois a prática desenvolvida no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado deve considerar o contexto concreto de vida dos alunos da escola básica em que trabalhou. Esta relação entre prática e realidade confere ao ensino um funcionamento social concreto, posto que articula a regência do estágio “à aquisição e ao uso da leitura e da escrita” (cf. KLEIMAN, 2007).

A intenção é garantir ganhos à formação do aluno-mestre, pois vemos a sua escrita como ferramenta mediadora de interações sociais, podendo ajudá-lo a exercer papel de “agente de letramento”. A respeito disso, dizemos que:

ao focalizarmos a função dos formadores de professores, no estágio supervisionado, como agentes de letramento, destacamos a necessidade desse profissional, em sintonia com os demais formadores das licenciaturas, propiciem a preparação do professor em formação inicial para as demandas do futuro local de trabalho. Inevitavelmente, tais demandas são mediadas pela escrita, aqui concebida como atividade integrante das interações sociais, como por exemplo, o uso de relatórios escritos como instrumento catalisador de saberes diversos, no processo de formação inicial de professores (SILVA, 2012a, p. 40).

Esta observação é pontual, pois o aluno-mestre utiliza a escrita do relatório de estágio para fazer uso das concepções teóricas que a academia lhe oferece, ao mesmo tempo em que procura entender e refletir acerca da realidade da educação básica presenciada (SILVA e BARBOSA, 2011; GONÇALVES e PINHEIRO; 2011; ARANDA e NASCIMENTO, 2011; só para citar alguns).

O aluno-mestre deve entender que as produções acadêmicas em geral discutem teorias que se desenvolvem dentro de um contexto social. Nesse sentido, e tomando o RES enquanto gênero textual analisado, entendemos que a escrita reflexiva profissional pode desenvolver e aprimorar as práticas de letramento desse aluno-mestre.

Por fim, percebemos que o relatório de estágio merece atenção especial, tendo em vista que discorre sobre a atuação das práticas pedagógicas de maneira

³⁵ Adotamos o mesmo conceito para “agentes de letramento” que Kleiman, ao dizer que “a noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura (KLEIMAN, 2007, p. 411).

bastante crítica, relacionando “saberes e práticas de escrita” (KLEIMAN, 2013, p. 51). Logo, é necessário considerarmos os ganhos que a escrita reflexiva profissional pode proporcionar ao letramento do aluno-mestre. Este, além de apresentar uma manipulação mais eficiente desse tipo de escrita, terá também uma prática pedagógica mais consciente (cf. SILVA, 2014).

No capítulo seguinte, fazemos uma macroanálise do relatório de estágio, que nos leva a perceber em quais momentos específicos da estrutura deste gênero o aluno-mestre aponta para uma tentativa de escrita reflexiva.

CAPÍTULO III

ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo, apresentamos uma descrição da estrutura textual esquemática dos relatórios de estágio que compõem o *corpus* desta pesquisa de mestrado. Para tanto, tomamos como ponto de partida a EEG e a Configuração Contextual (doravante CC) em Hasan (1989).

Este capítulo está organizado nas seguintes seções: *Forma e Função das Etapas da EEG; Relatórios de Estágio em Letras; Relatórios de Estágio em Pedagogia e Relatórios de Estágio em Matemática.*

3.1 Forma e Função das Etapas da EEG

Refletir a respeito da EEG nos relatórios de estágio é tentar manter um contraponto entre sua estrutura organizacional, no nível do texto, e a construção de sentido do próprio gênero textual, no nível semântico. Dessa forma, relacionamos a EEG ao que Halliday e Mathiessen (2014) chamam de *Atividades Sociossemióticas*. Entendemos que estas atividades semiotizam as situações postas nos relatórios em conformidade com a referida etapa da EEG, conseqüentemente caracterizando o gênero focalizado. Isso nos ajudou a entender as tentativas de reflexão do aluno-mestre, o que contribui para construção das suas autorrepresentações.

A CC é também de grande valia aos nossos estudos, tendo em vista a direção que aponta ao Contexto de Cultura em que tal texto foi produzido. A CC pode nos ajudar a compreender o próprio contexto social, econômico e cultural paraense.

No Quadro 1 adiante, relacionamos importantes informações. A primeira coluna apresenta as licenciaturas focalizadas. A segunda apresenta a ideia formal da EEG, representada pela nomenclatura utilizada pelo próprio aluno-mestre na produção de seu relatório. Na terceira, temos a ideia funcional dessa EEG, onde apresentamos o que é semiotizado naquela seção. E, na última coluna, temos as Atividades Sociossemióticas predominantes naquela estrutura.

A terceira coluna corresponde à funcionalidade semântico-discursiva das etapas da EEG. Os termos **negritados** correspondem aos rótulos que criamos, sintetizando a ideia funcional que estas etapas semiotizam no relatório de estágio. Chamamo-los de *rótulos funcionais*.

No Quadro 1, relacionamos as etapas da EEG aos rótulos funcionais. Dispomos as informações no quadro de acordo com a ocorrência destas seções nos relatórios analisados.

Quadro 1: Forma e Função da EEG nos relatórios de estágio

Licenciaturas	Formal (Seções encontradas nos RES)	Funcional (Funcionalidade semântico-discursiva das seções encontradas nos relatórios)	Atividades sociosemióticas
Letras e Matemática	Apresentação, Introdução	Estágio e Formação: Fala da relevância do estágio, porém de maneira genérica, sem muita articulação com as especificidades de ensino da licenciatura correspondente. Apresenta os objetivos do estágio, mas sem muita relação com a vivência em sala de aula. Informa datas de início e término do estágio e nomes dos professores orientadores.	Reportar (Recontar) / Explorar (Argumentar)
Letras e Matemática	Considerações Finais, Conclusão	Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado: Tenta caminhar para uma escrita reflexiva, apontando pontos positivos ou negativos do estágio. Retoma a discussão a respeito da importância do estágio, quase sempre sem utilizar a teoria vista na universidade. Aproxima-se da Introdução /Apresentação.	Explorar (Argumentar)
Letras e	Aspectos Físicos, Aspectos físicos: externo e interno da X ³⁶ , Caracterização da instituição, Dados de identificação da escola, Desenvolvimento	Descrição física da escola e de seu quadro de servidores: Há apenas descrições sobre o aspecto físico da escola. Descreve tanto a estrutura física (condições das salas de aula, quantidade de materiais pedagógicos, etc) quanto administrativa da escola	Reportar (Recontar)

³⁶ Para proteger a face da verdadeira instituição.

Matemática	, Espaço Físico, Estrutura física e organizacional da escola, Quadro de funcionários, Aspecto Físico das salas de aula, Aspectos Físicos da Escola, Caracterização geral da escola, Caracterização Pedagógica Administrativa: Perfil do Corpo Docente, Equipamentos e instalações, Instalações, Escola Bráulia Gurjão.	(número de profissionais em geral).	
Letras e Matemática	Análise do período de regência, Regência, Ensino Fundamental (nono ano), Ensino Fundamental (oitavo ano), Regência no 8º ano, 8º ano – 7ª série, Regência no 9º ano, Fase de Regência, Período de Regência, 5ª série: Conhecimento e análise da regência, 6ª série: Conhecendo a analisando a regência.	Considerações críticas a respeito da regência realizada: Procura fazer um relato crítico sobre o que ocorreu durante as aulas ministradas. Entretanto, fala apenas das dificuldades de serem professores, mas não relacionam essa dificuldade com algum fato real vivenciado em sala de aula. Por outro lado, há certo esforço em caminhar para uma escrita reflexiva profissional.	Explorar (argumentar) / Reportar (Recontar)
Letras e	Observação, Fase de Observação, Período de	Relatos sobre a observação do aluno-mestre no campo de estágio: Relata sobre a prática do professor da escola básica antes de ministrar suas aulas ³⁷ . Espera-se que estes	

³⁷ Na instituição em que os dados foram produzidos, o professor formador pede ao aluno-mestre que, nos primeiros dias do estágio, apenas observe a prática do professor titular da turma, para que possa se familiarizar com a sala de aula antes da regência propriamente dita.

Matemática	Observação, Ensino Fundamental - 7ª série	relatos sejam críticos e reflexivos. Entretanto, isso pouco acontece. Narra acontecimentos, mas não os articula com as orientações teóricas sobre o ensino da disciplina.	Reportar (Recontar)
Letras e Matemática	Metodologia utilizada	Metodologia e seus efeitos na prática pedagógica: Há a exposição da metodologia adotada durante as aulas que ministrou no estágio. Apresenta uma tentativa visível de reflexão.	Reportar (Recontar)
Letras e Matemática	A produtividade escolar, Caracterização da clientela do estágio, Campo de estágio, Descrição e Análise da organização e do funcionamento, Identificação do campo de estágio Corpo discente.	Localização e caracterização da escola campo: Aponta de que localidade do município é composta a maior parte do corpo discente da escola campo. Tenta relacionar essas informações ao contexto socioeconômico do aluno, mas de maneira bem superficial. Informa o horário de funcionamento da escola.	Reportar (Recontar)
Letras e Matemática	Intervenções didático-pedagógica	Panorama da prática do aluno-mestre em contraposição à prática do professor da escola básica: Deve relatar, de maneira crítica, como ocorreu a sua prática pedagógica, comparando-a com a do professor responsável pela turma. Entretanto, isso ocorre pouco. Na maioria dos casos, esta seção resume-se a um único parágrafo em que faz juízos de valor, ainda incipientes, a respeito do professor da escola básica.	Reportar (Recontar) / Explorar (Argumentar)
Letras e Matemática	A organização, distribuição e desenvolvimento da atividade proposta, Atividades desenvolvidas, Pontos de entaves no desenvolvimento da disciplina,	Panorama do Estágio Supervisionado: Esta seção ocorre pouquíssimas vezes. Quando ocorre, relata sobre o desempenho no estágio de maneira bem abrangente, resultando em, no máximo, um parágrafo.	Reportar (Recontar)

	Pontos relevantes a destacar no processo		
Letras e Matemática	As condições de exercício do trabalho educativo, Conhecimento e Análise das relações de todos os atores pedagógicos	Considerações a respeito do Professor da Educação Básica: Descreve a postura dos professor da escola básica em suas aulas. Há pouca reflexão sobre isso, sendo uma seção predominantemente descritiva.	Reportar (Recontar)
Letras, Matemática e Pedagogia	Relatório de estágio	O texto em sua íntegra: O relatório não é organizado em partes ou seções identificadas. De forma sintética, relata sobre a prática pedagógica adotada em sala de aula e descreve o espaço físico da escola sem separá-los por seções.	Explorar (Argumentar) / Reportar (Recontar)
Letras e Matemática	Contexto Histórico, Histórico da escola	Narração da história da escola campo: Apresenta o histórico da escola campo sem quaisquer relações com a prática pedagógica desenvolvida no decorrer do estágio.	Reportar (Recontar)
Matemática	Conhecimento e análise dos índices de aprovação e retenção	Comparação entre os índices de aprovação e retenção durante o estágio: Compara o índice de aprovação com o de retenção dos alunos após suas aulas. Com bastante esforço, tenta argumentar o motivo que levou ao resultado.	Explorar (Argumentar)
Matemática	Encontros pedagógicos	Relatos dos encontros pedagógicos: Apresenta como ocorrem (e quando ocorrem) os encontros pedagógicos na escola. Entretanto, não relaciona isso à prática pedagógica.	Reportar (Recontar)

No quadro acima, consideramos as diferentes etapas da EEG dos relatórios analisados, porque são responsáveis pela identificação do gênero textual focalizado. O tabelamento dessas etapas se deu devido ao fato de termos percebido funcionalidades semelhantes entre a EEG de licenciaturas diferenciadas. Os alunos-mestre, independentemente da licenciatura que pertencem, fazem uso de seções

diferentes, mas que apresentam a mesma funcionalidade no momento da semiotização da situação relatada.

É necessário esclarecermos que, neste capítulo, ainda não estamos preocupados em destacar o aluno-mestre na condição de sujeito do complexo oracional, e sim mapearmos a macroestrutura do gênero relatório de estágio. Este mapeamento nos permite identificar momentos específicos em que a escrita do aluno-mestre apresenta indícios de uma escrita reflexiva profissional.

Nos Excertos que analisamos a seguir, identificamos os elementos oracionais da seguinte maneira:

- as Circunstâncias estão em *itálico*;
- os Processos estão grafados:
 - ✓ com sublinhado ondulado (quando se referem ao aluno-mestre como sujeito oracional);
 - ✓ com sublinhado pontilhado (ao se referirem ao professor da escola básica);
 - ✓ com sublinhado duplo (quando o sujeito da oração é o aluno da escola básica)
- e
- ✓ com sublinhado tracejado (quando o sujeito oracional é qualquer outro elemento que reporte ao universo da sala de aula);
- os Complementos destes Processos estão com sublinhado simples. Nas análises, estes podem ser classificados como Ator ou Meta (em Processos Materiais), Experienciador ou Fenômeno (em Processos Mentais), Portador ou Atributo (em Processos Relacionais), Dizente ou Verbiagem (em Processos Verbais), Existente (em Processos Existenciais) ou Comportante (em Processos Comportamentais).

3.2 Relatórios de Estágio em Letras

Do ponto de vista macroestrutural, os relatórios coletados apresentam uma EEG bastante diferenciada. Isso nos parece ser reflexo de um possível desencontro de informações do professor formador na produção dos relatórios (Silva, 2012a). Entretanto, consideramos também que esse professor formador é reflexo do meio em que está engajado. Logo, é influenciado por sua própria formação e o contexto em que opera. Por isso, concordamos com Lüdke e Boing ao afirmarem que:

Não se pode exigir atitude do professor isoladamente. Ela é fruto de um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho (LÜDKE e BOING, 2012, p. 444).

Comparando os RES, em muitos casos que observamos, há diferenças entre o título das seções, porém seu conteúdo é bastante semelhante. Isso reforça a ideia de que os alunos-mestre devem ter se baseado em diferentes modelos de relatórios, não tendo, provavelmente, um modelo direcionado pelo formador que pudesse orientá-los.

Entretanto, essa diferença entre etapas da EEG, conforme já dissemos, apresenta-nos títulos de seções com funcionalidade bastante semelhante no processo de semiotização da situação relatada. Diante dessa aproximação funcional entre etapas da EEG, apresentamos abaixo o Quadro 2, em que utilizamos os *rótulos funcionais* como maneira de representar, simplificada, a diversidade de nomenclaturas das seções dos RES analisados. Logo, a funcionalidade das etapas da EEG é a principal motivadora ao elencarmos os *rótulos* abaixo.

O Quadro adiante representa as diferentes etapas da EEG dos relatórios produzidos na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. A listagem mostrada no quadro abaixo corresponde a uma ordem linear em que essas etapas ocorrem nos textos.

Quadro 2: Rótulos Funcionais em Letras

Estágio e Formação ^ Localização e caracterização da escola campo ^ Descrição física da escola e de seu quadro de servidores ^ Considerações sobre o Professor da Educação Básica ^ Localização e caracterização da escola campo ^ Panorama da prática do aluno-mestre em contraposição à prática do professor da escola básica ^ Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado.
--

O rótulo funcional *Estágio e Formação* dá início ao perfil de funcionalidade das etapas da EEG dos relatórios em Letras. Sua ideia, conforme exposto no Quadro 1 deste capítulo, está relacionada à seção *Apresentação*. Consiste em um espaço onde o acadêmico, comumente, propõe sua visão a respeito da importância do Estágio Supervisionado, no que se refere à relação entre teoria e prática. Entretanto, essa relação pouco acontece, atribuindo pouco teor reflexivo à seção.

Além disso, os alunos-mestre também enumeram neste *rótulo funcional* as informações a respeito do início e do término desta disciplina, bem como a escola onde as atividades foram desenvolvidas.

Os Excertos seguintes são precedidos pelo rótulo funcional e sucedidos pelas iniciais dos alunos-mestre produtores do gênero textual, a licenciatura que pertencem, a seção de onde foram extraídos e o ano da produção. Também é importante lembrar que ainda não estamos preocupados em analisar Excertos em que o aluno-mestre é representado enquanto sujeito da oração. A intenção é fazer uma descrição do gênero textual relatório de estágio, ao mesmo tempo em que tentamos perceber marcas linguísticas de tentativa de reflexão e como estas marcas caracterizam a EEG em que ocorrem.

EXCERTO 1
ESTÁGIO E FORMAÇÃO
<u>É de suma importância ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa a disciplina Estágio Supervisionado, que consiste na necessidade de uma experiência prática, pois visa a preparação do futuro profissional docente para ingresso no mercado de trabalho, oferecendo ao acadêmico a interação com a realidade na qual atuará, possibilitando a ligação entre a teoria e a prática docente.</u> Neste, foi explanado grande parte dos fundamentos e metodologias adquiridas ao longo da formação acadêmica.
B. E., Letras, Apresentação, 2012.

Por intermédio da escolha do Tema *É de suma importância ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa*, uma espécie de comentário tematizado, o aluno-mestre difunde um discurso já bastante utilizado no meio acadêmico no que se refere ao papel do Estágio Supervisionado. Entretanto, a importância que este confere ao estágio não é articulada às especificidades do ensino de língua materna ou de literatura, sendo, por sua vez, um discurso bastante genérico.

O Processo Relacional *consiste* e seu Atributo *na necessidade de uma experiência prática* articulam a noção de Estágio Supervisionado enquanto momento de diálogo entre teoria e prática (PIMENTA e LIMA, 2006). Esta ideia é bem difundida no meio acadêmico. Notamos escolhas léxico-gramaticais que reportam a uma Atividade Sociosemiótica do *Explorar*, tendo em vista que os Processos utilizados, bem como seus Participantes, indicam uma tentativa de reflexão do aluno-mestre, mesmo que de forma iniciante.

Ainda sobre a relação teoria e prática por meio do estágio, há a escolha do Processo Relacional Possessivo *visa* seguido do Atributo *a preparação do futuro*

profissional docente para ingresso no mercado de trabalho. Este padrão gramatical sintetiza o objetivo do Estágio Supervisionado, apontando este componente curricular como instrumento que contribui para inserção do aluno-mestre no mercado de trabalho.

Neste caso, o aluno-mestre não relaciona a importância do estágio às especificidades do ensino de língua materna, uma vez que estamos analisando um excerto extraído de um relatório de Letras. Dessa maneira, parece-nos que o aluno-mestre reproduz um discurso pré-estipulado, sem muita articulação com a licenciatura que pertence. Essa ideia prevalece no texto com a contribuição semântica da escolha dos Processos Materiais na forma do gerúndio *oferecendo e possibilitando* e de suas respectivas Metas.

Esta seção é importante para o entendimento do relatório de estágio, partindo do princípio de que situa o leitor face ao assunto abordado no texto. Para isso, os alunos-mestre sintetizam as demais seções, que serão discutidas de forma mais profunda posteriormente. Em alguns casos, o aluno-mestre prefere nomear essa seção como *Introdução*, propondo exatamente os mesmos argumentos, conforme mostramos no Quadro 1.

O rótulo funcional, *Localização e Caracterização da Escola Campo*, aproxima-se da seção *Campo de Estágio*. Os alunos-mestre elencam o endereço da escola campo e fazem breves considerações acerca dos professores formadores da disciplina em questão, que, na maioria das vezes, é ministrada por dois docentes da UEPA, conforme já explanado no primeiro capítulo desta investigação.

Entretanto, os alunos-mestre desvinculam estas informações de quaisquer fatos ocorridos durante o período do estágio, não demonstrando tentativas de reflexão a respeito da prática pedagógica propriamente dita.

EXCERTO 2
LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO
O estágio supervisionado <u>foi realizado nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre José de Anchieta</u> ³⁸ , <u>localizada na Avenida Carajás, SN, São Luiz II, município de Conceição do Araguaia, Estado do Pará</u> , e supervisionado pela docente da Universidade do Estado do Pará, professora R ³⁹ .
M., Letras, Campo de Estágio, 2012.

³⁸ Nome fictício para proteger a face da verdadeira instituição.

³⁹ Neste capítulo, utilizamos apenas as iniciais do ator social verdadeiro.

No Excerto acima, encontramos a preocupação em descrever o endereço da escola campo, sem muita articulação com a prática pedagógica desenvolvida em sala durante o estágio. É pertinente lembrar que esta seção, neste relatório em especial, resume-se ao Excerto exposto. Dessa maneira, na sequência do texto original, não há relação do Excerto supracitado com as práticas pedagógicas observadas na sala de aula.

O Tema não marcado *O Estágio Supervisionado* é a informação que conduz a ideia do Excerto. Na Metafunção Experiencial, trata-se do Ator do Processo Material (*realizado*). Essa informação se torna interessante quando procuramos compreender como a escolha de um Ator influencia o efeito de sentido do relatório de estágio. Percebemos que o aluno-mestre não aparece como Participante relevante nessa situação relatada, recaindo sobre o estágio em si a maior ênfase do enunciado.

Os Processos Materiais utilizados na voz passiva (*foi realizado e localizada*) são circunstanciados pelos grupos adverbiais *nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre José de Anchieta; e na Avenida Carajás, SN, São Luiz II, município de Conceição do Araguaia, Estado do Pará*. Tais grupos atribuem Circunstância de Lugar aos Processos, dando ênfase ao local que o aluno-mestre se refere. Nesse sentido, as escolhas léxico-gramaticais que constroem os padrões oracionais priorizam a Atividade Sociosemiótica do simples *Reportar*, o que ajuda na construção do teor narrativo-descritivo do texto, sem quaisquer marcas de tentativa reflexiva.

O rótulo funcional *Descrição física da escola e de seu quadro de servidores* corresponde à seção da EEG *Aspectos Físicos*, em que os acadêmicos de Letras apenas descrevem as condições físicas da escola campo. Além disso, apresentam números que correspondem à quantidade de docentes atuantes na escola, de discentes devidamente matriculados e funcionários do corpo administrativo.

EXCERTO 3
DESCRIÇÃO FÍSICA DA ESCOLA E DE SEU QUADRO DE SERVIDORES
A escola <u>é</u> de médio porte, composta por <u>12 salas de aula</u> , <u>uma sala de direção</u> , <u>secretaria</u> , <u>uma biblioteca</u> , <u>uma sala para orientação</u> , <u>um depósito de livros</u> , <u>uma cozinha de porte médio</u> , <u>um depósito de merenda</u> , <u>uma cantina</u> e <u>um conjunto de banheiro masculino</u> , e <u>um feminino</u> e <u>uma quadra de esportes</u> .
A., Letras, Aspectos Físicos, 2012.

No Excerto acima, percebemos o uso do Processo Relacional *é*, que vem explícito em sua primeira ocorrência e implícito na segunda. Quando este processo ocorre explicitamente, tem como Atributo o Grupo Preposicional *de médio porte*. Já quando ocorre implicitamente, seu Atributo é a expressão *composta por 12 salas de aula, uma sala de direção, secretaria, uma biblioteca, uma sala para orientação, um depósito de livros, uma cozinha de porte médio, um depósito de merenda, uma cantina e um conjunto de banheiro masculino, e um feminino e uma quadra de esportes*. Em ambos os casos, os Atributos fazem referência direta ao portador *A escola*, que é, na Metafunção Textual, o Tema não marcado. Portanto, é uma realização gramatical que nos apresenta uma rápida caracterização da escola campo.

Entretanto, o que chama atenção é a escolha abusiva de Grupos Nominais, que parecem funcionar como enumeradores de características do portador na posição temática, *A escola*. São 12 (doze) grupos nominais que integram o Atributo. Cada grupo parece fazer alusão a um aspecto físico encontrado na escola campo (*12 salas de aula, uma sala de direção, secretaria, etc*). Logo, a maneira com que o aspecto físico é descrito, leva o Excerto a uma dimensão puramente descritiva, sem qualquer esforço reflexivo. Logo, a escolha do único Processo nos remete à Atividade Sociossemiótica do *Reportar*, uma vez que o maior objetivo do aluno-mestre é recontar o que observou da estrutura física da escola. Assim, não relaciona esta estrutura ao ensino que praticou na escola campo durante a regência. Este ponto de vista é pertinente, pois pensamos que as condições físicas para realização das aulas planejadas possibilitam, por exemplo, inovação no ensino de língua materna.

Esta natureza descritiva parece ser o principal perfil dos relatórios analisados, pois é notória a preocupação maior em apresentar o espaço em detrimento das próprias atitudes pedagógicas dos atores envolvidos durante este período, mesmo o estágio sendo de regência. Isso não é um ponto favorável ao letramento linguístico, partindo do pressuposto de que a descrição por si mesma não leva o produtor do texto a ter uma visão mais consciente de sua escrita, conferindo ao relatório de estágio um olhar burocratizado (SILVA, 2012a).

No rótulo funcional *Considerações sobre o professor da escola básica*, o aluno-mestre relata sobre o material didático-pedagógico que a escola da educação básica possui. Neste momento, ele relaciona esses materiais à qualidade do trabalho do professor da escola básica, porém de maneira bem superficial. Mais uma vez,

reforça a ideia de que narrar é mais importante que apresentar a própria opinião, demonstrando a funcionalidade da etapa da EEG denominada *As Condições de Exercício do Trabalho Educativo*.

No rótulo funcional *Panorama da prática do aluno-mestre em contraposição à prática do professor da escola básica*, o aluno-mestre é levado a apresentar um posicionamento crítico a respeito da prática do professor da escola básica observada no decorrer das atividades de estágio, ao passo que pontuaria como ocorreu a sua intervenção pedagógica na sala de aula. Trata-se de uma semiotização que se aproxima do que o aluno-mestre nomeia de *Intervenções Didático-Pedagógicas*. Este ponto nos interessa de perto, partindo da premissa de que é neste momento que o aluno-mestre é levado a fazer um julgamento de valor a respeito de sua própria postura na condição de regente da turma.

EXCERTO 4
PANORAMA DA PRÁTICA DO ALUNO-MESTRE EM CONTRAPOSIÇÃO À PRÁTICA DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA
<i>De modo geral, percebi que os alunos não são nada mais do que o objeto de uso do sistema educacional, onde o professor dita as ordens e os alunos resignados obedecem, não sabendo eles que tudo isso não passa de um ensino mecanizado, e que mais tarde, talvez, não se lembre de uma palavra pronunciada pela professora ou citada no texto que acabaram de ler.</i>
A., Letras, Intervenção didático-pedagógica, 2012.

O Excerto 4 é iniciado pelo Tema Marcado e Circunstância de Modo *De modo geral*, que modaliza todo o Excerto. Este é sucedido pelo Processo Mental *percebi*, que tem como Fenômeno a oração projetada *que os alunos não são nada mais do que o objeto de uso do sistema educacional*. Esta oração confere ao aluno da escola básica a ideia ser um simples objeto manipulado pelo professor, como é sugerido pelo Ator *os alunos resignados*. Logo, o aluno-mestre coloca o professor da escola campo como um ator social responsável por tornar seus alunos uma espécie de robô, sugerindo que o ensino oferecido ainda se baseia na transmissão de conhecimento, como em *não sabendo e um ensino mecanizado*.

Esta ideia é evidenciada pelo uso do Processo Verbal *dita*, precedido pelo Dizente *o professor* e sucedido pela Verbiagem *as ordens*. Tais escolhas léxico-gramaticais sugerem um professor da escola básica totalmente autoritário, noção

construída pela ideia de *ordem*, o que, conseqüentemente, constrói a imagem do aluno da escola básica como sujeito passivo ao meio em que está inserido.

Logo, a escolha dos Processos apontados neste Excerto direciona este texto à Atividade Sociossemiótica do *Explorar*, porque é semiotizado por escolhas lexicais, que formam linguisticamente os argumentos. Nesse sentido, temos uma escrita que apresenta uma tentativa de reflexão. Entretanto, mesmo diante da especificidade desta seção, o aluno-mestre parece demonstrar reflexões ainda muito tímidas, sendo resumidas em apenas um parágrafo. Além da Circunstância *De modo geral*, a tentativa de reflexão também é marcada pelo uso dos Modalizadores *e que mais tarde, talvez*.

É válido lembrar que esta prática é relatada conforme as concepções do aluno-mestre, sendo, portanto, o ponto de vista de um ator social em específico, envolvido no processo de interação no contexto de estágio supervisionado.

Já no rótulo funcional *Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado*, relacionado à seção *Considerações Finais*, os alunos-mestres costumam sintetizar as experiências vivenciadas durante o período de estágio.

Em alguns casos, percebemos uma tentativa de relacionar tais fatos às teorias acadêmicas, porém sem muito sucesso. Em outros momentos, retomam a importância da disciplina de Estágio Supervisionado em sua formação, onde parecem caminhar na mesma direção genérica do rótulo *Estágio e Formação*. Muitas vezes, como no Excerto 5, o aluno-mestre apresenta argumentos que não são exclusivamente de interesse da licenciatura em Letras. Isso nos parece uma desvantagem, visto que acaba apresentando pouca reflexão sobre as especificidades do ensino de língua ou de literatura.

EXCERTO 5
CONCEPÇÕES DO ALUNO-MESTRE A RESPEITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
<u>O estágio foi de suma importância no aprimoramento de nossos conhecimentos e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se de uma oportunidade de atualização da prática, onde podemos nos confrontar com a difícil realidade que nos possibilitou repensar a ação docente, que não está pautada unicamente nos conhecimentos obtidos na faculdade, mas sim num processo contínuo que não se estagna à conceitos teóricos.</u>
D. Y., Letras, Considerações Finais, 2012.

O Excerto acima reproduz um ponto de vista do aluno-mestre ao refletir sobre o papel do Estágio Supervisionado. A escolha do Processo Relacional *foi*, e de seu Atributo *de suma importância no aprimoramento de nossos conhecimentos e o*

enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, reflete, semanticamente, na essencialidade do estágio, pois o aluno-mestre admite ser um ponto importante para o letramento de professor (cf. KLEIMAN, 2009).

Entretanto, este participante aponta para uma nova ideia que, gramaticalmente, é expressa pela conjunção *pois*, que, no nível semântico, introduz uma justificativa para o argumento anterior. Trata-se de uma expansão por intensificação. Ao utilizar este marcador, o aluno-mestre adota uma postura mais reflexiva.

Neste caso, a ideia de justificativa está no uso do Processo Relacional *trata* e de seu Atributo *de uma oportunidade de atualização da prática*. Este Participante sugere que o estágio é um momento predominantemente prático. Esta ideia é reforçada pela escolha dos Grupos Verbais que aparecem na sequência textual (*podemos confrontar e está pautada*).

O uso do Grupo Adverbial *unicamente*, em que o aluno-mestre confere à oração Circunstância de Modo, causa um efeito de sentido bastante importante ao entendimento do Excerto. Esta escolha gramatical remete à ideia de exclusividade, já que, para o aluno-mestre, a prática docente não depende apenas da teoria apresentada pela universidade, mas também pelo amadurecimento da própria prática. Isso mostra que as escolhas dos Processos direcionam este Excerto para Atividade Sociosemiótica do *Explorar*, que se desenvolve essencialmente pelo argumento de que o estágio é, antes de mais nada, uma atividade prática.

3.3 Relatórios de Estágio em Pedagogia

Todos os relatórios de estágio produzidos pelos alunos-mestre de Licenciatura Plena em Pedagogia apresentam a seguinte macroestrutura: as etapas da EEG dos relatórios não são manifestadas por diferentes seções, como nos relatórios das demais licenciaturas focalizadas. Para isso, utilizamos a expressão *Relatório de Estágio* ou o rótulo funcional *O texto em sua íntegra*, conforme apresentamos no Quadro 1. Este último faz referência ao perfil funcional dos relatórios construídos desta forma, pois entendemos que, na integralidade do texto, as situações relatadas são semiotizadas simultaneamente, podendo, dessa forma, predominar qualquer uma das Atividades Sociosemióticas.

Entretanto, ao considerarmos as ideias contidas nos parágrafos dos relatórios desta licenciatura, propomos um quadro representativo considerando as semiotizações da sequência argumentativa do texto. Assim como na licenciatura anterior, listamos abaixo os rótulos funcionais em uma ordem linear, considerando a escrita reflexiva profissional dos dados analisados. Observemos o Quadro 3:

Quadro 3: Rótulos Funcionais em Pedagogia

<p>Estágio e Formação ^ Descrição física da escola e de seu quadro de servidores ^ Panorama do Estágio Supervisionado ^ Panorama da prática do aluno-mestre em contraposição à prática do professor da escola básica ^ Relatos sobre a observação do aluno-mestre no campo de estágio ^ Considerações críticas a respeito da regência realizada ^ Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado.</p>
--

A princípio, isso nos pareceu reflexo de uma formação, que teria contribuído para esse “modelo” de relatórios. Entretanto, percebemos que tais produções são praticamente idênticas, tendo diferente apenas o último parágrafo do texto, conforme já comentamos no primeiro capítulo.

Este ponto é um fator desfavorável ao letramento linguístico, bem como à escrita reflexiva profissional do aluno-mestre. Isso porque resume sua prática de reflexão a um único parágrafo, onde apresenta reflexões muito iniciantes, que ora fazem referência a uma situação vivenciada na sala de aula, ora resumem o ponto de vista do produtor do texto com relação ao papel do Estágio Supervisionado.

Interessa-nos mais de perto os comentários do aluno-mestre que constam no que chamamos de *Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado*. Trata-se de um rótulo funcional que atribuímos ao que se denomina de *Conclusão* do texto, conforme mostramos no Quadro 1 deste capítulo.

Esclarecemos que se trata do último parágrafo dos RES de Pedagogia, em que o aluno-mestre demonstra uma tentativa maior em usar marcas linguísticas que reportem a uma reflexão.

EXCERTO 6

O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA

Presenciar métodos de como lidar, ensinar esses indivíduos foi uma experiência sensacional, porque para ser um bom professor de educação infantil, primeiramente precisa gostar de crianças, ter disposição, tem que gostar do que faz, pois uma escola ou sala de educação infantil não tem que ser triste, tem que ser alegre, as crianças tem que gostar do ambiente escolar, para que no outro dia elas possam ter vontade de voltar.

V., Pedagogia, Relatório de Estágio, 2012.

A escolha do Processo Relacional *foi* é responsável pela tentativa do aluno-mestre de caracterizar seu período de regência durante o estágio supervisionado. Essa ideia, entretanto, é mais enfatizada gramaticalmente por meio do Atributo *uma experiência sensacional*. Este participante evidencia uma avaliação positiva do aluno-mestre sobre o estágio.

A Circunstância *para ser um bom professor de educação infantil, primeiramente* condiciona o complexo verbal modalizado *precisa gostar*. Semanticamente, marca o início de uma sucessão de argumentos que objetivam elencar fatores que o docente da educação infantil deve reunir em sua postura pedagógica.

A escolha pelos modalizadores *tem* e *precisa* sugerem a ideia de obrigação à prática de um docente do ensino infantil. Logo, o aluno-mestre sugere que, para ser um bom professor, este profissional deve ser obrigatoriamente subordinado aos preceitos contextuais da licenciatura ora referida.

Pensamos que a maneira como o RES é produzido na Licenciatura em Pedagogia atrapalha as passagens de reflexão a respeito da prática pedagógica, desenvolvida na sala de aula, tendo em vista que o aluno-mestre tende a desconsiderar vários pontos importantes no estágio. Isso é resultado da falta de incentivo à reflexão da prática docente, bastante recorrente nesta licenciatura, conforme já comentamos no primeiro capítulo.

3.4 Relatórios de Estágio em Matemática

Assim como na Licenciatura em Letras, os relatórios produzidos pelos alunos-mestre de Matemática apresentam etapas da EEG extremamente divergentes entre si. Além disso, converge com o fato de que algumas seções recebem nomes distintos, mas se aproximam na semiotização do assunto que se propõe a discutir.

Da mesma maneira como fizemos com as outras licenciaturas, apresentamos adiante um quadro em que esboçamos os rótulos funcionais que sintetizam a semiotização das situações relatadas. Vale lembrar também que, por intermédio deste quadro, buscamos abarcar a variedade das etapas da EEG dos relatórios analisados. Assim, o quadro abaixo ilustra linearmente tais etapas.

Quadro 4: Rótulos Funcionais em Matemática

Estágio e Formação ^ Relatos sobre a observação do aluno-mestre no campo de estágio ^ Considerações Críticas do aluno-mestre a respeito de sua regência ^ Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado.
--

No rótulo funcional *Estágio e Formação*, os alunos-mestre esboçam sucintamente as concepções adquiridas durante o período de estágio. Para isso, sintetizam as ideias de cada seção, de maneira a situar o leitor sobre os assuntos que serão discutidos nas seções seguintes.

Assim como o de Letras, o aluno-mestre de Matemática tenta fazer alguns apontamentos a respeito do Estágio Supervisionado e sua contribuição para a formação docente, porém também apresentam argumentos genéricos que não expressam as especificidades do ensino de matemática. Esta semiotização da situação aproxima o rótulo funcional *Estágio e Formação* à seção nomeada pelos alunos-mestre como *Introdução*, conforme mostra o Quadro 1.

Observemos o Excerto que se segue:

EXCERTO 7
ESTÁGIO E FORMAÇÃO
<u>A intenção do estágio é proporcionar a nós estudantes do curso de matemática uma maior aproximação com o mercado de trabalho para o qual estamos sendo preparados.</u>
E. R., Matemática, Introdução, 2010.

O uso do Grupo Verbal como Processo Material *é proporcionar* e da Meta *a nós estudantes do curso de matemática uma maior aproximação com o mercado de trabalho para o qual estamos sendo preparados* articula Estágio Supervisionado e mercado de trabalho. Neste caso, o aluno-mestre sugere que o principal objetivo do estágio é servir como instrumental para uma inserção no mercado de trabalho.

É importante pontuar também que, para o aluno-mestre, o estágio é processual, portanto, algo em andamento. Gramaticalmente, isso é demonstrado pela escolha do Grupo Verbal *estamos sendo preparados*, que tem alcance de Processo Material. Neste caso, percebemos um Excerto de pouca força reflexiva. Os Processos utilizados direcionam seu sentido à Atividade Sociosemiótica do *Reportar*.

Posteriormente, no rótulo *Relatos sobre a observação do aluno-mestre no campo de estágio*, o aluno-mestre relata situações que vivenciou enquanto observava a prática docente do professor da escola básica. Neste momento, relata o conteúdo

proposto, a maneira como este é ministrado, bem como a forma como os discentes reagiram a esta metodologia. De acordo com o Quadro 1, esta semiotização se aproxima do que, formalmente, o aluno-mestre chama de *Fase de Observação*.

Trata-se de uma fase importante para o período de estágio, em que o aluno-mestre tem a oportunidade de analisar a postura pedagógica do professor da escola básica. Isso deve levá-lo a refletir sobre sua própria prática, aperfeiçoando-a por consequência. Entretanto, percebemos uma prioridade maior na descrição do espaço escolar, em detrimento da prática adotada pelo professor da escola. Observemos o Excerto 8.

EXCERTO 8
RELATOS SOBRE A OBSERVAÇÃO DO ALUNO-MESTRE NO CAMPO DE ESTÁGIO
O professor regente <u>apresentava domínio do conteúdo</u> , porém <u>falava muito baixo</u> e os alunos <u>reclamavam</u> por isso. O conteúdo <u>era exposto</u> de forma que as dificuldades levavam muitos alunos a ter sede de conhecimento e querem aprender, o que os motivava a perguntarem a tirarem toda e qualquer dúvida a respeito do conteúdo dado, ele <u>preocupava-se com aprendizagem</u> e <u>sabia</u> se o aluno tinha a capacidade de aprender o que ele estava ensinando, <u>resolvia exercícios adequados com o nível das turmas</u> . Por falta de opção, o professor regente <u>sempre dava aulas tradicionais, utilizando apenas quadro negro, giz e livro didático</u> .
F. J., Matemática, Fase de observação, 2010.

No Excerto 8, o uso recorrente de Processos Materiais (*apresentava; resolvia; dava; utilizando*) e de Processos Verbais (*falava; reclamavam*) conferem ao Excerto uma dimensão narrativa, apresentando-nos apenas uma sequência de fatos encadeados. Semanticamente, predomina neste excerto a Atividade Sociosemiótica do *Reportar*.

A Meta *domínio do conteúdo* antecipa uma construção de um professor da escola básica tradicional. Isso é gramaticalmente reforçado por meio das Metas *aulas tradicionais* e *quadro negro, giz e livro didático*. Nesta última, ressaltamos a escolha do Modalizador de Foco *apenas*, que realça ainda mais o tradicionalismo do professor ao dizer que este adotava somente um comportamento metodológico. Semanticamente, a recorrência a esses atores não humanos podem apontar para uma minimização da responsabilidade do professor da escola básica, que é colocado como ator social submisso às precariedades da sala de aula.

Em *Considerações críticas do aluno-mestre a respeito de sua regência*, o aluno-mestre relata os acontecimentos na condição de regente da turma. Isso nos interessa nesta investigação, partindo do princípio de que nosso principal foco é analisar como o aluno-mestre se autorrepresenta por intermédio de uma escrita reflexiva profissional.

Este rótulo funcional semiotiza situações em que o aluno-mestre deve comentar criticamente o conteúdo que trabalhou em sala. A ênfase recai na maneira como sua metodologia se desenvolveu e na forma como os alunos assimilaram o assunto transmitido. De acordo com o Quadro 1, relacionamos este rótulo funcional ao que o aluno-mestre chama de *Fase de regência*. Pareceu-nos ser o momento do relatório em que o aluno-mestre de Matemática mais se esforça na articulação dos elementos de uma escrita reflexiva.

O Excerto 9 relata uma situação em que o aluno-mestre aponta algumas dificuldades que passou durante sua regência na escola campo. Este acredita que o controle disciplinar não o ajudou a obter êxito com relação aos conteúdos que ministrou.

EXCERTO 9
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<p><i>Na última semana de regência não tivemos problemas disciplinares com nenhuma das turmas, no entanto com relação ao conteúdo a turma da 6ª série teve bastante dificuldade em entender o assunto de potência com expoente negativo, esse assunto foi passado no quadro na última aula da segunda semana e só pode ser explicado na semana seguinte, pois ao terminar de copiá-lo no quadro teve-se que dispensar a turma a pedido da orientação da escola, por causa do tempo que estava muito quente.</i></p>
F. J., Matemática, Fase de regência, 2010.

O Excerto 9 é construído com base na estrutura Tema Marcado (*Na última semana de regência*) + Circunstância de Negação (*não*) + Processo Relacional Possessivo (*tivemos*) + Atributo (*problemas disciplinares com nenhuma das turmas*). Com isso, o aluno-mestre se autorrepresenta como um professor capaz de dominar a turma. A ideia de *domínio* é bem frequente nos RES analisados e, comumente, relacionada ao êxito na prática pedagógica, conforme mostramos no capítulo seguinte.

Ao mesmo tempo, o aluno-mestre admite não ter tido problemas com a indisciplina dos alunos (*Na última semana de regência*), sugerindo ter tido problemas com a indisciplina dos alunos em semanas anteriores.

O Adjunto Conjuntivo ou Marcador Discursivo *no entanto* direciona a lógica do texto para uma ideia concessiva dos fatos relatados. Em síntese, marca outro momento argumentativo do texto, em que o aluno-mestre passa a apresentar alguns problemas sobre a explanação dos conteúdos que ministrou.

O Processo Relacional Possessivo *teve* é sucedido pelo Grupo Adverbial *bastante*, que circunstancia o processo em questão, atribuindo-lhe a ideia de intensidade. O Participante *dificuldade* é de alcance do Processo Relacional Possessivo *teve* e denuncia um aluno-mestre que constrói uma imagem dicotômica. Logo, o Excerto é desenvolvido sob a justificativa de que, mesmo com domínio de turma, o conteúdo não foi trabalhado com êxito.

A escolha dos Processos deste Excerto propõe uma predominância da Atividade Sociossemiótica do *Explorar*, tendo em vista que o aluno-mestre articula argumentos para refletir sobre sua prática no estágio, ainda que esta reflexão tenha ocorrido de maneira sucinta.

O capítulo seguinte apresenta as microanálises dos relatórios de estágio que compõem o corpus de nossa pesquisa. Nessa análise, procuramos compreender como o aluno-mestre se autorrepresenta e como esta autorrepresentação nos ajuda a entender os indícios de escrita reflexiva profissional.

CAPÍTULO IV

AUTORREPRESENTAÇÕES NA ESCRITA REFLEXIVA DOS RELATÓRIOS

Neste capítulo, apresentamos uma microanálise, em que investigamos a postura do aluno-mestre como principal Participante dos Processos. Logo, tentamos perceber como o aluno-mestre se autorrepresenta nos relatórios de estágio das três licenciaturas focalizadas. As microanálises apresentadas a seguir relacionam esta autorrepresentação ao que é semiotizado pelas Atividades Sociossemióticas explanadas no segundo capítulo desta dissertação.

A análise linguística que propomos foi organizada em quatro categorias de análise: a) *Aluno-mestre e resignificação em sala de aula*; b) *Concepções sobre a escolha metodológica*; c) *Olhares sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula* e d) *Autoavaliação do aluno-mestre sobre sua atuação no Estágio Supervisionado*.

Cada categoria de análise corresponde a uma seção que constitui este capítulo, sendo devidamente precedidas pela seção *Microanálises da Escrita Reflexiva Profissional*.

4.1 Microanálises da Escrita Reflexiva Profissional

O critério de escolha para as categorias de análise elencadas na seção anterior se deu conforme o teor semântico-discursivo, motivado pelas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos autores dos relatórios. Ao reportarem ao próprio aluno-mestre na condição de sujeito do complexo oracional, tais escolhas constroem uma autorrepresentação. Nesse sentido, dizemos que todas as categorias de análise, de alguma maneira, estão voltadas a essa autorrepresentação sob diferentes aspectos.

O mecanismo de autorrepresentação ocorre, na maioria das vezes, em momentos dos RES em que a escrita parece caminhar para o que entendemos como escrita reflexiva profissional, mesmo que incipientemente. Isso reflete o processo de letramento linguístico e do professor que os alunos-mestre estão submetidos em suas respectivas licenciaturas.

Os Excertos analisados semiotizam comportamentos sociais externados pelos alunos-mestres no decorrer das disciplinas de estágio supervisionado

obrigatório. Trata-se de autoavaliações comumente feitas no último parágrafo das seções. Logo, propomos que as Atividades Sociossemióticas estejam intrinsecamente relacionadas, pois nos ajudam a compreender o gênero em questão (cf. HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 36).

Dos 42 (quarenta e dois) relatórios de estágio que constituem o corpus desta pesquisa, identificamos 12 (doze) situações em que o aluno-mestre se autorrepresenta. Essas situações, que chamamos de *Excertos*, estão devidamente distribuídas nas quatro categorias de análise supracitadas, correspondentes às seções deste capítulo. No Quadro 1, apresentamos uma relação entre o total de Excertos analisados, considerando as diferentes licenciaturas focalizadas e as Atividades Sociossemióticas que relacionamos.

Quadro 1: Relação entre Excertos Analisados e Atividades Sociossemióticas

LICENCIATURAS	ATIVIDADES SÓCIOSSEMIÓTICAS ENCONTRADAS NOS EXCERTOS DO CORPUS		TOTAL
	Reportar	Explorar	
Letras	2	4	6
Matemática	3	1	4
Pedagogia	1	1	2
TOTAL			12

Conforme a Figura 3, no Capítulo II desta dissertação, são considerados como principais Atividades Sociossemióticas *Reportar*, *Recriar*, *Compartilhar*, *Realizar*, *Habilitar*, *Recomendar*, *Explorar* e *Explor*. Entretanto, conforme o quadro acima, reconhecemos como atividades predominantes nos Excertos analisados apenas duas dessas: *Reportar* e *Explorar*.

Optamos pela expressão “atividades predominantes”, porque entendemos que são atividades fluidas, podendo aparecer várias delas em momentos diferentes dos relatórios analisados. Portanto, entendemos estas atividades como atividades semióticas que agem simultaneamente para própria significação da situação relatada. Logo, as tabulamos unicamente para fins de metodologia de pesquisa.

Dos 6 (seis) Excertos extraídos dos relatórios de Letras, 2 (dois) deles apresentam a Atividade Sociossemiótica do *Reportar* e 4 (quatro) do *Explorar*. Isso é bastante significativo, apresentando-nos a imagem de um aluno-mestre crítico em sua escrita. Entretanto, isso não significa que este teor argumentativo prevaleça em todos os relatórios desta licenciatura. Entendemos, nesse sentido, que o aluno-mestre de

Letras pode ter uma maior facilidade de se autorrepresentar a partir da ideia de significado do *Explorar*, embora todas as Atividades Sociosemióticas estejam interligadas.

O inverso ocorre com a Licenciatura em Matemática, que, dos 4 (quatro) Excertos analisados, apenas 1 (um) caminha para predominância do *Explorar*, enquanto 3 (três) tem a ideia do *Reportar* como predominante. Nesse caso, a estratégia de autorrepresentação do aluno-mestre parece mudar. Em Matemática, ele demonstra ter maior facilidade em se autorrepresentar por meio da própria ideia de recontar os fatos que vivenciou em sala de aula, sendo o Participante principal dos fatos relatados. Nesse sentido, este aluno-mestre vê, no próprio relato, a oportunidade de falar de si mesmo, sem necessariamente expor suas opiniões sobre as atividades que desenvolveu no estágio. Por outro lado, dizemos que a ideia de *Reportar* também está ligada ao próprio gênero textual investigado, que tem a ideia de relatar como característica inerente. Diante disso, devemos retomar a ideia de que as Atividades Sociosemióticas ocorrem concomitantemente, interessando-nos apenas por aquela em que predomina em dada situação interacional.

Já a Licenciatura em Pedagogia apresenta 2 (dois) fragmentos analisados, sendo 1 (um) com predominância em *Reportar* e 1 (um) com predominância em *Explorar*. Como já explanamos no primeiro capítulo, esta licenciatura tem a escrita de seus relatórios prejudicada, pois os alunos-mestre apenas copiam o mesmo relatório entre todos da turma, tendo como diferencial apenas a produção do último parágrafo do texto. Isso prejudica o letramento do aluno-mestre de Pedagogia, levando-o a não desenvolver uma escrita reflexiva profissional consistente.

Analisamos os Excertos prioritariamente pelo viés do Sistema de Transitividade e de Tema. A intenção, neste capítulo, é analisarmos de que maneira o aluno-mestre se autorrepresenta nos relatórios de estágio e como esta autorrepresentação caracteriza sua escrita reflexiva profissional. Para isso, é importante enfatizarmos os Processos em que este aluno-mestre é colocado na condição de sujeito oracional. Entretanto, em alguns casos, consideramos também outros Processos que contribuem, de alguma forma, na construção de sentido do texto e na estruturação das autorrepresentações. Para isso, seguimos os mesmos procedimentos que adotamos no capítulo anterior. Ou seja, os elementos oracionais estão identificados da seguinte maneira:

- as Circunstâncias estão em *itálico*;
- os Processos estão grafados:
 - ✓ com sublinhado ondulado (quando se referem ao aluno-mestre como sujeito oracional);
 - ✓ com sublinhado pontilhado (ao se referirem ao professor da escola básica);
 - ✓ com sublinhado duplo (quando o sujeito da oração é o aluno da escola básica) e
 - ✓ com sublinhado tracejado (quando o sujeito oracional é qualquer outro elemento que reporte ao universo da sala de aula);
- os Complementos destes Processos estão com sublinhado simples. Nas análises, estes podem ser classificados como Ator ou Meta (em Processos Materiais), Experienciador ou Fenômeno (em Processos Mentais), Portador ou Atributo (em Processos Relacionais), Dizente ou Verbiagem (em Processos Verbais), Existente (em Processos Existenciais) ou Comportante (em Processos Comportamentais).

Os Excertos estão precedidos pelo rótulo funcional, que sugerimos no Quadro I do capítulo anterior, e sucedidos pelas iniciais do aluno-mestre, pela etapa da EEG em que a autorrepresentação acontece, a licenciatura focalizada e o ano em que o relatório foi produzido.

4.2 Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula

Esta categoria de análise trabalha com a ideia do aluno-mestre como ator social no processo de ressignificação das habilidades do aluno da escola básica durante o período de regência. O aluno-mestre se coloca como transformador da prática pedagógica, uma espécie de “redentor”. Dessa maneira, as autorrepresentações analisadas constroem a imagem de um profissional capaz de ressignificar o aprendizado do aluno da escola básica por intermédio de sua prática desenvolvida durante a regência do estágio.

Para tanto, o aluno-mestre se autorrepresenta como uma espécie de “divisor de águas”, pois acredita que há, ou houve, uma evolução significativa das práticas de

letramento do aluno da escola básica após sua intervenção na prática pedagógica da escola.

O Quadro abaixo sintetiza esta categoria de análise, ao passo que relaciona os Excertos analisados às Atividades Sociossemióticas, já explanadas no Capítulo II desta dissertação. Vejamos o quadro:

Quadro 2: Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula

EXCERTO	LICENCIATURA	PARTE DA EEG	ATIVIDADE SOCIOSSEMIÓTICA
1	Pedagogia	Relatório de Estágio	Reportar (Recontar)
2	Letras	Regência	Explorar (Argumentar)
3	Matemática	Atividades no Estágio	Reportar (Recontar)

Com exceção do segundo Excerto, os demais apontam para uma predominância da Atividade Sociossemiótica do *Reportar*. Portanto, são Excertos em que o aluno-mestre apenas reconta o que vivenciou durante o estágio, sem apresentar sua opinião. Isso é algo desfavorável a escrita reflexiva profissional, posto que as etapas da EEG, de onde foram extraídos estes Excertos, cobram do aluno-mestre uma tentativa maior de reflexão e criticidade a respeito do que desenvolveu durante o estágio.

Os Excertos deste capítulo são precedidos pelo rótulo funcional e sucedidos pelas iniciais do aluno-mestre produtor do relatório, nome da licenciatura e o ano da produção.

EXCERTO 1
O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA
<u>Demos um enfoque maior</u> na coordenação motora fina, pois era a segunda semana que os discentes estavam na escola, aplicando atividades com brincadeiras. <i>No dia seguinte</i> , tendo em vista que era o dia de recreação, esta foi desenvolvida pelo professor de recreação, tendo em vista que ainda não havia tido orientações com o docente, teve brincadeiras de roda, bambolê, objetivando a participação, socialização e lateralidade. <u>De forma lúdica, ministramos o conteúdo de labirinto. Fornecemos a massinha de modelar para que os mesmos continuem com exercícios de coordenação motora.</u>
K., Relatório de Estágio, Pedagogia, 2012.

O Excerto acima é precedido por comentários do aluno-mestre a respeito da prática do professor da escola básica. Após o Excerto analisado, o estagiário continua

relatando sobre sua própria prática, comentando sobre um debate que promoveu, no dia seguinte, com a turma.

Acima, o aluno-mestre apresenta a maneira com que conduziu a aula. O uso do Processo Material *demos*, que é intensificado pela Circunstância *maior*, sugere que o aluno-mestre tenha dado maior importância a uma determinada atividade, em detrimento do que, provavelmente, era feito pelo professor da escola básica.

Considerando que se trata de uma Licenciatura em Pedagogia, a aula tinha como público alvo crianças de faixa etária bem pequena. Isso é realçado pelo uso da Circunstância de Modo na função de Tema Marcado *De forma lúdica*, que deixa implícita uma intenção do aluno-mestre em enaltecer sua própria prática pedagógica ao fazer uso da ludicidade, um dos principais temas do discurso pedagógico.

Notamos ainda que o Tema confere ao texto um teor argumentativo, tendo em vista que atribui circunstância a uma prática que, provavelmente, não era a mesma utilizada pelo professor da escola básica. Entretanto, a Atividade Sociosemiótica predominante é a do *Reportar*, tendo em vista que o aluno-mestre acaba recontando mais que propriamente argumentando. Isso implica, necessariamente, em uma escrita pouco reflexiva.

O aluno-mestre é representado como principal ator social da prática desenvolvida. As desinências dos Processos Materiais *ministramos* e *forneçemos* apontam para a dupla de estagiários como Ator principal da oração, o que situa o leitor a respeito do que foi proposto em sala de aula.

O Processo Material *continuem* sugere o que o aluno-mestre espera que ocorra após o término da aula. A Meta *com exercícios de coordenação motora* funciona sintaticamente como complemento do Processo e ajuda a construir uma noção de período pós-aula, tornando implícita a ideia de que a preocupação do aluno-mestre não se restringe apenas à aula ministrada, mas sim ao cotidiano real do aluno da escola básica.

No Excerto 2, o aluno-mestre relata uma situação desenvolvida a partir da aplicação de uma atividade avaliativa a pedido da professora regente da turma. Após a aplicação dessa atividade, o aluno-mestre faz avaliações que enaltecem a si mesmo e, conseqüentemente, menosprezam a postura do professor da escola básica. Dizemos que a Atividade Sociosemiótica que predomina nesta situação interacional

é a do *Explorar*, pois o aluno-mestre argumenta sobre o que está entendendo como as causas de um processo escolar deficiente.

EXCERTO 2
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<p><i>No dia nove a professora G⁴⁰ pediu-nos que aplicássemos uma prova de segunda chamada aos alunos do 2º e 3º anos e foi a partir desse momento que percebemos uma grande deficiência na aprendizagem dos alunos, vimos que muitos deles tinham dificuldades e sérios problemas de leitura, escrita e interpretação de textos, mas pudemos perceber que o grande problema desses alunos é o tipo de ensino que lhes foram transmitidos.</i></p> <p><i>O que mais gostamos foi da participação dos alunos que se interessavam em realmente aprender, se não entendiam eles perguntaram novamente sem nenhum receio. Podemos perceber que os alunos não costumam estar a frente e expor suas ideias ou apenas fazer o uso da oralidade, são muito tímidos, talvez pela falta de incentivos dos educadores ou pela falta de interesse deles próprios. Mas isso não impediu em nada o andamento das nossas aulas que ocorreram tranquilamente todos os dias.</i></p>
A. R., Regência, Letras, 2012.

O Excerto acima é precedido, no texto original, por algumas enumerações do aluno-mestre a respeito dos conteúdos que trabalhou durante o estágio. Este mesmo Excerto é sucedido no texto por observações que avaliam negativamente a postura do professor da escola básica.

Por acreditar que a escola onde desenvolve suas atividades de estágio passa por sérios problemas, o aluno-mestre se autorrepresenta como um profissional capaz de ressignificar as habilidades de escrita e oralidade do aluno da escola básica. Mesmo admitindo que o corpo discente apresentava sérias dificuldades de aprendizagem, as aulas transcorreram normalmente, não encontrando quaisquer contratempo.

Compreendemos que o Excerto analisado é composto por dois momentos distintos. No primeiro momento, o aluno-mestre apresenta um panorama da problemática encontrada em sala de aula, enquanto que, no segundo, ele relata a ressignificação que conseguiu promover neste contexto por ter incentivado a participação da turma nas aulas que ministrou.

No primeiro momento, o aluno-mestre inicia o relato situando o leitor por meio do uso do Tema Marcado pela Circunstância de Tempo *no dia nove*. Essa

⁴⁰ Nos Excertos deste capítulo, todas as iniciais que usamos são para preservar a imagem dos atores sociais.

Circunstância induz a uma ideia de “ponto de partida”, ou seja, foi a partir de então que o aluno-mestre começou a perceber os problemas do contexto escolar. Esta ideia se materializa ainda no mesmo complexo oracional por meio da Meta *uma prova de segunda chamada aos alunos do 2º e 3º anos*, correspondente ao Processo Material *aplicássemos*.

O Processo Mental *percebemos*, acompanhado do Fenômeno *uma grande deficiência na aprendizagem dos alunos*, inicia o movimento de argumentação do texto, priorizando a Atividade Sociossemiótica do *Explorar*. A partir de então, o aluno-mestre procura desenvolver seus argumentos a partir da defasagem de aprendizagem que conseguiu diagnosticar. Ainda deste mesmo Grupo Nominal, destacamos o uso do Modalizador de Foco *grande*, que intensifica a ideia precária do ensino.

O uso do Processo Mental *vimos* coloca o aluno-mestre como uma espécie de “testemunha ocular” daquilo que ora relata. A escolha desse processo atribui ao texto um caráter de verossimilhança, pois o que testemunhou era resultado de uma observação realmente vivenciada e não simplesmente fruto de deduções. Neste caso, este Processo alicerça o pensamento crítico que rege, manifestado linguisticamente pelo Fenômeno *que muitos deles tinham dificuldades e sérios problemas de leitura, escrita e interpretação de textos*. Este participante, por sua vez, especifica como as mazelas observadas afetam o desenvolvimento do aluno da escola básica, referindo-se às habilidades de leitura, escrita e interpretação. Destacamos ainda o uso do Modalizador *muitos deles*, que, ao quantificar, não generaliza os alunos da escola básica. O aluno-mestre admite que as dificuldades diagnosticadas não afetam todos os alunos da escola básica, porém afetam uma grande maioria, o que seria algo alarmante.

O Grupo Verbal *podemos perceber*, que tem função de Processo Mental, tem seu sentido completado pela oração projetada *que o grande problema desses alunos é o tipo de ensino que lhes foram transmitidos*. Neste ponto, o aluno-mestre critica o ensino oferecido pelo professor da escola básica, ao passo que deixa implícito que faria diferente.

Até aqui, o aluno-mestre fez uma densa reflexão a respeito das problemáticas percebidas no contexto escolar onde atuava. Esta reflexão justifica a autorrepresentação que ocorre mais perceptivelmente ao final do Excerto. Do ponto de vista gramatical, é possível identificar o uso expressivo de orações projetadas

como complemento de Processos Mentais. Isso é bastante significativo se considerarmos o desenvolvimento do letramento do aluno-mestre. A escolha por Processos Mentais induz a Atividade Sociossemiótica do *Explorar*. As orações projetadas se caracterizam por Grupos Nominais extensos, que tentam materializar a postura crítica e argumentativa do produtor do relatório.

No segundo momento, o aluno-mestre escolhe a Circunstância de Intensidade *mais* para modalizar o Processo Mental *gostamos*. Esta Circunstância intensifica a ideia de algo positivo ocorrido durante a regência, que é expresso pelo Fenômeno *da participação dos alunos*. Logo, o aluno-mestre diz ter promovido com sucesso uma boa discussão na sala de aula onde atuou, mesmo diante de uma realidade repleta de problemas.

Mais adiante, temos uma oração iniciada a partir da projeção do Processo Mental *Podemos perceber*. Este Processo se articula à oração projetada *que os alunos não costumavam estar à frente*, que tem valor de Fenômeno. Neste momento, o aluno-mestre admite ter percebido algumas limitações sobre a habilidade oral dos alunos da escola básica. Por um momento, tenta procurar algo que seja responsável por este problema.

Entretanto, a escolha pelo elemento conjuntivo *mas* causa um efeito de sentido contrário entre os argumentos elencados pelo aluno-mestre. A Atividade Sociossemiótica do *Explorar* se faz predominante, pois o aluno-mestre passa a argumentar que isso não impossibilitou sua atuação durante a regência, tendo em vista que as aulas ocorreram *tranquilamente*. Neste caso, ele se autorrepresenta como um profissional capaz de conduzir uma sala de aula, em detrimento de todas as problemáticas que o mesmo fez questão de elencar.

A Circunstância proposta pelo modalizador *não*, que acompanha o Processo Comportamental *costumam*, nega que os alunos da escola básica tenham o hábito de expor suas ideias para a turma inteira, o que acentua a dificuldade em lidar com a oralidade. Isso é realçado pelo uso do Processo Relacional *são*, acompanhado pelo Modalizador *muito*, que intensifica a ideia projetada pelo Processo. Além disso, o Atributo *tímido* caracteriza a maneira com que o aluno da escola básica se comporta do decorrer do período que está em sala.

Entretanto, o aluno-mestre parece não ter encontrado nesse comportamento quaisquer tipos de empecilhos para sua prática docente, pois afirma que as aulas por

ele ministradas transcorreram, conforme mostra o modalizador oracional, *tranquilamente*.

No Excerto 3, o aluno-mestre se coloca novamente como Ator do Processo, por intermédio da elipse da primeira pessoa do plural. O uso dos Processos Materiais *ultrapassamos*; *buscamos* e *estudar* atribuem ao Excerto um teor narrativo, que caracteriza a intenção do aluno-mestre em expor sua prática de regência, em detrimento de uma reflexão mais crítica e criteriosa de suas atitudes em sala de aula.

EXCERTO 3
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<i>Por meio da internet, <u>ultrapassamos a estrutura da sala de aula</u>, e <u>buscamos outras formas de conhecer a álgebra e suas aplicações no cotidiano</u>, bem como outras maneiras de se estudar <u>a tabuada de multiplicação</u>.</i>
F., Atividades no Estágio, Matemática, 2010.

O Excerto 3 é, na sequência do relatório, precedido por observações positivas do aluno-mestre a respeito dos recursos que a escola campo dispõe. Entretanto, também diz que estes recursos tecnológicos quase nunca são utilizados pelos professores da escola, sendo ele um dos primeiros a usá-los. Isso justifica o uso deste Excerto nesta categoria de análise, visto que semiotiza uma situação de superação do aluno-mestre face ao perfil de resistência da própria escola em usar os aparelhos tecnológicos da instituição. Após este trecho, o aluno-mestre volta a tecer impecáveis elogios à estrutura física da escola, porém nada relata sobre a estrutura docente e pedagógica da instituição onde desenvolveu sua regência.

Mesmo apresentando evidentes fluxos da Atividade Sociosemiótica do Explorar, acreditamos que estas escolhas gramaticais indicam a predominância do *Reportar*. Logo, o simples fato de recontar os fatos, materializados pelo uso dos Processos acima mencionados, atribui ao texto uma espécie de “estaticidade”, em que o aluno-mestre é apenas um narrador de suas próprias práticas. Isso não é conveniente para uma escrita reflexiva profissional, bem como para uma formação inicial voltada ao pleno desenvolvimento das práticas de letramento.

O Excerto é iniciado pelo uso do Tema Marcado *por meio da internet*. Este Grupo Adverbial parece exercer forte influência na construção semântica dos complexos oracionais que compõem esse Excerto. Por meio desta Circunstância, o aluno-mestre parece colocar a internet como ferramenta principal para sua prática

pedagógica, pois admite que, por intermédio dela, foi possível articular outras maneiras de conduzir os conteúdos durante as aulas.

A escolha gramatical do elemento conjuntivo *outras*, que se liga semanticamente aos Processos *conhecer* e *estudar* (Mental e Material, respectivamente), pressupõem que as medidas tomadas pelo professor não foram importantes para o ensino de matemática. Ao mesmo tempo em que o aluno-mestre afirma ter utilizado *outras* maneiras de se introduzir o conteúdo trabalhado, esse acaba menosprezando a prática pedagógica do professor da escola, atribuindo a ele, indiretamente, os insucessos do ensino no contexto de sala de aula.

As consequências semânticas do uso do Tema *por meio da internet* estão diretamente relacionadas ao Atributo *a álgebra e suas aplicações no cotidiano* e à Meta *a tabuada de multiplicação*. É por meio desta articulação entre os grupos do complexo oracional que o aluno-mestre se autorrepresenta. Tanto o Atributo quanto a Meta explicitam conteúdos matemáticos que, no imaginário dos alunos da escola básica, são relacionados à ideia de “dificuldade de serem aprendidos”. Por outro lado, o aluno-mestre faz uso da internet como instrumento facilitador para aprendizagem desses conteúdos.

Dessa maneira, o aluno-mestre se coloca na condição de profissional ressignificador da prática pedagógica, encontrando na internet uma possibilidade de se obter sucesso em suas aulas.

Em síntese, na medida em que os alunos-mestre se constroem como redentores, simultaneamente constroem a imagem dos professores da escola básica como responsáveis pelo fracasso escolar. Logo, temos uma simplificação do olhar dos alunos-mestre sobre o próprio papel do exercício do magistério. Isso não é eficiente à prática de letramento, posto que desconsidera a complexidade de sua futura profissão. Nossa concepção vai ao encontro do que entendem Lüdke e Boing, ao afirmarem que “quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade” (LÜDKE E BOING, 2012, p. 443).

4.3 Concepções sobre a escolha metodológica

Nesta categoria de análise, o aluno-mestre comenta sobre a metodologia que utilizou em sala de aula no decorrer de sua atuação como regente. Diferente do que

nos propusemos a analisar na categoria anterior, aqui o aluno-mestre avalia a sua metodologia utilizada em sala de aula no decorrer da regência. Esta avaliação resulta em uma autorrepresentação que, na maioria das vezes, desfavorece a metodologia utilizada pelo professor da escola básica mesmo que implicitamente.

Por diversas vezes, o aluno-mestre confessou ter adotado uma metodologia com fortes resquícios tradicionais. Entretanto, mostra-se conivente com esta prática metodológica, tendo em vista que, em momento algum, se refere ao tradicionalismo metodológico como algo negativo. O Quadro 3 adiante apresenta os excertos de nossas análises nesta subseção.

Quadro 3: Concepções sobre a escolha metodológica

EXCERTO	LICENCIATURA	PARTE DA EEG	ATIVIDADE SOCIOSEMIÓTICA
Excerto 4	Letras	Relatório de Estágio	Explorar (Argumentar)
Excerto 5	Letras	Análise do Período de Regência	Explorar (Argumentar)
Excerto 6	Matemática	Metodologia Utilizada	Reportar (Recontar)

Conforme o Quadro 3, em ambos os Excertos de Letras, predomina a Atividade Sociossemiótica do *Explorar*, o que sugere serem Excertos que apresentam tendências argumentativas. Nesse sentido, por meio de uma escrita que apresenta um movimento reflexivo mais evidente, o aluno-mestre de Letras se autorrepresenta por meio de juízos de valores sobre sua escolha metodológica.

O mesmo não acontece no Excerto de Matemática, tendo em vista que ocorre uma predominância da Atividade Sociossemiótica do *Reportar*, como é perceptível no Excerto 6. Isso nos apresenta um aluno-mestre pouco reflexivo sobre sua própria escolha metodológica. Nesse caso, o mecanismo de autorrepresentação ocorre por meio de enumerações de ações, que remetem ao puro recontar.

EXCERTO 4
O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA
<i>No decorrer do estágio busquei trabalhar com auxílio de recursos tecnológicos, porém enfatizei muito a tradicional forma expositiva na qual o professor necessita e faz uso da oralidade, levando sempre questionamentos para que o aluno se prontificasse ao ato de expor opiniões variadas. E assim atuei em sala de aula por alguns dias, algumas prazerosas aulas, outras nem tanto devido ao desinteresse de alguns estudantes. Como forma de sondagem ao final de cada aula desenvolvemos exercícios específicos com objetivo de fixação de conteúdo dado).</i>
L., Relatório de Estágio, Letras, 2012.

Na íntegra do texto, o Excerto 4 é precedido por uma avaliação negativa do aluno-mestre sobre o próprio sistema educacional do Brasil. É conferido ao professor da educação básica a maior parcela de culpa dos fracassos da educação no país. O Excerto que ora analisamos encerra o relatório em questão.

O aluno-mestre reconhece ter adotado uma metodologia tradicional durante sua regência. Neste caso, se coloca, novamente, como principal Participante do discurso, por intermédio do uso elíptico do *eu*. O Excerto é iniciado pelo Tema *No decorrer do estágio*, que atribui uma Circunstância de Tempo ao alcance do Processo Material *busquei trabalhar*. É possível percebermos que o aluno-mestre situa o leitor a respeito do tempo e do Contexto de Situação em que fez uso de sua metodologia. Ao mesmo tempo, o Grupo Verbal em questão sugere um aluno-mestre reflexivo, tendo em vista que, ao afirmar que *procurou trabalhar*, admite que tentou inovar em sua metodologia. Essa inovação vem expressa gramaticalmente por meio da Meta *recursos tecnológicos*. Nesse sentido, a tecnologia é vista como uma espécie de apoio metodológico lucrativo ao processo de ensino do professor, podendo render bons frutos a partir de sua utilização.

Entretanto, a conjunção *porém*, que é utilizada na sequência da oração, introduz uma ideia de contrariedade, ou seja, marca a noção de que não seria mais possível trabalhar com os recursos tecnológicos da escola. Entretanto, o aluno-mestre também não esclarece o porquê de não poder mais utilizar estes recursos. Este marcador aponta o início de outra ideia, que norteia semanticamente o restante do Excerto.

O Processo Material *ênfatizei*, em consonância com a Circunstância de Intensidade *muito*, evidencia que o aluno-mestre avalia sua própria metodologia como algo intensivamente tradicional. Esta avaliação é, gramaticalmente, marcada pela Meta *a tradicional forma expositiva*.

Mais adiante, reconhece que este método é frutífero para o desenvolvimento do ensino em sala de aula, uma vez que possibilita questionamentos. Isso é expresso pela escolha do Processo Material *levando* (em sua forma nominal de gerúndio), seguido pela Circunstância Temporal *sempre* e a Meta *questionamentos*. Esta estrutura oracional (Processo Material + Circunstância de Tempo + Meta) é motivada por escolhas léxico-gramaticais que sugerem a ideia de “permanência metodológica”. Logo, esta padronização gramatical permeia a escolha metodológica, ou seja, parece

ser hábito do aluno-mestre utilizar o tradicionalismo como forma de promover questionamentos na turma, já que admite fazer isso *sempre*.

Ao final do Excerto, o aluno-mestre utiliza o Tema Marcado *Como forma de sondagem ao final de cada aula*, seguido do Processo Material *desenvolvemos* e da Meta *exercícios específicos com objetivo de fixação do conteúdo dado*. Do ponto de vista semântico, esta estrutura provoca efeitos de sentido que apontam para uma espécie de verificação do êxito buscado. O aluno-mestre faz uso de uma verificação capaz de atestar que o tradicionalismo metodológico, de fato, surtiu efeito. Essa “prova dos 9” não aparece modalizada no discurso do aluno-mestre. É como se ele lidasse apenas com o efeito de causa e consequência, silenciando outros fatores capazes de auxiliar na aprendizagem do aluno.

Dessa forma, o aluno-mestre se autorrepresenta como profissional tradicionalista, ao mesmo tempo em que procura articular este tradicionalismo a uma ideia de progresso do ensino em sala de aula, pois se diz capaz de incentivar questionamentos, além de fazer uso de tecnologias. Portanto, acredita que o tradicionalismo pode suscitar exposições de opiniões e troca de ideias entre os alunos da escola básica.

Sobre a Atividade Sociossemiótica proposta em Halliday e Mathiessen (2014), acreditamos que predomine neste Excerto a ideia do *Explorar*. O movimento argumentativo que o aluno-mestre trava para justificar seu tradicionalismo e relacioná-lo a algo positivo perpassa todo o Excerto, sendo, portanto, o maior objetivo do enunciador. Logo, é nessa redoma argumentativa que o aluno-mestre se assume como metodologicamente tradicional, dando-nos a impressão de que, por isso, atua sem empecilhos.

No Excerto 5, o aluno-mestre admite ter usado unicamente o livro didático, tecendo elogios à linguagem deste material. Isso não parece ser algo comum ao discurso difundido pela academia, que recomenda ao professor em formação utilizar o livro didático apenas como suporte e não como única escolha metodológica (cf. ROJO, 2013). Dizemos que o livro didático foi o único instrumento da metodologia do aluno-mestre, tendo em vista que ele não faz referência a outro recurso no relatório.

EXCERTO 5

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA

Em sala de aula pode contar com o auxílio do livro didático, que é organizado pelo autor R.B., que tem uma linguagem dinâmica e traz conteúdos atualizados, que vem levar o aluno a ter uma visão mais ampla das imagens, da interpretação, e auxilia o aluno na melhor construção do saber.

L., Análise do Período de Regência, Letras, 2012.

Na íntegra do texto, o Excerto acima é precedido de rápidas descrições a respeito do conteúdo que o aluno-mestre ministrou durante sua regência. Dentre eles, as Cantigas Trovadorescas da Literatura Portuguesa. Após o uso do trecho focalizado, o aluno-mestre diz que as turmas em que ministrou as aulas apresentam problemas de interpretações destes textos em razão da constante falta de professores.

O Tema Marcado por Circunstância de Lugar *Em sala de aula* situa o leitor a respeito do local em que o relato será desenvolvido. Este alcança o Grupo Verbal *pode contar*, que tem funcionalidade de Processo Material, sendo este completado pela Meta *com o auxílio do livro didático*. O aluno-mestre constrói uma imagem de um professor que percebe no livro didático uma ajuda, tendo em vista que foi este o principal condutor de sua aula.

Chamou atenção o uso do Processo Relacional Possessivo *tem* e o Processo Material *traz*, que introduzem o Atributo *uma linguagem dinâmica* e a Meta *conteúdos atualizados*, respectivamente. A maioria dos processos têm o livro didático como sujeito, ou seja, o ator não humano é o responsável pelas ações indicadas pelos Processos. Neste caso, temos os argumentos que o aluno-mestre elencou como justificativa para o uso do livro didático, numa postura “defensiva” desenvolvida implicitamente.

Mesmo tendo uma tendência à Atividade Sociosemiótica do *Reportar*, acreditamos que deva se sobressair a Atividade do *Explorar*, pois as questões sobre a linguagem do livro e a atualização de seus conteúdos acabam exercendo uma função argumentativa no nível discursivo do texto.

O aluno-mestre manteve uma metodologia baseada unicamente neste material didático. Entretanto, não esclareceu, ao longo do texto, o que teria de *dinâmica* na linguagem deste material, nem tampouco, o que compreenderia por *atualizados* ao se referir ao conteúdo do livro didático que utilizou. Nesse sentido, do ponto de vista do letramento linguístico, pensamos que os movimentos reflexivos

desta escrita poderiam ter sido um pouco mais extensos, de maneira a esclarecer estas omissões.

O Excerto 6 apresenta um aluno-mestre que confessa ter tentado inovar. Todavia atribui à má estrutura da escola o fato de não ter conseguido o que desejava. Portanto, logo no início do Excerto, constrói uma autoimagem de profissional passivo aos problemas físicos do contexto escolar em que está engajado. Esta ideia se sustenta pelo fato de que, em nenhum momento, o aluno-mestre confronta estas limitações da escola, agindo sem muitos questionamentos.

EXCERTO 6
METODOLOGIA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
<u>Gostaria de ter usado uma metodologia construtiva, mas infelizmente, devido à limitação a estrutura da escola, tive que usar métodos tradicionais, ou seja, uma metodologia direta. Nas aulas regidas por mim (Y) e o D utilizamos os materiais disponíveis na sala como: quadro magnético pincel atômico, uma apostila por mim montada e o livro didático da própria escola. Tentei abordar o assunto de uma forma simples relacionado o assunto com o cotidiano do aluno quando possível, sempre fazendo questionamentos para tentar fazer o aluno participar das aulas que foram basicamente expositivas e teóricas.</u>
D. D., Metodologia Utilizada, Matemática, 2010.

Na íntegra do texto, o Excerto 6 é precedido por descrições da turma focalizada no relatório, sendo sucedido por relatos da avaliação utilizada pelo aluno-mestre, que é classificada por ele próprio como *simples*, devido ao curto tempo que se dedicou à regência.

O Excerto 6 é iniciado com a projeção do Processo Mental *gostaria*, que tem como Experienciador o *eu* elíptico, bem como o próprio aluno-mestre. Consiste em um desejo inicial do estagiário de utilizar uma metodologia *construtivista*, conforme é, gramaticalmente, expresso pela Meta *uma metodologia construtivista*. Neste momento, o aluno-mestre apresenta ter conhecimento teórico a respeito, porém sem explicar o que seria uma *metodologia construtivista* nem o porquê do desejo de aplicá-la. Observamos que o Processo caminha para uma Atividade Sociosemiótica do puro *Reportar*, pois omite os argumentos e atribui ao texto um caráter predominantemente narrativo.

A escolha do elemento conjuntivo *mas*, em consonância com a Circunstância de Modo *infelizmente* sugere uma espécie de lamentação do aluno-mestre por não ter utilizado a metodologia que gostaria. A conjunção aponta para uma adversidade entre as informações, tendo em vista que introduz uma ideia de tradicionalismo como

metodologia abordada, o que viria em contrapartida à sua postura construtivista, apresentada previamente. Portanto, o aluno-mestre parece afirmar e, posteriormente, negar devido ao uso da conjunção focalizada.

O Processo Material *tive* causa uma ideia de obrigação no discurso do aluno-mestre, que encontra na Meta *que usar métodos tradicionais* a maneira de representar sua real postura metodológica. Novamente, o aluno-mestre lamenta sua escolha metodológica, pois deixa implícito que seria algo contra a sua vontade. Entretanto, ao mesmo tempo, não reflete criticamente sobre isso, nem como esta problemática tenha afetado as aulas por ele ministradas. Isso constrói uma representação de profissional passivo, já apresentada no início desta análise.

Entretanto, nos chamou atenção a possibilidade do aluno-mestre ter feito uma autorrepresentação de teor negativo, tendo em vista que admite ter mudado sua metodologia em razão das limitações que a escola apresenta. Logo, a responsabilidade sobre as escolhas feitas por ele são de outros atores sociais, escola e etc. Nesse sentido, esbarramos na ideia de que, tanto o aluno-mestre quanto o professor da escola básica, podem ser relativizados como produto do meio, sendo, portanto, forçado a tomar certas medidas em razão do contexto em que trabalham.

4.4 Olhares sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula

Nesta subseção, apresentamos algumas autorrepresentações do aluno-mestre por meio da escolha do conteúdo que ministrou no decorrer de sua regência. Por diversas vezes, o prioriza a quantidade do conteúdo em detrimento da qualidade do mesmo. Pensamos que isso seja resquício de uma forte cultura escolar, que procura priorizar a agilidade com que o conteúdo programático anual é apresentado ao aluno da escola básica. O que diferencia esta categoria de análise da anterior é justamente a preocupação em avaliar a importância do conteúdo em si, em detrimento da escolha metodológica feita pelo aluno-mestre. Observemos o Quadro 4:

Quadro 4: Olhares sobre conteúdo trabalhado em sala de aula

EXCERTO	LICENCIATURA	PARTE DA EEG	ATIVIDADE SOCIOSEMIÓTICA
Excerto 7	Letras	Regência	Reportar (Recontar)
Excerto 8	Letras	Apresentação	Reportar (Recontar)
Excerto 9	Matemática	Regência no 8º ano	Reportar (Recontar)

O que nos pareceu comum entre as licenciaturas focalizadas é o fato do aluno-mestre relatar várias ações praticadas durante o estágio e, ao final, fazer uma apreciação de suas ações. Ainda assim, há predominância da Atividade Sociossemiótica do *Reportar*, mesmo tendo uma leve tentativa de *Explorar*, pois esta criticidade não é desenvolvida no relatório, dando ao texto um teor mais narrativo.

No Excerto 7, percebemos que o aluno-mestre apresenta, sem muita tentativa reflexiva, os conteúdos que ministrou em uma turma do Ensino Médio no decorrer do período de regência. Com isso, se autorrepresenta como um professor que dá mais importância ao conteúdo em si, em detrimento de uma visão mais crítica das causas e consequências de ter trabalhado tais assuntos em sala de aula.

EXCERTO 7
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<u>Trabalhamos com o 1º ano o conteúdo “As variações linguísticas”, com as turmas do 2º ano, nós ministramos o conteúdo “Substantivo”, e aos alunos do 3º ano foi ministrado “Orações Coordenadas”, após o conteúdo aplicado passamos atividades em todas as turmas e foi respondida pelos alunos e feito a correção em sala de aula, não podemos deixar de dizer que os objetivos foram alcançados, tendo em vista que fizeram todas as atividades e percebemos que houve uma compreensão e entendimento quanto ao conteúdo trabalhado.</u>
A. R., Regência, Letras, 2012.

Na íntegra do texto, o Excerto acima foi extraído após o aluno-mestre fazer considerações a respeito do início do estágio, tal como a maneira com que a professora regente o recebeu. Na sequência, o Excerto é sucedido por uma série de situações narradas pelo aluno-mestre sobre a sequência de suas ações, sem quaisquer tentativas de reflexão.

O caráter narrativo deste Excerto nos é apresentado pela predominância de Processos Materiais utilizados pelo produtor do texto (*trabalhamos; ministramos; foi ministrado; foi respondida; passamos*) que indicam ações feitas pelo aluno-mestre sem muitas reflexões críticas. As Metas (*o conteúdo “As variações linguísticas, o conteúdo “Substantivo”, “Orações coordenadas*) são materializadas por nomes/rótulos de conteúdos didatizados, comumente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, nos parece algo além da simples contagem de conteúdos ministrados. O excesso de Processos Materiais, e as relações de sentido que estabelecem com as Metas que regem, apontam para predominância da Atividade Sociossemiótica do *Reportar*, pois semiotiza uma situação em que o maior objetivo é

relatar o que foi feito em sala de aula de maneira predominantemente narrativa (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014).

A Circunstância de Lugar *em sala de aula* apresenta o local em que as correções das atividades foram feitas. Seu uso provoca um efeito de sentido de eficiência por parte do aluno-mestre, tendo em vista que resolver os exercícios em *sala de aula* parece ser algo positivo aos olhos deste estagiário. Isso contribui diretamente para o alcance dos objetivos estipulados, comentados mais adiante no Excerto.

O Modalizador *não*, que acompanha o Processo Verbal *podemos deixar de dizer*, atribuindo-lhe Circunstância de Negação, introduz uma breve tentativa de reflexão do aluno-mestre, embora esta tentativa tenha se mostrado ainda muito superficial.

O Processo Mental *percebemos*, seguido pelo Processo Existencial *houve*, encerram o movimento de tentativa reflexiva do aluno-mestre com a concepção de ter sido bem sucedida a exposição do conteúdo, conforme o Existente *uma compreensão e entendimento quanto ao conteúdo trabalhado*. Esta tentativa de reflexão nos parece uma maneira de mobilizar a Atividade Sociosemiótica do *Explorar*. Entretanto, não é essa a maior preocupação do aluno-mestre, tendo em vista que não há uma construção mais clara de seu posicionamento.

Em suma, o aluno-mestre se autorrepresenta como alguém totalmente capaz de conduzir uma aula, confiante na ideia de que conseguiu aplicar e desenvolver todos os conteúdos e atividades propostas para a regência. Nesse ponto, é como se o estágio fosse algo totalmente previsível, o que facilitaria o trabalho com todos os conteúdos que pensou a princípio.

No Excerto 8, o aluno-mestre afirma ter passado os *demais dias* da regência trabalhando questões gramaticais, tais como análise sintática e morfológica, por meio de conceitos e exemplos. O Excerto que se segue está, na íntegra do texto, precedido por incansáveis descrições físicas da escola campo e sucedido por uma seção que objetiva apenas apresentar em que localidade esta instituição se encontra.

EXCERTO 8

ESTÁGIO E FORMAÇÃO

Nos demais dias que estivemos em exercícios da regência tratamos sobre morfologia e sintaxe, explicando e exemplificando o modo de fazer uma análise sintática e morfológica da frase. Explanamos a respeito do conceito de frase, oração e período que são aspectos sintáticos da língua que se aproximam em definição, mas se diferenciam em alguns aspectos. Dentro dessa mesma temática, trabalhamos o sujeito e o predicado, isto é, os tipos de sujeitos. Além disso, conceituamos oração mostrando o que distingue de frase caracterizando frase verbal e nominal. E por fim, os tipos de períodos que ocorrem dentro da oração, ou seja, período simples e composto. E, para finalizarmos, com a permissão da professora D, ou seja, a professora que substituímos durante a regência, aplicamos uma atividade avaliativa cuja nota serviria como nota bimestral.

M. T., Apresentação, Letras, 2012.

A análise realizada para o Excerto 8 é semelhante à do anterior. Temos também o uso constante de Processos Materiais (*tratamos; explicando; exemplificando; trabalhamos; conceituamos*), em que a Meta, geralmente, faz referência a alguma nomenclatura gramatical (*sobre morfologia e sintaxe; o modo de fazer análise sintática e morfológica da frase; a respeito do conceito de frase, oração e período*).

Chamou-nos atenção o uso do Processo Material *tratamos* e de sua Meta *sobre morfologia e sintaxe*, que serão os principais pontos discutidos no decorrer do Excerto. Percebemos que as Metas, diferentemente do Excerto anterior, correspondem a Grupos Nominais abstratos. Isso nos parece indícios de um aluno-mestre que prioriza a gramática por ela mesma em suas aulas. Entretanto, isso é tratado como algo positivo, tendo em vista que, em momento algum do relatório, o aluno-mestre atribui teor negativo a esta postura. Além disso, mesmo que não tenha adotado outra postura, poderia tentar convencer o professor da produtividade do tradicional, afinal o relatório é o um instrumento em que julgamentos de valores são possíveis.

O Processo Material *aplicamos*, juntamente com a Meta *uma atividade avaliativa cuja nota serviria como nota bimestral*, coroa uma imagem tradicional do aluno-mestre. Durante sua regência, ele priorizou apenas uma atividade para atribuição de nota bimestral, ignorando, conseqüentemente, tantos outros fatores que poderiam ser acoplados a seus critérios de avaliação. Essa atitude é parecida com o popular “tudo ou nada”, em que o professor resume sua avaliação a uma única atividade escrita, sendo ela a única responsável pela aprovação ou reprovação do aluno.

Dessa maneira, o aluno-mestre revela uma tendência fortemente gramaticeira, ao mesmo tempo em que apresenta uma escrita narrativa a respeito de sua prática. Isso nos parece prejudicial a um ensino mais crítico, uma vez que o aluno-mestre demonstra ser apenas alguém que repassa a mensagem, acreditando que assim a aprendizagem pode ocorrer, sem qualquer postura voltada à criticidade (PENNYCOOK, 1998, p. 29).

Devido a isso, a Atividade Sociosemiótica de maior ênfase neste Excerto é o *Reportar*, partindo do pressuposto de que o aluno-mestre apenas reconta o que praticou em sala, sem maiores tentativas de reflexão de sua própria prática pedagógica. O *Reportar* contribui para uma escrita burocratizada, pois o Excerto apenas enumera os conteúdos que foram ministrados durante as aulas.

No Excerto 9 adiante, agora extraído de um relatório de Matemática, voltamos a encontrar um aluno-mestre que demonstra ter dado mais importância à quantidade do conteúdo explanado por ele no decorrer da regência. Na íntegra do texto, este Excerto é precedido por alguns relatos dos alunos-mestre sobre a regência, tais como a data de início das atividades do estágio. Após o que consta no Excerto que analisamos agora, o aluno-mestre dá início a uma nova seção no relatório, onde discute a respeito da metodologia que adotou durante as aulas ministradas.

EXCERTO 9
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<u>O conteúdo é extenso e tomou muito tempo e muitas aulas. Trabalhamos com retas, retas paralelas, perpendiculares, ângulos suplementares e complementares, oposto pelo vértice, internos, externos, correspondentes e colaterais. Depois disso, começamos com o conteúdo de polígonos, que envolve a nomenclatura dos polígonos quanto ao número de lados, também como calcular o número de diagonais, a medida do lado, o perímetro, e identificar se o polígono é convexo ou côncavo. Conseguimos concluir os conteúdos com êxito ao fim do estágio.</u>
D. D., Regência no 8º ano, Matemática, 2010.

O aluno-mestre inicia seu discurso falando da extensão do conteúdo que trabalhou em sala de aula. Para isso, fez uso do Processo Relacional *foi* e do Atributo *extenso*, que nos induzem a imaginar um conteúdo capaz de perdurar por várias aulas.

Mais uma vez, se repete o excesso de Processos Materiais (*trabalhamos; começamos; calcular*), que reforçam o perfil narrativo do relatório analisado. Somada a isso, as Metas priorizam a nomenclatura de conteúdos escolares (*com retas, retas paralelas, perpendiculares, ângulos suplementares e complementares, oposto pelo*

vértice, internos, externos, correspondentes e colaterais; com o conteúdo de polígonos; o número de diagonais, a medida do lado, o perímetro). As Metas são enumerações que conferem à escrita do relatório uma densidade que dificulta a compreensão do texto. Neste caso, o aluno-mestre se autorrepresenta por intermédio dos Processos que estão em terceira pessoa. Assim, elenca uma sucessão de ações que desenvolveu durante o estágio.

Dizemos que a Atividade Sociossemiótica que predomina neste Excerto 9 é o *Reportar*, tendo em vista que o aluno-mestre constrói uma autorrepresentação de um professor metódico, sem inovações, que percebe na linearidade dos conteúdos sua maior preocupação. Utilizamos o termo *linearidade*, porque a autorrepresentação nos é apresentada por meio de enumerações de conteúdos trabalhados em sala de aula. Estas enumerações causam um efeito de sentido puro do *Reportar*, em que *reconta* uma sequência de coisas, sem muita articulação com outras Atividades Sociossemióticas.

Ao final, o aluno-mestre admite ter conduzido o conteúdo com sucesso, pelo único fato de tê-lo concluído em suas aulas. Essa ideia é reforçada pelo uso do Processo Material *conseguimos concluir* e da Meta *os conteúdos com êxito ao fim do estágio*. Neste momento, o aluno-mestre compreende que o sucesso em sala de aula está atrelado apenas ao fato de se conseguir trabalhar na íntegra o conteúdo que lhe é destinado. Nesse sentido, parece ter uma visão muito simplista a respeito da complexidade de uma sala de aula, além de ter uma concepção verticalizada do que seria obter *êxito ao fim do estágio* (cf. LÜDKE E BOING, 2012).

4. 5 Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado

Nesta categoria de análise, investigamos a autoavaliação do aluno-mestre sobre a sua performance em sala de aula no decorrer do estágio. Trata-se de avaliações em que o aluno-mestre desenha um panorama a respeito das aulas que ministrou. O que diferencia esta categoria das demais é justamente o fato de ser uma espécie de síntese avaliativa de sua regência. Encontramos estas autorrepresentações diluídas no decorrer de todo o relatório de estágio. Entretanto, normalmente, ocorrerem com maior frequência no rótulo funcional *Concepções do aluno-mestre a respeito do Estágio Supervisionado*.

Neste caso, tratam-se de concepções do aluno-mestre a respeito de sua própria prática pedagógica, o que o coloca como principal Participante dos Processos em destaque.

Quadro 5: Autoavaliação do aluno-mestre sobre sua atuação no Estágio Supervisionado

EXCERTO	LICENCIATURA	PARTE DA EEG	ATIVIDADE SOCIOSEMIÓTICA
Excerto 10	Pedagogia	Relatório de Estágio	Explorar (Argumentar)
Excerto 11	Letras	Regência	Explorar (Argumentar)
Excerto 12	Matemática	Conclusão	Explorar (Argumentar)

O que chama atenção nesta categoria de análise é o fato de todos os excertos analisados serem claramente avaliativos, realçando o posicionamento do aluno-mestre face ao que é arguido. Por isso, temos a predominância da Atividade Sociossemiótica do *Explorar*. Isso é algo importante, partindo do princípio de que evidencia momentos de uma escrita reflexiva profissional mais significativa.

Quando o aluno-mestre faz uma espécie de autoavaliação final de sua atuação no estágio, constrói uma autorrepresentação proposta na argumentação, em numa espécie de “postura defensiva”. Esta é a principal diferença entre as autorrepresentações construídas nesta categoria de análise com relação às demais analisadas nas seções anteriores, em que houve a predominância da Atividade Sociossemiótica do *Reportar*.

As autorrepresentações analisadas nesta categoria são de natureza positiva, com exceção do Excerto 12. Os alunos-mestre, ao se referirem a sua atuação na regência, são categóricos ao dizer que se saíram bem e que desenvolveram suas atividades sem quaisquer tipos de dificuldades. Muitas vezes, essa representação aponta para um “professor perfeito” ou “professor redentor”. Entretanto, um importante fator para esse tipo de autorrepresentação é a interlocução desses alunos-mestre ao produzirem estes relatórios. Não podemos perder de vista a noção de que o contexto desta investigação concebe o relatório como mero instrumento de burocratização institucional, conforme apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação. Como se pode esperar, o aluno-mestre é induzido previamente a relatar o que, provavelmente, o professor formador gostaria de se deparar, já que é a única atividade avaliativa da disciplina.

O Excerto 10 foi retirado de um relatório de Pedagogia. Como já foi dito no capítulo anterior, os relatórios desta licenciatura não apresentam seções, sendo, portanto, um texto corrido. Neste Excerto, o aluno-mestre faz uma autoavaliação do papel que desenvolveu durante o estágio. Na íntegra do texto, o Excerto 10 é precedido por uma sucessão de relatos sobre as aulas anteriores, sem muita tentativa de reflexão, sempre iniciados por um Tema Marcado por Circunstância e com parágrafos bem curtos. O Excerto ora analisado encerra o relatório em questão.

EXCERTO 10
O TEXTO EM SUA ÍNTEGRA
<i>Em relação ao trabalho de regência desenvolvido pela respectiva discente em exercício menciona-se <u>que foi bom</u>, onde esta procurou, em conjunto com a sua parceira de estágio, desenvolver <u>todas as atividades propostas nos planos de aula</u>. A mesma apresentou um <u>compromisso e seriedade inquestionáveis</u>, sempre procurando desenvolver suas funções docentes de acordo com os avanços dos educandos. Esta, no decorrer do desenvolvimento da regência, mostrou <u>uma boa liderança</u>, no qual ajudou na organização e controle dos alunos, nas vezes que estes vieram a se dispersarem. Acrescenta-se <u>que a discente não faltou com respeito ou maltratou nenhum dos alunos da instituição, em especial aos da sala que ela mesma estagiou</u>. Em relação à assiduidade, a estagiária procurou ao máximo <u>não se ausentar de suas obrigações</u>. A mesma possuía <u>uma ótima relação com os discentes e docentes da instituição</u>, que procuravam ajuda-la no que fosse necessário no momento.</i>
L., Relatório de Estágio, Pedagogia, 2012.

Chamou-nos atenção o fato do aluno-mestre fazer referência a si mesmo utilizando a terceira pessoa do singular, o que não é esperado na escrita reflexiva, diferentemente dos demais Excertos, onde fazem uso da primeira pessoa. O efeito de sentido causado por isso encarrega-se de isentar o aluno-mestre de seu próprio discurso. Com a terceira pessoa, parece não querer se envolver em sua própria avaliação, ao mesmo tempo em que esse recurso atribui maior credibilidade ao que é dito, já que se trataria do olhar de “alguém de fora”.

Confessa se considerar uma boa estagiária, tendo em vista que desenvolveu com êxito todas as atividades propostas no período de regência. Todo o Excerto 10 se desenvolve em torno dessa ideia, que é sustentada por vários Processos que, gramaticalmente, introduzem argumentos. Isso confere ao excerto a predominância da Atividade Sociosemiótica do *Explorar*, uma vez que os julgamentos de valores expostos apresentam força persuasiva e aproximam esta escrita ao que entendemos como escrita reflexiva profissional (cf. SILVA, 2014).

A autorrepresentação começa a ser construída por meio do Tema *Em relação ao trabalho de regência*. Este indica o início de uma autoavaliação em que o aluno-mestre propõe uma visão geral das atividades que desenvolveu. Este Tema alcança o Processo Material *desenvolvido*, atribuindo uma Circunstância de Tempo. Nesse sentido, o Ator *pela respectiva discente em exercício* faz referência ao próprio aluno-mestre, em terceira pessoa.

O Processo Verbal *menciona-se* se liga à oração projetada *que foi bom*, que tem função de Verbiagem. Neste momento, inicia-se o forte teor de avaliatividade do Excerto, utilizando o adjetivo *bom* para avaliar sua própria atuação no estágio. Durante todo o Excerto, o aluno-mestre abusa do uso de Grupos Adjetivais, que reforçam o caráter avaliativo do texto (cf. VIAN JR, 2010).

Grupos Adjetivais como *bom*, *inquestionáveis*, *boa* e *ótima*, distribuídos ao longo do Excerto, ajudam a articular os processos atualizados ao mesmo tempo em que costuram a representação de um professor em formação capaz de desenvolver sua prática com êxito. Estes elementos gramaticais atribuem ao texto um caráter altamente avaliativo, que se constitui simultaneamente à construção de uma autorrepresentação altamente positiva. Além disso, funde-se à natureza do *Explorar*, que, facilmente, se desdobra no *argumentar*. Logo, as autorrepresentações e as Atividades Sociosemióticas caminham juntas, sendo indissociáveis.

O Processo Material *desenvolver*, acompanhado pela Meta *todas as atividades propostas nos planos de aula*, sugere que o aluno-mestre tenha desconsiderado fatores externos que conferem à sala de aula um perfil dinâmico. Dessa forma, o aluno-mestre não aponta à possibilidade de imprevistos na execução do plano de aula. Inferimos dessa maneira, por considerarmos o valor semântico da Circunstância *todas*, que causa efeito de generalização. No caso, sugere-se a execução completa do plano de aula, sem considerar possíveis imprevistos.

O Processo Material *apresentou*, somada à Meta *um compromisso e seriedade*, projetam a imagem de um aluno-mestre sem quaisquer defeitos que possam desabonar sua conduta como professor regente. O Modalizador *inquestionáveis* reforça essa concepção, ao caracterizar categoricamente a postura do aluno-mestre, ao mesmo tempo em que sugere o diálogo com o professor formador, provável leitor do relatório.

Esta ideia é realçada pelo uso da Circunstância de Frequência *sempre* e do Grupo Verbal *procurando desenvolver*, que tem alcance de Processo Material. Portanto, o aluno-mestre realmente acredita que tenha sido um professor competente em suas aulas, vendo-se como causador do avanço intelectual da turma em que atuou. Gramaticalmente, percebemos isso no Fenômeno *suas funções docentes de acordo com os avanços dos educandos*.

A imagem de professor perfeito é ainda mais enfatizada pela escolha do Processo Verbal *acrescenta-se*, que funciona como oração projetora na função temática. Esta propõe uma ideia de soma de qualidades. O processo está articulado diretamente à oração projetada que rege, *que a discente não faltou com respeito ou maltratou nenhum dos alunos da instituição, em especial aos da sala que ela mesma estagiou*. Trata-se da introdução de uma informação nova, agora ligada à noção de ética, tendo em vista que o aluno-mestre acrescenta que “não faltou com respeito” nem “maltratou nenhum dos alunos”. A imagem construída é de um professor altamente ético, sendo referência de qualidade e compromisso com a profissão. Entretanto, é possível relacionar esta autorrepresentação ao fato de que os relatórios são vistos no contexto acadêmico concecionense apenas por sua função de avaliação. Logo, o aluno-mestre pode escrever aquilo que supostamente agradaria ao professor formador.

Esta representação é construída até a última linha do Excerto 10, por meio do Processo Relacional *possuía* e do Processo Material *procuravam*, bem como de seus respectivos Participantes *uma ótima relação com os discentes e docentes da instituição, e no que fosse necessário no momento*.

Do ponto de vista gramatical, chamou-nos atenção o fato do aluno-mestre ter utilizado, com muita frequência, Grupos Nominais extensos que trazem adjuntos que o caracterizam positivamente, independentemente do tipo de processo que recorreu. Parece se deter então a maior força argumentativa deste aluno-mestre que, ao se referir a si mesmo, mesmo em terceira pessoa, não poupa elogios. Assim, constrói a imagem de um professor redentor, que, mesmo em um ambiente repleto de problemas, desenvolve seu trabalho sem a menor dificuldade.

No Excerto 11, encontramos um aluno-mestre que prefere fazer uma autoavaliação positiva de maneira mais contida em relação ao Excerto 10. Por outro lado, também predomina a Atividade Sociossemiótica do *Explorar*, tendo em vista que

também argumenta sobre sua atuação. Na íntegra do texto, o Excerto abaixo é precedido por uma sucessão de relatos sobre o período de regência do aluno-mestre. Entretanto, este excerto é uma espécie de apanhado do que foi anteriormente relatado, já que retoma a tudo o que foi dito, encerrando o relatório focalizado.

EXCERTO 11
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS A RESPEITO DA REGÊNCIA REALIZADA
<i>Enfim, os momentos de nossa regência podem pontuar como positivo o fato de não estávamos nervosas, além de ter realizado todas as atividades como havíamos planejado, e descobrimos que somos capazes de assumir uma sala de aula, que tudo só depende de nossa força de vontade. Com esse trabalho, almejamos contribuir para o progresso da educação em nossa cidade, pois este estágio possibilitou-nos uma auto avaliação, o que certamente acrescentará interações bastante expansivas e de caráter prático futuramente.</i>
A. R., Regência, Letras, 2012.

Chamou-nos atenção a modalização do Processo Verbal (*podem pontuar*) que atribui ao texto um teor de possibilidade. Logo, no momento em que o aluno-mestre prefere modalizar sua performance em sala de aula, sugere que é possível outros pontos vista sobre sua atuação. O uso do Modalizador também permite a abertura do diálogo com o professor formador. Neste caso, trata-se de uma tentativa maior de interação pela escrita, o que se aproxima de uma escrita reflexiva profissional, ainda que de maneira pouco demonstrativa.

O Tema *Com este trabalho* faz referência direta ao relatório de estágio. Nesse momento, o aluno-mestre procura relacionar a avaliação que faz de si mesmo com a produção do relatório. Do ponto de vista do letramento de professor, essa tentativa é pertinente, uma vez que entendemos que o relatório é um elemento semiotizador das práticas sociais do estágio (SILVA, 2012a).

O Processo Mental *almejamos contribuir* esboça um desejo que começou a se delinear no aluno-mestre a partir do Estágio Supervisionado. O Fenômeno *para o progresso da educação em nossa cidade* explica qual é o desejo do aluno-mestre, apontado no grupo verbal ora referido.

Semanticamente, percebemos uma autorrepresentação em que Estágio Supervisionado e relatório de estágio caminham juntos no processo de autoavaliação do aluno-mestre. Em alguns momentos, o estagiário parece se constituir na fronteira entre esses dois pontos, sendo uma espécie de elemento de coesão. Parece-nos interessante, tendo em vista que, diferente dos demais Excertos, aqui não há uma visão estanque do papel do Estágio Supervisionado e do relatório de estágio. São

percebidos, mesmo que indiretamente, como complementares na formação do professor.

Diferente dos excertos anteriores, os produtores do Excerto 12, não fazem uma autoavaliação positiva a respeito de sua atuação no Estágio Supervisionado. O Excerto 12 é precedido por concepções do aluno-mestre sobre o papel do Estágio Supervisionado em sua formação profissional. Logo, o excerto adiante faz referência direta às dificuldades de se obter sucesso nessa disciplina, encerrando o relatório de onde foi extraído.

EXCERTO 12
CONCEPÇÕES DO ALUNO-MESTRE A RESPEITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
<i>Realmente não foi fácil esse estágio, encontramos diversas dificuldades, principalmente na primeira semana onde, além do fato de termos que iniciar com a regência, a estrutura física da escola era péssima, pois a sala era pequena, muito quente e tinha má iluminação. Infelizmente, foi pouco o tempo que ficamos nessa escola e não tivemos a oportunidade de realizar um bom trabalho com a turma. Mas foi tempo suficiente para percebermos que os alunos não gostavam muito de estagiário.</i>
F. J., Conclusão, Matemática, 2010.

Ao iniciar o Excerto, os alunos-mestre escolheram o Tema *Realmente*, que induz uma ideia de que, de fato, o que será relatado mais adiante é algo real, sem quaisquer tipos de camuflagens. Logo, este Tema atribui ao texto um teor de credibilidade diante dos fatos relatados.

A estrutura Circunstância de Negação + Processo Relacional + Atributo (*não foi fácil*) sintetiza o ponto de vista do aluno-mestre a respeito do período em que ministrou suas aulas na escola básica. Assim, tem início uma autorrepresentação não tão positiva como as outras.

O Processo Material *encontramos* e sua Meta *diversas dificuldades* parecem diagnosticar um aluno-mestre altamente sincero e insatisfeito com o que vivenciou no estágio. A sensação de insatisfação prevalece durante todo o Excerto, pressuposto que pode ter sido motivador para a escolha dos processos utilizados, que acabam direcionando o Excerto à Atividade Sociosemiótica do *Explorar*.

É interessante que, diferente da maioria dos relatórios que compõem o corpus desta investigação, neste caso, o aluno-mestre utiliza a descrição física da escola campo para justificar o procedimento de sua postura pedagógica no decorrer do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, não propõe descrições espaciais gratuitas, sem articulação com a real condição de ensino. Pelo contrário, utiliza-se desta

descrição para justificar seus argumentos e atribuir consistência ao que diz. Prevalece, então, a Atividade Sociosemiótica do *Explorar*, uma vez que tenta articular descrição e argumentação em um movimento persuasivo da linguagem.

O Tema *infelizmente* confere a todo o complexo oracional uma Circunstância de Modo, que reforça o teor de insatisfação já presente desde o início do Excerto. Percebemos que o aluno-mestre não encontrou no estágio supervisionado obrigatório o verdadeiro gosto pela profissão que almeja ter, pois admite não ter se tratado de uma experiência bem sucedida.

Entretanto, tenta atribuir esse insucesso ao pouco tempo que ficaram na escola campo. Por isso, conforme mostra o Processo *tivemos*, que é precedido pelo Modalizador *não*, faltou-lhes a oportunidade de se familiarizarem com o ambiente.

O Processo Mental *percebemos* aponta para uma percepção negativa do período de regência aos olhos do aluno-mestre, o que parece ser sua concepção final e precisa do Estágio Supervisionado. Para acentuar essa ideia, é usado o Processo Mental *gostavam*. Este é acompanhado pela oração projetada *que os alunos não gostavam muito de estagiário*, que tem valor de Fenômeno. O estagiário é o próprio aluno-mestre que se reporta em terceira pessoa. Esta oração projetada sintetiza uma cultura muito forte nas escolas campo: o fato do estagiário não ser aceito em dado contexto escolar. Esta posição é altamente desfavorável ao andamento da disciplina de Estágio Supervisionado, portanto, também, às práticas de letramento desenvolvidas no decorrer deste componente curricular.

Em síntese, afirmamos que as análises que desenvolvemos neste capítulo nos ajudaram a compreender como a escrita reflexiva profissional reflete o contexto acadêmico paraense das três licenciaturas focalizadas nesta investigação. Nesse sentido, as autorrepresentações dos alunos-mestre nos permite analisar uma escrita reflexiva produzida nos cursos de licenciaturas, ainda pouco valorizada quando comparada à escrita acadêmica dita convencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, apresentamos uma possibilidade de análise da escrita reflexiva profissional em relatórios de estágio, produzidos por alunos-mestre das Licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Pedagogia, inseridos no complexo contexto acadêmico paraense, na cidade de Conceição do Araguaia.

Nesse sentido, analisamos como o aluno-mestre faz uso de sua escrita para se autorrepresentar. Atentamos, principalmente, para ocasiões em que ele se coloca na condição de principal Participante dos Processos. Por isso, procuramos considerar os efeitos de sentido causados entre tais Processos e os grupos oracionais a que se relacionam. Acreditamos que esta perspectiva de análise tenha nos ajudado a compreender como estes pressupostos refletem a formação desses alunos-mestre, produtores do corpus da investigação.

Os Capítulos I e II abordam, respectivamente, a metodologia que adotamos para coleta do corpus da pesquisa, bem como a revisão das teorias que nortearam os análises linguísticas desta investigação. A princípio, a apresentação do contexto acadêmico de Conceição do Araguaia nos ajudou a compreender as reais condições em que o corpus foi produzido. Somada a isso, pensamos que as concepções teóricas da LSF contribuíram para situar o leitor no que se entende por padrões gramaticais e Sistema de Transitividade e de Tema.

Identificamos que o aluno-mestre, mesmo reconhecendo teoricamente a importância do Estágio Supervisionado em sua formação, ainda apresenta uma escrita fortemente burocratizada no que se refere ao relatório de estágio. Isso é bastante pertinente, partindo do princípio de que pouco refletem sobre o que deveras foi vivenciado na escola campo, apresentando uma escrita predominantemente narrativa/descritiva. Isso se aproxima muito da concepção de relatório enquanto produto de uma burocratização institucional, conforme nos apresenta Silva (2012a). Entretanto, consideramos também que não foram criadas situações de ensino em que a escrita desses relatórios analisados fosse produzida de forma reflexiva.

No tocante aos resultados que apresentamos, acreditamos que conseguimos contemplar os objetivos esboçados na *Introdução* desta dissertação e que nortearam a produção desta pesquisa de mestrado.

Pensamos que o primeiro objetivo específico - *Caracterizar o relatório de estágio supervisionado produzido nas licenciaturas focalizadas a partir da descrição e análise das partes integrantes da estrutura esquemática do referido gênero* – é respondido ao longo do Capítulo III. Para tanto, apresentamos o Quadro 1, que consiste em mapear a EEG dos relatórios analisados, ao mesmo tempo em que criamos rótulos funcionais para cada etapa desta estrutura esquemática. Esse mapeamento nos permitiu perceber uma imensa instabilidade estrutural do gênero relatório de estágio no contexto acadêmico paraense.

Além disso, relacionamos as diferentes etapas da EEG às Atividades Sociosemióticas de Halliday e Mathiessen (2014). Entre estas atividades, predominaram o *Reportar* e o *Explorar*. Esta informação foi pertinente para que pudéssemos compreender os mecanismos de autorrepresentação nesta escrita reflexiva. Ou seja, a ideia do *Reportar* é inerente ao gênero textual que analisamos nesta abordagem. Entretanto, o excesso desta Atividade Sociosemiótica caracterizou uma escrita fortemente narrativa/descritiva, o que comumente não se espera de um relatório de estágio. Entendemos que, neste gênero, recontar é preciso, porém também é necessário articular os fatos recontados às especificidades do ensino da licenciatura que o aluno-mestre pertence. Por outro lado, a escolha das atividades do *Explorar* indicam fluxos de reflexões do aluno-mestre, o que se aproxima de uma escrita reflexiva profissional. Entretanto, tais reflexões ainda se mostram iniciais, isto é, sem muita consistência argumentativa.

Relacionar o mecanismo de autorrepresentação à funcionalidade da EEG nos permitiu encontrar marcas gramaticais que evidenciam uma tentativa de reflexão do aluno-mestre mesmo que ainda timidamente. Dentre estas marcas gramaticais que nos referimos, estão alguns Processos Relacionais e/ou Mentais que caminham para uma Atividade Sociosemiótica do *Explorar*.

Já o segundo objetivo específico - *Analisar autorrepresentações dos alunos-mestre, autores dos relatórios investigados em (a), a partir das partes descritas da estrutura esquemática do gênero* – é respondido no Capítulo IV desta investigação.

Nesse caso, nossas análises foram associadas às Atividades Sociosemióticas propostas em Halliday e Mathiessen (2014), pois acreditamos que são elementos linguísticos que auxiliam na investigação e na construção das autorrepresentações. Para tanto, adotamos aspectos semântico-discursivos

correspondentes às escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos-mestre em seus relatórios como critérios para escolha das categorias de análise. Tais categorias foram: a) *Aluno-mestre e ressignificação em sala de aula*; b) *Concepções sobre a escolha metodológica*; c) *Olhares sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula*; e d) *Autoavaliação do aluno-mestre no Estágio Supervisionado*. Cada categoria de análise corresponde às autorrepresentações dos alunos-mestre que ocorreram em etapas específicas da EEG.

Estas autorrepresentações foram bastante semelhantes entre os dados analisados, mesmo o corpus da pesquisa sendo composto por diferentes licenciaturas. Logo, as limitações que identificamos na escrita reflexiva profissional desses relatórios são comuns às licenciaturas que focalizamos aqui. Pensamos que isso seja influência das diversas problemáticas que o meio universitário paraense enfrenta para execução de suas atividades acadêmicas, conforme pontuamos no Capítulo I.

Por fim, o Capítulo IV de nossa pesquisa também responde ao terceiro objetivo específico - *Analisar autorrepresentações dos alunos-mestre, autores dos relatórios investigados em (a) a partir da análise linguística de orações em que o referido ator social é representado na função de sujeito gramatical no Sistema de Transitividade da oração*. Em nossas microanálises, percebemos que o aluno-mestre, ao se autorrepresentar, constrói uma imagem de “professor ressignificador”. Logo, se coloca como alguém totalmente capaz de conduzir uma sala de aula sem muitos contratempos. Trata-se, portanto, de uma concepção positiva de si mesmo que, muitas vezes, é alicerçada apenas pelo senso comum. Portanto, ao mesmo tempo em que o aluno-mestre valoriza sua performance durante o período de regência do Estágio Supervisionado, conseqüentemente, desvaloriza o trabalho do professor da escola básica, atribuindo a ele, mesmo que indiretamente, os insucessos do contexto escolar.

A recorrência ao senso comum foi algo evidente na construção autorrepresentativa dos alunos-mestre, o que pode ser herança de discursos já cristalizados no contexto acadêmico paraense. Atribuímos isso, mais uma vez, à concepção burocrática com que o RES é concebido, tendo em vista que, nas licenciaturas focalizadas, o relatório de estágio não é visto como gênero capaz de atuar na catalisação do conhecimento.

Acreditamos que o contexto universitário paraense, em questão, deve retrabalhar sua concepção de escrita, especialmente no que se refere à prática de produção de relatório de estágio, de maneira a oferecer melhores possibilidades para produção deste gênero textual.

Por outro lado, os alunos-mestre demonstraram conhecimento a respeito dos procedimentos da escrita reflexiva profissional, porém ainda incipiente. Dessa maneira, pontuamos que os alunos-mestre das licenciaturas focalizadas podem desenvolver trabalhos bastante lucrativos por meio de sua escrita, desde que sejam incentivados ao aprimoramento dessa habilidade.

Esperamos que esta pesquisa contribua com os estudos do letramento linguístico e do letramento de professor paraense, provocando maiores discussões a respeito da complexidade do Estágio Supervisionado e dos RES no contexto universitário, ao percebê-lo como um instrumento minimamente interdisciplinar. Para isso, sugerimos ao aluno-mestre paraense uma reflexão a respeito do caráter social da LSF, de maneira que estes estudos possam auxiliá-lo em sua escrita reflexiva profissional, tornando-a mais consistente.

Em síntese, dizemos que esta investigação não se esgota aqui, pois há diversos caminhos para sua continuação. Entre eles, pontuamos a possibilidade de análise, a partir dos resultados que apresentamos nesta pesquisa, dos efeitos de sentido causados pelo uso de Marcadores Conjuntivos. Estas marcas linguísticas são responsáveis pelo encadeamento lógico das ideias no texto, além de introduzir argumentos característicos do gênero relatório de estágio, ao atrelar-se a uma determinada Atividade Sociosemiótica (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014). Entretanto, acreditamos que as demais investigações que possam ser desenvolvidas a partir desta dissertação de mestrado devam estar articuladas às noções de letramento linguístico e letramento de professor, tendo em vista que a intenção é render ganhos à escrita reflexiva profissional dos alunos-mestre de diferentes licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- ARANDA, M. A. M; NASCIMENTO, M. J. O. Estágio Supervisionado na gestão e na docência em Pedagogia: inquietações e mudanças ao compasso da legislação e da sensibilidade. In.: GONÇALVES, A. V et al (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 229-254.
- 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.
- BAUMAN, Z. **Vida para o Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 19-39.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CABRAL, S. R. S. **A Mídia e o Presidente: Um julgamento com base na teoria da valoração**. 2007. 248f (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- CARVALHO, R. S. *et al.* Autoavaliações escritas por graduandos. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 41-52.
- CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. In.: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Parcerias no desenvolvimento profissional do professor: espaço de (re)significação para o Estágio Supervisionado. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 145-158.
- CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- 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.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I. **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.

FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 19-32.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A Auto-heteroecoformação tecnológica. In.: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FURLANETTO, E. C. Formação Docente: A dimensão criativa das crises. In.: SUANNO, M. V. R. *et al*. (orgs). **Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia/GO: UEG/Ed. América, 2013. p. 19-30.

GONÇALVES, A. V. Estágio Supervisionado em Letras: teoria nos documentos de estágio. In.: GONÇALVES, A. V *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 207-228.

GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs). **Nas trilhas do letramento: Entre teoria, prática e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GONÇALVES DA SILVA, L. *et al*. Caracterização do cultivo de pirarucu no município de Conceição do Araguaia – Estado do Pará. In.: **Amazônia: Cia. & Desenvolvimento**. Belém, v. 8, n. 15, jul./dez. 2012. p. 179-195.

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

GOUVEIA, C. A. M.; BÁRBARA, L. Tema e estrutura temática em PE e PB: um estudo contrastivo das traduções portuguesa e brasileira de um original inglês. In: **3º Colóquio Português Europeu e Português Brasileiro – Unidade e Diversidade na Passagem do Milénio**, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2002. p. 1-10.

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. Methods – techniques – problems. In.: HALLIDAY, M. A. K; & WEBSTER, J. (orgs). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2009. p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Retrospective on SFL and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy: Functional Approaches**. London: Continuum, 2006. p. 15-44.

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

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Education, 2004.

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. In.: HALLIDAY, M. A. K.; & WEBSTER, J. (orgs). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2009. p. 166-188.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150270#>>, acessado em 28 de janeiro de 2013, às 22h25min.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. In.: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

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

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

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: Índices de transformação de saberes na interação. In.: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (orgs). **Letramento e Formação do Professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. 1ª ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LATOUR, B. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

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

LIBERALI, F. C. et al. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. (orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 103-129.

LOPES, M. A. P. T. Estágio Supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In.: GONÇALVES, A. V. et al (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 159-180.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/Agosto, 2012. Nº 146, v. 42, p. 428-451.

MALACRIDA, M. J. **Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet Teachers’ Links**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MALINOWSKI, B. **Uma Teoria Científica de Cultura**. Lisboa/Lisboa: Reimp, 1942.

MALINOWSKI, B. **Coral gardens and their magic**. United Kingdom: Read Books, 1935.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**. Belo Horizonte: ALAB/POSLIN: 2010. v. 10, n. 2, p. 363-386.

MARTIN, J. R. Analysinggenre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (orgs.). **Genre and Institutions**: Social Processes in the Workplace and School. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**: Appraisal in English. New Youk: Palgrave Macmillan, 2005.

MATHIESSEN, C. M. I. M. Ideas and new directions. In.: HALLIDAY, M. A. K; & WEBSTER, J. (orgs). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2009. p. 12-58.

McCABE, A.; WHITTAKER, R. An Introduction to Language and Literacy. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy: Functional Approaches**. London: Continuum, 2006. p. 1-11.

MELO, L. C. de. *et al.* Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana**: revista de estudos do discurso. São Paulo: PUCSP, 2013 (no prelo).

MELO, L. C. de. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In.: SILVA, W. R. (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 181 – 207.

MELO, L. C. de. **Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**: práticas auto reflexivas de escrita. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MENEGASSI, R. J. A Escrita em Contexto de Formação Continuada: Objeto a Aprender a Objeto a Ensinar. In.: GONÇALVES, A.V. ; BAZARIM, M. (orgs) **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. 2ªed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 291-306.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

MORAIS, F. B. C. de. **As mulheres na política brasileira**: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 118f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2008.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In.: STRECK, D. R. et I (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 105-106.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Editora Sulina, 2011.

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

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.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In: Karwoski, A. M.; Gaydecka, B.; Brito, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

O'DONNELL, M. Preface. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). **Language and Literacy: Functional Approaches**. London: Continuum, 2006. p. IX-XI.

ODA, I. H. **Os recursos persuasivos no editorial de jornal sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2008. 164 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. In.: **Revista Poíesis**. 2005\2006. n. 3 e 4, v. 3, p. 5-24.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In.: MOITA LOPES, L. P. da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-167.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

REINALDO, M. A. G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In.: SIGNORINI, I. (org). **Significados na**

inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 171-196.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de Línguas. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1. 2009.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In.: SIGNORINI, I. (org). **Significados na inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In.: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.(orgs). **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 317-337.

SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores:** letramento e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: O objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura:** Pesquisa em linguística aplicada. 2014 (no prelo).

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, W. R. (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial:** Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012a. p. 27-52.

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

SILVA, W. R. 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, 2012c.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** Maio/Agosto, 2011. Nº 143, v. 41, p. 582-605.

SILVA, W. R. Empoderamento de Participantes de Pesquisa em Linguística Aplicada. In.: **Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 8, jul./dez. 2010. p. 119-139.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**. Belo Horizonte, ALAB/POSLIN: 2009. Nº 01, v. 09, p. 17-39.

SILVA, W. R. **Construção de Aprendizizes de Leitura e Escrita através de Exercícios Didáticos**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) 194f. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2006.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In.: GONÇALVES, A. V. *et al* (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011. p. 181-206.

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

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. (orgs). **Como Fazer Relatórios de Estágio Supervisionado**: Formação de professores nas licenciaturas. Brasília: Liber Livro, 2012.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In.: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (orgs). **Pesquisa e Ensino de Língua Materna e Literatura**: diálogos entre formador e professor. Campinas\SP: Mercado de Letras; Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2009. p. 37-62.

SILVA, W. R.; MENDES, A. S. Prática de reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPEL, 2012.n. 18, p.134-155.

SILVA, W. R.; 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.

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

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In.: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, E. T.(orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 18-29.

STREET, B. V. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

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

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

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

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In.: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs) **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. 1ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-174.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Guia Acadêmico**. 13ª ed. – Belém, 2008.

VIAN JR, O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.

VIAN JR, O et al (orgs). **A linguagem da avaliação em Língua Portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, vol. 25, nº. 1, 2009. p. 99-129.

VIAN JR, O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p. 147-161.

WEBSTER, J. An Introduction to Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. In.: HALLIDAY, M. A. K; & WEBSTER, J. (orgs). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2009. p. 1-11.

ANEXO



Universidade do Estado do Pará
Núcleo de Conceição do Araguaia
Coordenadoria de Campus de Interiorização

AUTORIZAÇÃO

Considerando que o Docente Bruno Gomes Pereira, está cursando Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (Estudós Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins, autorizamos o professor ora referido a fazer análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado dos cursos do Campus VII – Universidade do Estado do Pará, no município de Conceição do Araguaia-Pa.

Por ser verdade, datamos e assinamos esta autorização.

Conceição do Araguaia, 25 de abril de 2014.

Prof.ª Msc. Luciléi Martins de Oliveira
Coordenadora do Campus VII
Port. nº. 116/14
Universidade do Estado do Pará

Campus VII
Av. Araguaia, s/nº, ao lado do Ginásio de Esportes, Bairro Vila Cruzeiro – CEP 68540-000
Fone: (94) 3421-1824/3421-3131 E-mail: uepacoarag@gmail.com
Conceição do Araguaia-Pa