

PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA REPRESENTADO NA ESCRITA REFLEXIVA ACADÊMICA DO ALUNO MESTRE

Wagner Rodrigues SILVA*
Elaine ESPINDOLA**

- **RESUMO:** Neste artigo, investigamos algumas representações de professores brasileiros da escola básica na escrita reflexiva profissional, aqui identificada como uma escrita acadêmica diferenciada, produzida por alunos-mestre como trabalho escrito final durante o estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura Plena em Língua Portuguesa. São focalizadas nesta pesquisa as orações em que os professores da escola básica são construídos como sujeito gramatical da ação expressa. O referencial metodológico assumido nesta pesquisa é informado pela abordagem transdisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizada pelo uso de categorias teórico-metodológicas originárias de diferentes campos do conhecimento científico em função da construção do objeto de investigação. Os professores da escola básica são representados como principais atores sociais responsáveis pelos processos identificados, o que pode demandar uma complexificação do ponto de vista do aluno-mestre sobre o espaço do estágio obrigatório. Os resultados apontam para uma demanda de usos mais produtivos da escrita reflexiva profissional na formação inicial do professor.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Linguística Sistêmico-Funcional. Educação Linguística. Escrita acadêmica.

Introdução

No contexto brasileiro, a formação inicial do professor acontece em cursos superiores de licenciatura, que abragem diferentes disciplinas escolares, como Biologia, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa, as quais são escolhidas pelos egressos do Ensino Médio, quando se submetem a algum processo seletivo para o ingresso na universidade¹. Após cumprimento dos créditos/disciplinas obrigatórias,

* UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína - TO - Brasil. 77 808-620 - wagnersilva@uft.edu.br

** PUCV - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Vina del Mar - Valparaíso - Chile. 2374631 - elaesvindola@gmail.com

¹ Este artigo foi apresentado durante o 40º ISFC – Congresso Internacional de Linguística Sistêmico-Funcional, em Guangzhou, China, realizado entre os dias 15 e 19 de julho de 2013. Foi desenvolvido dentro do projeto de pós-doutorado intitulado “Representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das

durante aproximadamente quatro anos de curso, os professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, recebem a titulação de professores licenciados. A licenciatura é a formação mínima exigida para exercer a função de professor na escola de ensino básico. Quando os alunos-mestre chegam à metade do curso, são obrigados a cursarem estágios supervisionados obrigatórios na escola básica. Parcerias efetivas entre escola e universidade, em função do desenvolvimento dos estágios obrigatórios, não são comuns no contexto educacional brasileiro, onde podemos observar a predominância da tensão e do conflito².

O conjunto de dados que compõe este estudo inclui dois conjuntos de textos escritos, produzidos por uma turma de alunos-mestre brasileiros, matriculados no estágio supervisionado obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura, componente curricular de uma *Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa*. Além disso, este artigo investiga como professores brasileiros da escola básica são representados quando textualizados em notas de campo e retextualizados em relatórios de estágios supervisionados. Esse último gênero resulta no que estamos denominando de *escrita reflexiva profissional*, um registro distintivo produzido na formação inicial do professor. Os relatórios se configuram numa avaliação escrita elaborada pelos alunos-mestre ao final da disciplina.

No contexto da educação linguística e formação do professor, a presente pesquisa apresenta uma forma inovadora de olhar para a escrita reflexiva no estágio supervisionado: utilizamos ferramentas analíticas disponibilizadas pela Linguística Sistemico-Funcional (LSF) para analisar textos produzidos por alunos-mestre; e compreendemos o enfoque da escrita reflexiva profissional produzida a partir do encontro entre escolas básicas e universidade, o que não fora investigado na interface educação linguística e LSF, muito menos no contexto das pesquisas brasileiras a respeito da escrita acadêmica. Apesar da existência de investigação no domínio da educação linguística baseada na abordagem do letramento orientado por gênero, utilizando a LSF, esses estudos não focalizam o encontro dessas duas instituições. Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008), Ryan (2011) e Hewings e North (2006) são alguns dos estudos que focalizam o estudo da escrita em contextos de formação. Martin e Rose (2008) focalizam as atividades do Programa de Letramento desenvolvidas

licenciaturas: da gramática ao discurso”, desenvolvido pelo primeiro autor deste artigo na *The Hong Kong Polytechnic University* (PolyU). O projeto foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BEX 11536/12-8). Também contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens” – PLES (UFT/CNPq). Os resultados de pesquisa aqui apresentados retomam parte do trabalho de Silva (2014).

² Como resposta a essa relação de tensão e conflito, o governo brasileiro tem criado alguns programas para motivar o trabalho colaborativo entre essas duas instituições de ensino. Esses programas são conhecidos como: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas). No primeiro programa, professores em formação inicial recebem bolsas de estudo para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no contexto de escolas básicas, sob a supervisão de um professor universitário, que, assim como os professores da escola básica integrantes da equipe de trabalho, também recebem bolsas do governo federal. O objetivo desses programas é a consolidação da formação inicial do professor dentro do contexto da escola brasileira de ensino básico.

pela denominada Escola de Sydney, Christie e Derewianka (2008) também focalizam o desenvolvimento da escrita de crianças australianas nas escolas primárias e secundárias, da infância à adolescência. Ryan (2011) propôs um Modelo Acadêmico Reflexivo para desenvolver habilidades de escrita reflexiva em alunos do Ensino Médio, também no contexto educacional australiano. Na Inglaterra, Hewings e North (2006) apresentam um estudo comparativo entre a escrita acadêmica convencional produzida por graduandos de geografia e história.

Este artigo está organizado na seção *Arcabouços teóricos e metodológicos*, subdividida numa (i) síntese dos principais conceitos teóricos e (ii) procedimentos metodológicos para este estudo. Essas seções são seguidas por *Contexto de produção da escrita reflexiva profissional*. Numa seção subsequente, a *Escrita do professor em formação inicial* é discutida. Posteriormente, a seção *Representação dos professores brasileiros da escola básica* é organizada em duas subseções, apresentando os achados e discussão das análises quantitativas e qualitativas desta investigação. E, finalmente, algumas *Considerações finais* relativas a encaminhamentos teóricos e práticas, bem como o *status* da pesquisa em desenvolvimento, são apresentados.

Arcabouços teórico e metodológico

Uma perspectiva funcional da representação

Os espaços sociais institucionais das escolas básicas e universidade são importantes para a presente pesquisa, uma vez que são articuláveis com a seguinte premissa da LSF: língua é um sistema realizado *em e de acordo com* contextos de uso. O falante/escritor cria sentidos a partir de escolhas, que representam opções por parte do remetente para a criação de uma realização de linguagem, isto é, o texto³. As escolhas feitas pelos falantes/escritores, conscientemente ou não, controlarão a configuração léxico-gramatical do registo construído a partir da atividade que está sendo executada em combinação com a relação interacional do contexto social. Nesse sentido, o texto é um resultado de fatores contextuais e configurações léxico-gramaticais internas, uma operação de palavras que são trocadas em contexto, obtendo seus sentido a partir de atividades sócio-semióticas onde realizações linguísticas são construídas baseadas em agentes sociais e metas (HALLIDAY, 1989).

De acordo com Halliday (1989, p.4), “língua é compreendida em sua relação com a estrutura social”. Em outras palavras, língua é compreendida aqui como um processo sócio-semiótico por meio do qual discursos e práticas sociais são espalhados em diferentes contextos institucionais, a exemplo do contexto em que o estágio

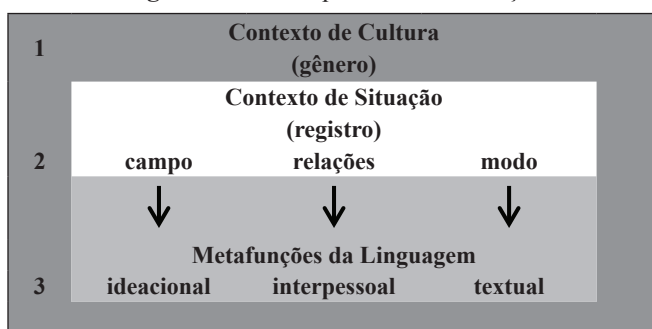
³ De acordo com Halliday (1989, p.10, tradução nossa), “[...] o texto é um produto no sentido de que é uma realização, alguma coisa que pode ser gravada e estudada, tendo uma espécie de construção que pode ser representada em termos sistêmicos. É um processo no sentido de um contínuo processo de escolha semântica, um movimento através da rede de sentido potencial, com cada conjunto de escolhas constituindo o ambiente para um outro conjunto.”

supervisionado obrigatório é realizado. Ambos, discursos e práticas, são passíveis de análises textualmente orientadas. Isso não é diferente quando examinamos os textos que formam os dados desta pesquisa. Os textos são caracterizados por práticas sociais distintas, pertencentes a ambientes educacionais nos quais estão imersos. Nesse sentido, ao investigarmos a representação de professores de escolas básicas, revelaremos inevitavelmente informações a respeito da formação inicial de professores. Por dedicar atenção às atividades pedagógicas desenvolvidas nos estágios, contribuiremos para que os alunos-mestre reflitam criticamente sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no futuro local de trabalho.

No contexto de situações interativas diversificadas numa sociedade letrada, a exemplo da formação inicial de professores, textos escritos “medeiam nossa vida social” e “discursos chegam até nós por meio de textos” (FAIRCLOUGH, 2010, p.549). Os conjuntos de textos sob investigação constroem discursos em um espaço social complexo, denominado estágio supervisionado obrigatório, onde fronteiras nebulosas entre universidades e escolas básicas se encontram. De acordo com Van Leeuwen (2008, p.6), “[...] discursos são cognições sociais, formas socialmente específicas de conhecer práticas sociais, eles podem ser, e são, usados como recursos para representar práticas sociais em texto. Em outras palavras, é possível reconstruir discursos a partir de textos em que estão delineados.”

Textos são instancicações da língua em contexto. A LSF possibilita a investigação da língua a partir da organização linguística numa hierarquia de estratificação. A noção de estratificação da língua em contexto, proposta por Halliday (1978), pode ser vista na representação na figura adiante (Figura 1). O *contexto de cultura* é uma categoria mais ampla onde o gênero, discurso e língua são realizados; ele é seguido pelo *contexto de situação*, que engloba as *metafunções da linguagem*.

Figura 1 – Hierarquia de Estratificação



Fonte: Elaboração própria.

Ao explicar a diferença entre os contextos da hierarquia de estratificação, Matthiessen e Halliday (2009, p.88) dizem que:

Contexto é um sistema semiótico de nível mais elevado em que a língua está “embutida”. Mais especificamente, a língua está embutida em um contexto de cultura ou sistema social e qualquer instância da língua como um texto está embutida no seu próprio contexto de situação. Contexto é uma matriz ecológica para ambos o sistema geral da língua e para textos particulares. É realizado por meio da língua, e ser realizado por meio da língua significa que ele cria e é criado pela língua.

A relação entre língua e contexto é caracterizada pelo ‘princípio da diversificação funcional’. O *registro*, localizado na posição intermediária entre texto e contexto, é simultaneamente organizado por três domínios situacionais, denominados *campo*, *relações* e *modo*. O campo é realizado pelo que está acontecendo na situação, isto é, a atividade social em desenvolvimento; relações apresentam as interações sociais nas atividades sociais; e modo corresponde ao canal utilizado para textualizar a língua (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009). As três categorias de registro estão diretamente relacionadas às três metafunções da linguagem: *ideacional* (“recursos gramaticais para construir nossa experiência do mundo ao nosso redor e dentro de nós” – TRANSITIVIDADE); *interpessoal* (“recursos gramaticais para representar papéis sociais em geral, papéis discursivos em particular, em interações dialógicas” MODO); e *textual* (recurso gramatical para construir “representação de sentidos ideacional e interpessoal como informação que pode ser compartilhada por falante e ouvinte no texto desdobrado no contexto” – TEMA) (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p.53-54, tradução nossa).

Considerando que o propósito desta pesquisa é realizar uma análise comparativa entre representações de professores da escola básica em dois conjuntos de textos pertencentes a diferentes gêneros, a noção de registro será utilizada por oferecer categorias teóricas para analisar os contextos em que os textos foram instanciados. Considerando o objetivo desta pesquisa, focalizaremos a metafunção ideacional da linguagem, mais precisamente o sistema de TRANSITIVIDADE das orações em que os alunos-mestre fazem referência a professores da escola básica. Matthiessen (2001, p. 99, tradução nossa) afirma que “a oração é uma forte candidata a unidade de análise” e que “análise léxico-gramatical detalhada de [...] textos é uma importante fonte de *insight*” para o estudo da língua em contexto. Tendo isso em mente, juntamente com a ideia de que a oração é realizada simultaneamente pelas três metafunções, nossa escolha em focalizar a ideacional não exclui referência e crédito às outras duas, desde que sejam inextricavelmente crucial para a realização da língua em contexto. Dada nossa preocupação aqui com a representação de professores da escola básica em dois conjuntos de textos, a metafunção ideacional é uma categoria apropriada para investigação:

TRANSITIVIDADE concerne construir um domínio particular de nossa experiência – nossa experiência no fluxo do que “acontece”, como configurações de um processo (de algum tipo geral: material, mental,

relacional), os participantes nele envolvidos (Ator, Meta; Experienciador, Fenômeno; Portador, Atributo; e assim por diante), e circunstâncias presentes (Causa, Localização, Maneira (incluindo meios e instrumentos), Acompanhamento, e assim por diante). (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009, p.57, tradução nossa).

De acordo com o sentido do estrato ideacional, *representação* é conceptualizada neste estudo a partir de uma perspectiva sócio-semiótica, estabelecida na interface da LSF e Análise Crítica do Discurso (ACD). Representação pode se definida, em termos funcionais, como o sentido construído a partir de escolhas linguísticas. É uma maneira de construir professores da escola básica *no* e *além* do ambiente interativo do estágio supervisionado obrigatório, considerando os discursos e práticas sociais características do contexto.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa está situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada. Apesar de assumirmos a LSF como principal teoria a informar o presente estudo, outras áreas do conhecimento são utilizadas para estabelecer um diálogo entre saberes científicos para complementar e lançar luz nas tênues bordas encontradas durante a investigação. Essa complexa e complementar abordagem metodológica é justificada a partir do fato dos textos sob análise serem elaborados num ambiente contextual complexo. Em outras palavras, os textos envolvem dois tipos de instituições educacionais, denominadas universidade e escola básica. O enfoque funcional é dado à estrutura da língua, considerando que ela é diretamente motivada pelos discursos e práticas sociais em torno da disciplina de estágio supervisionado obrigatório.

A fim de ter uma visão holística sobre os dados, categorias teóricas e metodológicas, combinando saberes originários de distintas áreas de pesquisa, são utilizadas, contribuindo com ângulos e perspectivas complementares para o complexo paradigma de pesquisa proposto aqui. Não sendo mutuamente excludentes, as abordagens quantitativa e qualitativa são utilizadas. Para o tratamento quantitativo dos dados, nós utilizamos o *software* denominado *WordSmith Tools 5.1* (SCOTT, 2008) e para o tratamento qualitativo, utilizamos especialmente, mas, não apenas, categorias analíticas oferecidas pela LSF. Elas possibilitam a descrição das formas como os professores da escola básica são representados nos conjuntos de dados desta pesquisa. Como um exemplo de como nós iremos utilizar distintas áreas de pesquisa para auxiliar no exame qualitativo dos dados, por um lado, estudos da Ciência da Educação (LÜDKE; BOING, 2012; NÓVOA, 2007) contribuirão para o enfoque da relação entre as instituições consideradas nesta investigação: escola básica e universidade. Por outro lado, estudos produzidos no campo da escrita criativa (HUNT; SAMPSON, 2006) e letramento (LILLIS; SCOTT, 2007; SILVA, 2013; 2012a; 2012b) são utilizados para caracterizar a

escrita reflexiva profissional investigada. Essa combinação de vozes e revisão crítica da literatura é requerida para a descrição do contexto de pesquisa, para o desenvolvimento bem fundamentado da análise linguística dos dados.

Os dados desta pesquisa são compostos por dois conjuntos de textos que estão disponíveis para atividades acadêmicas num centro de documentação científica denominado *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas* (CIMES), localizado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína, Brasil⁴. Esses textos foram produzidos a partir de notas de campo, registradas durante as atividades práticas na escola campo do estágio. Os dados consistem em 08 (oito) conjuntos de notas de campo e 08 (oito) relatórios de estágio produzidos a partir das referidas notas. Essas últimas são anexadas ao relatório de estágio, submetido como avaliação escrita final no encerramento do semestre letivo. Havia um total de 12 relatórios produzidos pela mesma turma, porém apenas 08 (oito) disponibilizavam as notas de campo no anexo, daí a justificativa em trabalharmos com o referido quantitativo de textos de cada gênero, excluindo 04 (quatro) relatórios sem anexos. Assim focalizamos a retextualização de notas de campo em relatórios de estágio. Outro critério considerado para seleção dos dados foi a escolha dos documentos disponibilizados mais recentemente no CIMES.

Em poucas palavras, a pesquisa focaliza uma disciplina de estágio supervisionado em que os alunos-mestre apenas observam aulas de Língua Portuguesa ministradas por professores da escola básica. Nessa disciplina, os relatórios focalizam conjuntamente atores sociais da escola (professor da escola básica, aluno, documentação, apenas para citar alguns), ao passo que, nas notas de campo, os alunos-mestre trazem para discussão, enfaticamente, a performance do professor da escola básica.

Contexto de produção da escrita Reflexiva Profissional

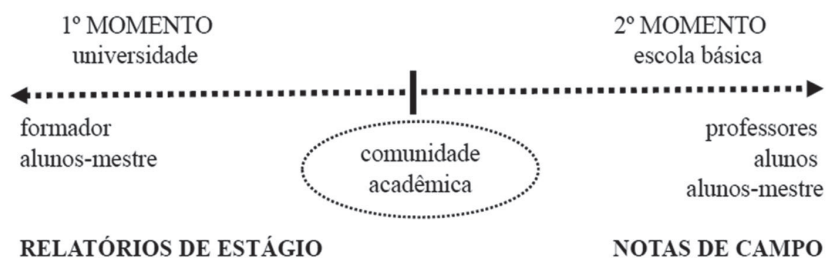
As disciplinas de estágio supervisionado são organizadas em dois principais momentos de aprendizagem. No primeiro momento, na universidade, aulas teóricas e práticas são ministradas em função da preparação dos alunos-mestre para as atividades do estágio a serem realizadas no segundo momento, em escolas de ensino básico. Tais momentos, inicialmente, podem ser sucessivos, mas também ocorrem de forma simultânea. Ainda no primeiro momento, aulas e materiais didáticos são planejados, também há situações nas quais os alunos-mestre podem compartilhar verbalmente experiências vivenciadas durante aulas observadas e ministradas nas escolas. No segundo momento, após observar 05 (cinco) aulas conforme o nível de escolaridade estipulado para a disciplina de estágio, os alunos-mestre ministram 21 aulas

⁴ Atualmente, há aproximadamente 3 mil relatórios escritos de estágio disponibilizados no CIMES. Esses documentos foram produzidos por alunos-mestre em diferentes licenciaturas no Câmpus de Araguaína (Física; Geografia; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Química).

preferencialmente para as mesmas turmas em que realizaram as observações. Essas atividades são supervisionadas pelo formador responsável pela disciplina de estágio.

A Figura 2, adiante, representa a organização das disciplinas em evidência nesta pesquisa. Esse contexto é objeto de análise a partir de dois gêneros utilizados como ferramentas de mediação na formação inicial do professor nos estágios supervisionados, a saber: notas de campo e relatórios de estágio. Ambos são caracterizados como eventos de letramento acadêmico, os quais são bastante comuns nas licenciaturas brasileiras. Saliento que, no primeiro estágio, cujos relatórios e notas de campo são analisados neste estudo, os alunos-mestre apenas observam aulas de Língua Portuguesa, diferentemente das três disciplinas subsequentes, onde as observações são seguidas pela regência de aulas. Essas três disciplinas estão fora do escopo deste estudo.

Figura 2 – Contexto do estágio supervisionado obrigatório



Fonte: Adaptado de Silva (2014, p.55).

Os dois principais momentos organizadores do estágio supervisionado obrigatório foram representados na Figura 2. Também foram representados os principais atores sociais envolvidos diretamente na interação escrita instaurada nos eventos de letramento mencionados. As notas de campo são produzidas pelos alunos-mestre durante as visitas realizadas à escola básica, quando observam aulas ministradas pelo professor-colaborador. O formador não é representado no segundo momento, pois, no estágio aqui focalizado, os alunos-mestre apenas observam aulas na escola básica, não sendo obrigatória a presença do supervisor durante as observações de aulas.

Inicialmente, as notas de campo são escritas como auxílio para os alunos-mestre lembrarem as experiências vivenciadas ao realizarem as atividades práticas obrigatórias dos estágios na escola básica. Posteriormente, contribuem diretamente para a produção dos relatórios de estágio. Normalmente, as notas de campo são manuscritas durante a permanência dos alunos-mestre na escola campo do estágio supervisionado. Posteriormente, esses textos são editados e digitados, sendo apresentados como textos curtos identificados por data e número da aula observada ou ministrada. São distribuídos como anexos do relatório, numa sequência cronológica, significando que o supervisor torna-se um provável interlocutor dos alunos-mestre por meio da mediação das notas de campo.

Os relatórios de estágio são materializados no que denominamos de *escrita reflexiva profissional*. Esperamos que essa escrita seja utilizada como um instrumento de mediação desencadeador do empoderamento da formação do aluno-mestre. A organização textual desses relatórios é bastante instável, o que é justificável pelo fato dos estágios supervisionados serem organizados da maneira bastante diversa. Silva (2012a, p.287) salienta que “[...] há uma ausência de consenso entre os formadores responsáveis por coordenar e ministrar os estágios a respeito da operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina.”

Mesmo não sendo meu objetivo investigar a estrutura esquemática dos relatórios de estágio, em termos gerais, uma organização interna simples pode ser observada (SILVA, 2013; 2012a; 2012b). Além de incluir *elementos pré-textuais*, tais como capa, sumário, agradecimento e epígrafe, *referências* e *anexos*, a maioria deles também possui: (i) uma *parte introdutória*: contém os objetivos do estágio supervisionado e informações gerais a respeito da escola básica, professor-colaborador e turmas de alunos; (ii) *uma parte principal*: relata e discute experiências vivenciadas na escola básica. Pode ser apresentada numa única parte ou em subpartes focalizando, por exemplo, a infraestrutura institucional ou conteúdos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, tais como leitura, escrita e gramática; (iii) uma *parte conclusiva*: retoma aspectos mais relevantes das experiências relatadas previamente, bem como discute contribuições da prática do estágio para a formação dos alunos-mestre. Todas essas partes podem ser organizadas em seções identificadas por títulos e subtítulos ou integrarem um único texto corrido, sem partes intituladas.

Apesar dos atores sociais envolvidos nos estágios supervisionados, conforme representado na Figura 2, nos conjuntos de textos aqui investigados, os únicos interactantes diretamente envolvidos são os alunos-mestre e seu supervisor, enquanto que ao professor-colaborador e aos alunos da escola básica não é quase realizada referência. A comunidade acadêmica formada em torno do complexo contexto das disciplinas focalizadas é bastante fluida, daí os pontilhados representados na Figura 2. Os dois últimos atores mencionados normalmente não têm acesso aos relatórios, apesar dos documentos estarem disponíveis para consulta no CIMES. Os alunos-mestre parecem não visualizar tais atores sociais como possíveis interlocutores, talvez, por eles não estarem inseridos no contexto universitário, mesmo havendo disponibilização dos documentos para consulta. Essa ausência de contato com os relatórios revela a falta de uma cooperação mais significativa entre as instituições de ensino envolvidas nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas.

Escrita do professor em formação inicial

As licenciaturas brasileiras vêm sofrendo críticas há alguns anos devido à supervalorização dos saberes teóricos em detrimento das demandas da prática profissional no local de trabalho docente (LÜDKE; CRUZ, 2005). Por causa dessas críticas, grande

responsabilidade recai sobre o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura, pois a disciplina possibilita uma significativa aproximação entre universidade e escolas básicas. Lüdke e Boing (2012, p.430) afirmam estarem certos “[...] de que a preparação de futuros professores, hoje sob a responsabilidade das universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico.”

A responsabilidade mencionada no parágrafo acima não está restrita ao contexto situacional da presente pesquisa. Esse é um desafio comum em todo o mundo, conforme observado por Nóvoa (2007) no estudo desenvolvido no contexto de Portugal. Em seu estudo, o autor destaca o desafio da educação do professor mais centrada na prática e na reflexão sobre a prática:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma *formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas*. (NÓVOA, 2007, p.14, grifo nosso).

Apesar da importância da estruturação curricular a partir de práticas sociais, o autor destaca que a prática isolada também se torna pouco eficiente. Na formação docente e, especialmente, nos estágios supervisionados das licenciaturas, precisam ser criadas situações que propiciem a familiarização do professor com atividades de reflexão sobre a prática profissional. Para Nóvoa (2007, p.16), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”. Nessa perspectiva, a escrita reflexiva profissional pode funcionar como uma estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura.

Concebidos como espaços linguístico-discursivos, os textos sob investigação permitem ao aluno-mestre combinar, explicitamente ou implicitamente, teorias acadêmicas com práticas pedagógicas das escolas básicas. Portanto, esses textos são orientados por saberes teóricos e práticos com o maior objetivo de lembrar criticamente por meio da discussão e reflexão situações de ensino/aprendizagem experienciadas por alunos-mestre em escolas básicas. São normalmente conhecidos como “escrita reflexiva” nos contextos de pesquisa da Linguística Aplicada, Educação e Psicologia, em estudos desenvolvidos por Burton et al. (2009), Gibson (2003), Silva (2013; 2012b) e Hunt e Sampson (2006), por exemplo.

Nas notas de campo e nos relatórios de estágio, o foco da atenção recai sobre a análise linguística da *escrita reflexiva profissional* responsável pela materialização

textual dos mesmos. De acordo com Lillis e Scott (2007, p.19, tradução nossa), esse registro é “[...] um tipo cada vez mais comum de escrita nos cursos universitários, atrelada a práticas e experiências profissionais/vocacionais.” No contexto de formação inicial do professor, o uso dessa escrita parece mais significativo, quando comparado a práticas acadêmicas convencionais. Nessa última, o mundo representado parece mais distante do autor, seu uso no estágio poderia contribuir para o silenciamento da voz do aluno-mestre, prevalecendo as vozes das teorias acadêmicas de referência. Além disso, essa escrita pode significar o primeiro passo do aluno-mestre no campo acadêmico. É por meio da escrita reflexiva profissional que o aluno-mestre é capaz de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas na prática dos estágios supervisionados em escolas de ensino básico. No campo da escrita criativa, Hunt e Sampson (2006, p.4, tradução nossa) afirmam que

Reflexão é um processo diferente e potencialmente profundo. Em seu centro, há um tipo particular de ‘engajamento com um outro’, ou uma outra pessoa ou um eu mesmo como ‘outro’. Onde reflexão pode envolver alguma coisa dentro de um eu mesmo – um tópico, um evento, uma relação – para o propósito de contemplação ou exame, reflexão envolve colocar algo para fora com propósito de algo novo vir a ser. Isso envolve criar um espaço interno, distanciando nós mesmos de nós mesmos, como se isso fosse. Então nós somos simultaneamente ambos ‘dentro’ e ‘fora’ de nós mesmos e capazes de voltar e seguir fluidamente e brincando de uma posição para outra, dando a nós mesmo a experiência de ‘eu como outro’ enquanto também retém uma base em nosso senso familiar de si mesmo.

Notas de campo correspondem ao elo embrionário na corrente de eventos de letramento que são gerados durante o estágio supervisionado obrigatório. Esse processo resulta no que é denominado aqui de *escrita reflexiva profissional*, que pode ser concebida como um registro híbrido distinto, construído na licenciatura por meio do relatório de estágio. Essa escrita pode permitir uma abordagem mais prática nas disciplinas de estágio, resultando na combinação da prática profissional e teoria acadêmica, diferentemente de outras disciplinas acadêmicas que utilizam apenas a escrita acadêmica propriamente dita.

Para exemplificar o que seja a *escrita reflexiva profissional*, reproduzimos adiante um excerto de um relatório de estágio retirado dos dados do presente estudo. Nele, o aluno-mestre ressalta alguns usos de notas de campo para formação do professor durante a licenciatura, bem como para aplicação no futuro local de trabalho quando desenvolverão atividades de ensino após titulado como licenciado. O Exemplo 1 discute fatos experienciados nas aulas observadas (ênfase em itálico), bem como a função das tomadas de notas no local de trabalho docente (ênfase em sublinhado). As notas de campo são concebidas como instrumentos facilitadores das atividades profissionais cotidianas. Durante os estágios, elas contribuem para a familiarização

do aluno-mestre com a atividade de reflexão a respeito da prática pedagógica, sendo esperada a manutenção da referida atividade durante a vida profissional (*Os diários são mais que meras anotações, são um meio para refletir a respeito dos aspectos do meio escolar*). Durante o estágio supervisionado obrigatório, a reflexão a que o aluno-mestre faz referência no Exemplo 1 é reiterada pelo processo de retextualização, quando os alunos-mestre retextualizam suas notas de campo em relatórios de estágio.

Exemplo 1

Durante o tempo em que as aulas foram observadas, foram escritos diários que abordavam o comportamento de professora e alunos, os conteúdos repassados, métodos utilizados pela professora nas aulas, formas de avaliação entre outras peculiaridades. Os diários são mais que meras anotações, são um meio para refletir a respeito dos aspectos do meio escolar. Anotações a respeito do contexto escolar <u>devem ser feitas sempre que necessário e consideradas não só durante o estágio, mas no decorrer da vida docente do educador, como um método que auxilie no aperfeiçoamento da prática pedagógica</u> . (Introdução – Relatório de Estágio 2)

A fim de ilustrar a percepção do aluno-mestre no tocante a cadeia de eventos de letramento em formação profissional, reproduzimos, no Exemplo 2, adiante, um excerto do mesmo relatório focalizado previamente. Nesse excerto, é evidente a função do gênero relatório como instrumento mediador da reflexão a respeito da experiência vivenciada a partir das atividades práticas do estágio no ensino básico (*é importante para pensarmos a desempenhar dentro de pouco tempo*).

Um aspecto bastante intrigante para trazer para primeiro plano aqui é que os alunos-mestre não concebem a experiência nas escolas básicas como um momento de troca de saberes com o professor observado, mas como um momento onde as observações lhes permitirão melhorar as práticas pedagógicas ineficientes que eles são capazes de detectar durante o estágio (*planejar melhor as aulas e fazer diferente o que foi visto como reprovável durante o período de observação*). No contexto universitário brasileiro, muitas vezes, observa-se que o aluno-mestre utiliza a escrita reflexiva profissional como uma ferramenta para reproduzir a relação assimétrica entre universidades e escolas básicas. Quando o aluno-mestre percebe que ele tem a liberdade para apenas criticar as escolas básicas, ele se coloca numa posição de prestígio, falando a partir do espaço universitário.

Exemplo 2

Creio que a etapa de observação e a elaboração deste relatório é importante para pensarmos a respeito da prática pedagógica que começaremos a desempenhar dentro de pouco tempo. Assim, temos a oportunidade de <u>planejar melhor as aulas e fazer diferente o que foi visto como reprovável durante o período de observação</u> . (Conclusão – Relatório de Estágio 2)
--

Em ambos os gênero investigados no presente estudo, os alunos-mestre representam inúmeros atores sociais que desempenham um papel na experiência

vivenciada durante a disciplina de estágio. No entanto, focalizaremos a atenção na representação de professores brasileiros da escola básica nos gêneros notas de campo e relatórios de estágio. O principal objetivo desta investigação é demonstrar, por meio de uma análise linguística, o que as representações revelam a respeito da formação inicial de professores. Além disso, essas representações podem ser um indicativo da visão dos alunos-mestre a respeito dos atores sociais envolvidos no complexo contexto do estágio supervisionado obrigatório, mais especificamente no tocante professores da escola básica, considerando que eles são participantes centrais na instituição de ensino. De acordo com Lüdke e Boing (2012, p.448), o professor da escola básica deve ser visto “[...] como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa, permite avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados.”

A análise dos dados mostra que os alunos-mestre, autores dos textos investigados, demonstram uma maior conscientização crítica diante do contexto do estágio supervisionado, diferentemente do que revelaram algumas investigações em outros contextos de estágio em licenciaturas brasileiras (SILVA; MELO, 2008; SILVA; PEREIRA, 2013). Lüdke e Boing (2012, p.448) caracterizam essa visão mais crítica apresentada pelos alunos-mestre como uma “abordagem em situação”. Isso é possível, por exemplo, pelo acesso à abordagem da complexidade assumida possibilitando ao observador visualizar uma rede com diversos atores sociais interligados, interagindo no contexto complexo do estágio supervisionado. Os autores afirmam que

Dentro de uma realidade social e culturalmente construída, passam-se a ação e a interação entre vários atores, no centro da cena se situando o professor e seus alunos. Essa abordagem, em situação, vem procurando desvelar como atuam esses sujeitos, considerando ao mesmo tempo as imposições e restrições próprias da situação (programas, currículos, normas, ambientes e outros elementos próprios da “forma escolar”), mas atentando para a inegável parte de criatividade e iniciativa próprias ao professor e aos alunos, que acabam compondo o que os pesquisadores denominam configurações. Há uma dose considerável de aspectos imprevisíveis em toda sala de aula e um componente importante de criatividade e iniciativas na alçada do professor. Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional, sua realização, pelo seu trabalho, para cujo conhecimento são imprescindíveis as contribuições de ciências como a Sociologia e a Psicologia. (LÜDKE; BOING, 2012, p.448).

A partir de um ponto de vista quantitativo, os alunos-mestre representam o *aluno* e *professor* como os principais atores sociais na escrita produzida. Esse achado pode ser visto na Tabela 1, onde as dez palavras lexicais mais recorrentes podem ser encontradas. Para a análise quantitativa apresentada nesta seção, utilizamos o auxílio da ferramenta analítica *Wordlist*, disponibilizada no *software WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008). O número total de palavras lexicais e gramaticais nas notas de campo foi 13.382 e 20.954 nos relatórios de estágio.

Tabela 1 – Palavras lexicais mais frequentes

ATORES SOCIAIS	NOTAS DE CAMPO		RELATÓRIOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
1, Aluno	403	3,01	331	1,57	734	2,14
2, Professor	306	2,28	224	1,06	530	1,54
3, Aula	220	1,65	215	1,03	435	1,27
4, Atividade	190	1,41	58	0,27	248	0,72
5, Texto	77	0,57	109	0,52	186	0,54
6, Escola	17	0,13	124	0,59	141	0,41
7, Leitura	60	0,44	66	0,31	126	0,37
8, Ensino	2	0,01	117	0,56	119	0,35
9, Sala de aula	53	0,40	66	0,31	119	0,34
10, Língua	1	0,00	84	0,40	85	0,25

Fonte: Silva (2014, p.65).

Um importante aspecto revelado ao examinar o número de palavras em cada texto foi o fato de que, mesmo as notas de campo sendo textos mais curtos, o número de ocorrências de *aluno* e *professor* é mais expressivo nesse gênero, quando comparado aos relatórios de estágio. Apesar desses dois atores sociais serem de importância central no contexto ensino e aprendizagem de acordo com o ponto de vista dos alunos-mestre, a repetição desses dois itens lexicais é vista como evidência de um texto menos elaborado, uma vez que a densidade lexical torna-se reduzida (HALLIDAY, 1993). Portanto, notas de campo funcionam como ferramentas para registrar situações interativas marcantes, durante as aulas observadas na escola básica, assim como um material de auxílio para retextualização, nos relatórios de estágio, das situações mais relevantes.

Na coluna das notas de campo, os primeiros quatro participantes (1 - 4) são os itens lexicais mais frequentes quando comparados com a coluna dos relatórios. Essas palavras correspondem a participantes gerais reconhecidos por diversos alunos-mestre vinculados a outras licenciaturas e não apenas por alunos-mestre da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura. As outras seis palavras lexicais (5 – 10) estão atreladas à consciência do aluno-mestre no tocante à avaliação escrita seguinte que eles precisam realizar, ou seja, os relatórios de estágio. Esse resultado mostra que, mesmo focalizando significativamente o *aluno*, *professor*, *aula* e *atividade*, os alunos-mestre consideram

todo o ambiente semiótico envolvendo outros atores sociais, tais como os encontrados na Tabela 1 (5 – 10). Nesse sentido, os alunos-mestre são capazes de manusear textos considerando os atores sociais responsáveis pelos problemas e virtudes observadas na escola básica. Nesses textos, o discurso do aluno-mestre sobre os atores sociais está diretamente relacionado ao ensino de língua (*texto; leitura; língua*) assim como os atores sociais que permitem articulação com questões mais amplas na esfera educacional (*escola; educação; sala de aula*).

Nessa complexidade discursiva, os usos de *educação* e *língua* são exemplos genuínos de diferenças expressivas no processo de retextualização. Além de representar o nível educacional onde o estágio supervisionado é realizado (*educação básica*), a palavra lexical *educação* permite ao autor expor o desafio de ensinar a língua materna, assim como outros desafios encontrados entre as disciplinas escolares. Quando é feito uso da palavra lexical *língua*, os alunos-mestre são capazes de elucidar questões relacionadas a especificidade do ensino de língua materna, considerando que, frequentemente, articulam a literatura acadêmica, como argumento de autoridade, e ferramentas de ‘didatização’ (MELO, GONÇALVES; SILVA, 2013).

Os dois conjuntos de textos também foram submetidos a uma análise quantitativa da densidade lexical. As notas de campo e relatórios de estágio foram compilados juntos na Tabela 2. Exibimos o número de *palavra (token)*, *forma (type)* e *relação entre forma e palavra (type/token ratio)* para cada texto individualmente (1 – 8)⁵. Os números apontam que, ao passar pelo processo de retextualização, a escrita reflexiva profissional parece mais elaborada. De alguma forma, esse fato evidencia a relação pouco cooperativa entre as duas instituições de ensino focalizadas nas análises dos dados.

Tabela 2 – Densidade lexical

GÊNERO		TOKEN	TYPE	TTR
		N	N	%
1	Nota de Campo	1.481	469	31,67
	Relatório	2.337	857	36,41
2	Nota de Campo	2.053	694	33,80
	Relatório	3.860	1.143	29,61
3	Nota de Campo	1.152	462	40,10
	Relatório	1.775	684	38,54
4	Nota de Campo	2.154	682	31,66
	Relatório	2.539	898	35,37
5	Nota de Campo	1.272	415	32,63
	Relatório	1.607	639	39,76

⁵ De acordo com Cheng (2012, p.218, tradução nossa), *palavra/token* corresponde a “cada palavra em um corpus independente de ser repetida ou não”; *forma/type* corresponde a “cada palavra distinta em um corpus (uma contagem de frequência de type não inclui repetições de cada palavra distinta)”; *relação entre forma/palavra/type/token ratio* corresponde “à proporção de palavras distintas e o número total de palavras no corpus”.

GÊNERO		TOKEN	TYPE	TTR
		N	N	%
6	Nota de Campo	1.832	627	34,22
	Relatório	3.359	1.086	32,33
7	Nota de Campo	1.187	423	35,64
	Relatório	3.730	1.230	32,98
8	Nota de Campo	2.251	660	29,32
	Relatório	1.747	670	38,35
TOTAL – Nota de Campo		13.382	2.388	17,84
TOTAL – Relatório		20.954	3.633	17,34

Fonte: Silva (2014, p.68).

Praticamente, todos os pares de textos mostram que os relatórios de estágio são mais longos quando comparados às notas de campo, a única exceção é o par número oito. Apesar dos alunos-mestre selecionarem fatos registrados nas notas de campo, eles discutem esses fatos baseados no ponto de vista desenvolvido e orientado da literatura a partir academia, ou seja, tentam relacionar, dessa forma, o ponto de vista aos saberes teóricos apreendidos durante o curso de licenciatura. Outro aspecto relevante para os relatórios serem mais extensos é o fato de que, quando retextualizados, os alunos-mestre normalmente dão muito mais descrições detalhadas da escola e das turmas onde as aulas foram observadas. Além de detalherem informação, eles incluem considerações concernentes às contribuições dos estágios obrigatórios para a formação docente, o que não é encontrado nas notas de campo.

O aumento do número de palavras nos relatórios, conforme pode ser visto na Tabela 2 acima, não segue a mesma proporção do número de forma. Isso é observado nas ocorrências 2, 3, 6 e 7, nas quais a relação entre forma e palavra torna-se menor nos relatórios, quando comparada com os números observados nas notas de campo. Isso pode ser uma indicação de que os relatórios são menos elaborados, uma vez que apresentam um número maior de palavras repetidas. Além disso, a relação entre forma e palavra nos pares de textos exibidos mostra uma relação muito próxima em termos de densidade lexical. A similaridade aqui observada é uma indicação da falta de orientação durante o processo de retextualização, uma vez que as notas de campo são textos mais simples e transferem algumas das suas características linguísticas para os relatórios.

Representações de professores brasileiros da escola básica

Processos relacionados aos professores como sujeito gramatical

Uma análise quantitativa do número total de processos identificados nos dados focalizados foi realizada com propósito de produzir uma figura geral de como o professor da escola básica foi representado ao funcionar como sujeito gramatical da

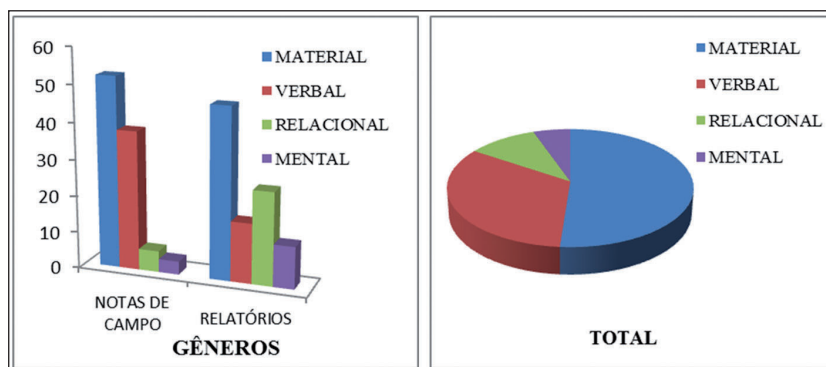
oração. Nesta pesquisa, concebemos sujeito gramatical como “a pessoa sobre a qual a oração diz respeito” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.55, tradução nossa). A ferramenta digital *Concord*, disponibilizada no *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), foi utilizada para auxiliar na identificação dos tipos de processo. Na Tabela 3, os quatro tipos de processo identificados nos pares de gêneros, bem como o número de ocorrência são apresentados⁶. Para uma melhor visualização do número de ocorrências de cada processo, também apresentamos os resultados em gráficos.

Tabela 3 – Tipos de Processo

PROCESSO	Material		Verbal		Relacional		Mental		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Notas de Campo	216	52,4	157	38,1	24	5,8	15	3,6	412	77,1
Relatórios	57	46,7	20	16,4	31	25,4	14	11,5	122	22,8
TOTAL	273	51,1	177	33,1	55	10,2	29	5,4	534	100

Fonte: Silva (2014, p.86).

Gráfico 1 – Tipos de Processo



Fonte: Silva (2014, p.86).

Na Tabela 3, os processos material (216 ocorrências) e mental (15 ocorrências) são, respectivamente, as escolhas mais e menos recorrentes nas notas de campo. O número de orações mentais é bastante similar nos dois gêneros contrastados. Quando comparada à ocorrência nos relatórios, o número de orações realizadas por processo material (57 ocorrências) é bastante reduzido. O processo relacional, entretanto, é mais frequente nos relatórios de estágio (31 ocorrências), quando comparado às ocorrências nas notas de campo (24 ocorrências). No tocante ao processo verbal, nas notas de campo, o professor está bastante envolvido com tal processo (157 ocorrências), diferentemente

⁶ Além dos processos presentes na Tabela 3, nas notas de campo, foi identificada uma ocorrência do processo existencial, quando o professor da escola básica é realizado como Existente.

dos relatórios de estágio, quando o professor não é muito representado como agente responsável por verbalizações (20 ocorrências).

Esses resultados apontam para os propósitos inerentes a cada gênero: enquanto as notas de campo são utilizadas para registrar o máximo de situações experienciadas nos estágios, os relatórios são resultado da seleção dessas experiências, as quais são retextualizadas numa escrita reflexiva profissional mais acadêmica. Esse número de ocorrência mais equilibrado nos relatórios evidencia a recontextualização e complexificação de experiências vivenciadas na escola de ensino básico.

Os resultados revelam que os professores da escola básica, colaboradores dos estágios obrigatórios das licenciaturas brasileiras, são representados como atores sociais que realizam suas atividades profissionais por meio de processos de fazer (material) e de falar (verbal). Isso revela que o olhar do aluno-mestre é orientado para performances externas do professor-colaborador no local de trabalho. Tais performances são passíveis de visualização externamente, exigindo pouco esforço do aluno-mestre para compreender o que acontece por trás da cena.

As orações reproduzidas adiante são bastante ilustrativas do fenômeno em evidência. Os quatro exemplos seguintes foram selecionados por focalizarem o mesmo assunto nos gêneros investigados. Nesse sentido, somos capazes de comparar a realização das categorias de representação de professores brasileiros da escola básica, conforme análise mais detalhada na seção subsequente⁷.

Exemplo 3 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Material</u>	1 A professora apenas <u>passou</u> a atividade e +2 <u>pediu</u> para que os alunos respondessem isso sem nenhuma explicação prévia. (5º período, 5º e 6º
Verbal	Ano: Nota de Campo 6)
Exemplo 4 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Material</u>	α A professora <u>busca levar</u> para a sala de aula outras metodologias, como: livrinhos de literatura de cordel, outros livros didáticos, e obras literárias, xβ para que sejam feitas as leituras em casa e posteriormente datadas em suas fichas de leitura. (5º período, 5º e 6º Ano: Relato reflexivo – Relatório de Estágio 6)

Nos Exemplos 3 e 4, o professor da escola básica é caracterizado como o *agente* responsável pelas ações desencadeadas nas aulas de Língua Portuguesa observadas. Quando o professor participa de uma oração material (*passou; busca levar*), ele exerce a função de Ator responsável pelo processo, enquanto na oração verbal (*pediu*), é representado como Dizente do processo verbal. O elemento *A professora* é frequentemente realizado como Tema das orações, evidenciando a relevância desse ator social nos textos analisados.

⁷ Nos exemplos reproduzidos neste artigo, utilizamos algumas convenções utilizadas na LSF, a fim de auxiliar a compreensão da análise realizada: números: oração paratática; alfabeto grego: oração hipotática; =: elaboração; +: extensão; x: intensificação; “: locução; *: ideia.

Os exemplos mostram como a mesma experiência no mundo exterior pode ser representada de duas formas distintas. Em outras palavras, enquanto na nota de campo, modalizadores (*apenas; sem nenhuma explicação prévia*) parecem utilizados para apontar o professor como único responsável pela atividade de ensino pouco produtiva; no relatório, o aluno-mestre salienta a relevância da atividade de leitura com pequenos livros de literatura, enfatizando o que fora realizado, diferentemente de quem realizara a atividade. Na parte final do relatório, o aluno-mestre apresenta algumas sugestões e contribuições a fim de aperfeiçoar a atividade que foi apenas proposta pelo professor. Esse tipo adicional de reflexão caracteriza a escrita reflexiva profissional.

Considerando que as orações relacionais servem para caracterizar e identificar os participantes envolvidos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a ocorrência reduzida de processos relacionais nos pares de gêneros investigados pode ser uma evidência de que o aluno-mestre evita algum julgamento direto do professor da escola básica. Esse fato não pressupõe inexistência de crítica nos textos investigados a respeito do profissional, o que é perceptível no excerto da nota de campo no Exemplo 3.

A construção da oração mental tende a exigir um envolvimento significativo por parte do autor, uma vez que o mundo representado por meio da linguagem é uma criação de um evento construído na mente do escritor e não uma mera descrição direta do fato experienciado. As ideias projetadas numa oração mental, nos relatórios examinados, são utilizadas para reforçar a escrita reflexiva profissional dos alunos-mestre. A ocorrência reduzida de processo mental é justificada pelo aluno-mestre focalizar as experiências percebidas explicitamente nas aulas observadas. Essa constatação justifica o maior número de ocorrências de orações relacionais e mentais nos relatórios sob investigação.

Para ilustrar como as orações relacionais e mentais são construídas nos textos aqui analisados, reproduzimos os Exemplos 5 e 6, ambos originários de uma mesma nota de campo. As figuras construídas pelo aluno-mestre são bastante incisivas, pois textualizam aspectos negativos da prática pedagógica, registrados diretamente da experiência vivenciada no estágio na escola de ensino básico.

Exemplo 5 – Professor caracterizado por outro - Explícito	
<u>Relacional</u>	α Tenho em mente ‘ $\beta\alpha$ se os alunos e a professora <u>mantivesse</u> um dialogo continuo + β as atividades e o aprendizado poderia ser desenvolvido bem melhor. (5º período, 5º e 6º Ano: Nota de Campo 6)
Exemplo 6 – Professor como agente da própria ação – Explícito	
<u>Mental</u>	1 Hoje os alunos estavam comportados e lendo as respectivas literaturas, +2 α mas percebi “ β que a professora não <u>soube</u> <u>aproveitar</u> a oportunidade e <u>fazer</u> com que essa aula fosse maravilhosa. (5º período, 5º e 6º Ano: Nota de Campo 6)

No Exemplo 5, a oração possessiva relacional (*os alunos e a professora mantivesse um dialogo continuo*) é uma projeção do que o aluno-mestre assume/pensa (*Tenho*

em mente) ser um eficiente meio de realizar a atividade didática proposta. Esse tipo de representação foi identificado como *professor caracterizado como*, no caso em evidência, *pelo aluno-mestre*. No tocante ao Exemplo 6, o processo mental *percebi* desencadeia a projeção de uma outra oração mental (*que o professor soube aproveitar*). O aluno-mestre é o Experienciador da oração projetora. Em outras palavras, o mundo interior da consciência do aluno-mestre, construído enquanto observa uma situação de ensino, exterioriza-se nas notas de campo ao avaliar e expor seu ponto de vista diante da situação de ensino que, para ele, poderia ser mais produtiva. Assim o professor da escola básica é *representado como* um agente responsável pela própria ação, ainda que o processo seja projetado por meio da configuração mental da experiência vivenciada pelo aluno-mestre na aula de Língua Portuguesa.

Representação do professor como sujeito gramatical

Os conjuntos de textos integrantes do presente estudo forneceram-nos duas macrocategorias de representação do professor da escola básica, a partir da análise de orações em que o referido ator social é realizado como sujeito gramatical. As macrocategorias são: (1) *Professor como agente*, realizada em orações material, verbal e mental, e (2) *Professor caracterizado como*, realizada em oração relacional. Ambas estão sistematizadas no Quadro 1, juntamente com suas subcategorias, todas identificadas com números correspondentes às exemplificações reproduzidas neste artigo.

Quadro 1 – Categorias de representações

Macrocategoria: <i>Professor como Agente</i>			
Própria Ação		Ação Proposta por Outro	
Explícito (3, 4, 6, 10)	Implícito (7)	Aluno-Mestre (8, 10)	Agente Legal (9)
Descrição de Padrões Gramaticais			
Professor é explicitamente representado como Ator, Dizente ou Experienciador. A oração é realizada no MODO indicativo e pode ser projetada por uma oração mental.	Professor é representado implicitamente nas orações material ou verbal realizadas em construções passivas. Essas construções podem ser projeção de uma oração mental.	Professor é explicitamente representado na função de Ator, Dizente ou Experienciador. A oração é usualmente modalizada e também pode ser uma projeção de uma oração mental.	Professor é explicitamente representado na função de Ator. A oração é usualmente modalizada e projetada por uma oração verbal. O agente legal pode ser qualquer documento oficial ou literatura reconhecida.

Macrocategoria: Professor Caracterizado como		
Por Outro		Por ele mesmo (10)
Explícito (5)	Implícito (7)	
Descrição de Padrões Gramaticais		
Professor representado numa oração relacional que é uma projeção de uma oração mental em que o Experienciador é usado explicitamente (voz ativa).	Professor representado numa oração relacional que é uma projeção de uma oração mental em que o Experienciador não é usado explicitamente (voz passiva). O professor também é representado numa oração relacional simples.	Professor é representado numa oração relacional acompanhado pelo pronome reflexivo 'se'.

Fonte: Silva (2014, p.91).

A categoria *Professor como Agente da Própria Ação – Implícito* é mostrada no Exemplo 7 abaixo, realizado por complexo oracional. Inicialmente, o aluno-mestre usa a projeção (*Durante as observações foi possível identificar*) como uma forma de julgar as ações do professor da escola básica (*estava sendo colocado; era colocado*), ainda que o professor não seja identificado no sistema de transitividade na voz passiva. Por meio do uso da projeção, o autor elabora uma construção passiva onde o Ator é deixado implícito para a compreensão do leitor, deixando toda responsabilidade fora das mãos do autor, quando ele julga a forma como o professor ensina leitura e escrita durante as aulas observadas. Esse tipo de construção gramatical não ressalta o professor. É um tipo de construção linguística comum nos relatórios de estágio para registrar elogios ou críticas.

No segundo complexo oracional, uma construção diferente é observada: o professor brasileiro da escola básica é representado em construções hipotáticas como o único responsável pela qualidade do ensino. No entanto, mais uma vez, o aluno-mestre não aparece nessa construção como alguém que observou e experienciou todas essas situações descritas. Semelhante ao primeiro complexo oracional no Exemplo 07, esse tipo de padrão gramatical emerge, frequentemente, com objetivo de levantar críticas ao espaço de formação observado pelos alunos-mestre, mesmo que na oração relacional o professor brasileiro da escola básica seja *caracterizado pelo aluno-mestre* numa forma *implícita*.

Exemplo 7 – Professor como Agente da Própria Ação - Implícito; Professor Caracterizado pelo Aluno-Mestre – Implícito	
<u>Material</u>	α Durante as observações foi possível identificar 1'β que o ensino de língua materna principalmente na leitura e produção de texto <u>estava sendo colocado</u> de forma fragmentada para o aluno, +2 onde havia espaço para trabalhar outras disciplinas, +3 mas não <u>era colocado</u> em prática. α Ao relacionar a metodologia recomendada pela teoria com o praticado na sala de aula, foi constatado 'β α que a docente <u>estava permeada</u> de uma concepção β que vê o ensino de forma separada, caracterizando a inclusão das outras disciplinas como pouco significativas não valorizando a interdisciplinaridade. (5º período, 9º Ano: Desenvolvimento – Relatório de Estágio 1)
<u>Material</u>	
<u>Relacional</u>	

A representação do *professor explícito como agente da ação proposta pelo aluno-mestre* é ilustrada no Exemplo 8, onde reproduzo um excerto de relatório de estágio. O aluno-mestre relaciona algumas situações de ensino experienciadas no estágio realizado e uma literatura científica estudada, a qual é mencionada previamente no próprio relatório. A partir dessa articulação, são sugeridos alguns procedimentos didáticos a serem assumidos pelo professor-colaborador. Tais sugestões são reforçadas pelo modalizador *deve*, utilizado na formação de grupos verbais em combinação com processos material e verbal. Nesse sentido, o professor-colaborador é representado como um ator social que deve agir e falar conforme orientações de agentes externos.

Exemplo 8 – Professor como Agente da Ação Proposta pelo Aluno-Mestre - Explícito	
<u>Material</u>	α Para isso, o professor <u>deve orientar e incentivar</u> os alunos a preparar e fazerem apresentações orais, xβ que estejam além da leitura em voz alta, por exemplo, escolher temas para uma apresentação oral e em seguida <u>explicitar</u> como o aluno poderia falar oralmente sobre aquele assunto. (5º período, 7º Ano: Relato reflexivo – Relatório de Estágio 2)
<u>Material</u>	
<u>Verbal</u>	

A representação do *professor explícito como agente da ação proposta por um agente legal* é ilustrada no Exemplo 9, excerto reproduzido adiante a partir de um relatório de estágio. Nesta ocorrência, as diretrizes nacionais vigentes para o ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) são tematizadas como o Dizente da oração projetante. Ao se utilizar de uma voz legal, o autor é capaz de expor a adoção de um ensino de gramática mais eficaz que deve ser assumido pelo professor da escola básica, quem, de acordo com o relatório de estágio, utiliza uma abordagem gramatical tradicional. No relatório de estágio, saberes teóricos relacionados à disciplina escolar focalizada são apresentados em oposição à prática pedagógica observada, ignorando razões que possam explicar alguns procedimentos didáticos assumidos na sala de aula. A oração hipotática projetada no complexo oracional, no Exemplo 9, é uma expansão da proposta de como os PCN sugerem o ensino desse de gramática.

Exemplo 9 – <i>Professor como Agente da Ação Proposta por Agente Legal</i>	
<u>Material</u>	α Os PCN's, propõem “ $\alpha\beta$ que os professores de Língua Portuguesa <u>adotem</u> em sala de aula uma gramática relevante, +1 β que seja funcional, contextualizada, +2 γ que traga algum tipo de interesse, +3 δ que libere, +4 ϵ que possibilite entender e se expressar em diferentes situações. (5º período, 9º Ano: Primeiro contado com a escola – Relatório de Estágio 1)

O complexo oracional que pode ser segmentado em quatro orações paratáticas compõe o Exemplo 10, adiante. Nesse complexo oracional, nós somos capazes de identificar o que nós classificamos como professor caracterizado por ele mesmo (ver a Quadro 1 acima). Na segunda oração do complexo oracional, o Portador (*A professora*) é um elemento elíptico que pode ser recuperado a partir da reflexão verbal realizada no processo relacional *mostrava*. O pronome reflexivo (*se*), utilizado antes do processo *mostrava*, elimina qualquer responsabilidade do escritor ao representar o professor de forma desmotivada. A professora da escola básica é também o Sujeiro das outras orações no Exemplo 10, é explicitamente representado como o *agente das próprias ações* por meio da construção de orações mental e material.

Exemplo 10 – Professor Explícito como Agente da Própria Ação; Professor Caracterizado por Ele Mesmo	
<u>Mental Relacional</u> <u>Mental</u> <u>Material</u>	1 a professora pouco se <u>importava</u> com a situação, +2 se <u>mostrava</u> mais desmotivada do que os alunos, +3 <u>parecia ter desistido</u> da turma, +3 <u>cumpria</u> apenas a carga horária. (Diário Reflexivo – Relatório de Estágio 7)

As representações de professores da escola básica apontaram para a necessidade de complexificação do olhar construído pela universidade sobre o que se faz na escola básica, de maneira que os alunos-mestre possam perceber inúmeros outros atores sociais responsáveis pelo ensino na escola de educação básica, evitando algum tipo de pré-julgamento sobre o professor em serviço. Os alunos-mestre precisam procurar compreender possíveis razões para as situações de ensino observadas, trata-se de uma demanda do letramento do professor para o futuro local de trabalho. Apesar desse resultado, a pesquisa também mostrou que esse tipo especial de escrita acadêmica, a escrita reflexiva profissional, realmente pode contribuir para a formação de um professor crítico, mas consciente das demandas originárias no local de trabalho. Quando comparada a escrita dos relatórios com as notas de campo, produzidas previamente durante os estágios, percebe-se que, nesse primeiro gênero, os alunos-mestre ampliam o olhar sobre as práticas de ensino da disciplina escolar para a qual estão sendo formados.

Considerações finais

Como sujeito gramatical da oração, professores brasileiros da escola básica são representados na análise dos dados como um agente que está sempre realizando ou dizendo alguma coisa para assegurar uma interação viável entre os atores sociais envolvidos na sala de aula. Essa representação foi mais expressiva nas notas de campo, onde os alunos-mestre estão preocupados em registrar o máximo possível de informações necessárias para retextualizar um relatório substancial.

Quanto aos relatórios de estágio, os alunos-mestre parecem complexificar a visão relativa às aulas observadas. Outros atores sociais são trazidos para a discussão nos relatórios, reduzindo a responsabilidade dos professores da escola básica em termos da situação de ensino experienciada. Os professores da escola básica são representados nos relatórios como agentes capazes de decidir e refletir sobre situações de ensino no local de trabalho, mesmo que as decisões e reflexões sejam construídas por atores externos. Eles também são representados como profissionais que estão explicitamente ou não sujeitos a avaliações.

Num nível mais prático, que provavelmente seja a maior contribuição deste pesquisa, nós observamos que os professores brasileiros da escola básica não são representados como interlocutores dos alunos-mestre, sugerindo ausência de troca de experiência entre os referidos atores. Esse resultado evidencia uma desarmonia contínua entre as instituições educacionais envolvidas no estágio supervisionado obrigatório.

Especialmente construída no estágio supervisionado, a escrita reflexiva profissional é possível de desencadear uma importante função na formação inicial do professor, mesmo que o uso dessa escrita no domínio acadêmico continue demandando um trabalho mais eficaz para fortalecer o letramento crítico do professor.

Finalmente, é importante ressaltar que os resultados aqui apresentados pertencem a uma pesquisa em andamento. Na próxima etapa, pretendemos desenvolver uma análise quantitativa das categorias de representação que foram discutidas aqui. A pesquisa continuará investigando a representação dos professores brasileiros, contudo, observando a realização textual desse profissional por outras funções gramaticais, isto é, como um participante alvo de uma ação ou como elemento circunstancial no conjunto de dados da presente pesquisa. A maneira como os professores da escola básica são elogiados ou criticados nas representações construídas por meio da linguagem da avaliatividade, também merece uma atenção especial no exame da escrita reflexiva do aluno-mestre, assim como no estudo aqui apresentado.

SILVA, W.; ESPINDOLA, E. Schoolteacher represented in pre-service teacher's reflexive academic writing. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.147-173, 2016.

- *ABSTRACT: The present paper investigates some representations of Brazilian basic schoolteachers in professional reflexive writing, that is, a differentiated academic writing produced by pre-service teachers as the final assignment during their supervised compulsory pre-service Portuguese teacher training. The focus of attention is given to the clauses where the schoolteachers are construed as the grammar subject of actions. The methodological framework assumed in this research is that of the transdisciplinary approach of Applied Linguistics, which is characterized by the use of theoretical-methodological categories resulting from the many fields of knowledge applied in the construction of the object of study. Schoolteachers are represented as the main social actors accountable for the processes identified, which might ask for a complexification of pre-service teacher's view as regards the compulsory environment of pre-service teaching. Results indicate the demand for a more useful application of the professional reflexive writing in pre-service teacher education.*
- *KEYWORDS: Applied Linguistics. Systemic Functional Linguistics. Language Education. Academic Writing.*

REFERÊNCIAS

BURTON, J. et al. **Reflective writing**: a way to lifelong teacher learning. United States of American: TESL-EJ Publications, 2009.

CHENG, W. **Exploring corpus linguistics**: language in action. New York: Routledge, 2012.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse**. New York: Continuum, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. United Kingdom: Logman, 2010.

GIBSON, S. Narrative of a pre-service teacher. **English teaching**: practice and critique, New Zealand, v.2, n.3, p.35-46, 2003. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2003v2n3art3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p.3-14.

_____. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. Maryland: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. 'Some Grammatical Problems in Scientific English'. In: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science**: literacy and discourse power. London: Falmer Press, 1993. p.69-85

HALLIDAY, M.A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Hodder Education, 2004.

HEWINGS A.; NORTH, S. Emergent disciplinary: a comparative study of theme in undergraduate essays in geography and history of science. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; MCCABE, A. (Ed.). **Language and literacy: functional approaches**. New York: Continuum, 2006. p.266-281.

HUNT, C.; SAMPSON, F. **Writing: self & reflexivity**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.428-445, 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.81-109, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London; Oakville: Equinox, 2008.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. The environments of translation. In: STEINER, E.; YALLOP C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Mouton De Gruyter; Berlin; New York, 2001. p.41-124.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. **Systemic functional grammar: a first step into the theory**. China: Higher Education Press, 2009.

MELO, L. C. de; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Academic writing in reflexive professional writing: citations of scientific literature in supervised pre-service training reports. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.8, p.94-117, 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, P. (Ed.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 20 jun. 2013.

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

SCOTT, M. **Word smith tools**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.171-195, 2013.

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

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

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v.47, p.131-159, 2008.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**, Dourados, v.7, n.13, p.37-59, 2013.

Recebido em maio de 2014

Aprovado em outubro de 2014

