



PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS: O QUE A ESCRITA DOS ESTAGIÁRIOS PODE NOS DIZER ACERCA DISSO?

PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT THE TEACHING OF PORTUGUESE: WHAT CAN THE WRITING OF TRAINEES TELL US ABOUT IT?

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS: ¿QUÉ PUEDE DECIRNOS LA ESCRITURA DE LOS APRENDICES AL RESPECTO?

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

E-mail: jzletras@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como propósito discutir os desdobramentos do ensino de língua portuguesa pelo olhar do estagiário de Letras. Para isso, aciono como *corpus* as escritas que integram a referente experiência de formação, como projetos de regência, planos de aula e relatórios finais com a finalidade de compreender, por meio dos modos de dizer, como se estabelece a produção de conhecimento nessa esfera. Partindo do pressuposto de que a atividade intelectual do estagiário de qualquer licenciatura se constitui, essencialmente, no que está materializado em sua escrita, gerada na vivência do estágio, tem-se mostrado importante pesquisar a qualidade dessa produção e em que medida ela pode ser reconhecida como “de conhecimento”, haja vista que as escritas em curso no estágio supervisionado visam à materialização de práticas e momentos didáticos agenciados pelo próprio professor em formação para leitura e ciência de terceiros. Sendo assim, quais conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa se sobressaem considerando as múltiplas vozes em jogo na escrita do estagiário e a impressão de acabamento e conclusibilidade dada ao texto, apesar das dissonâncias dialógicas? A partir da análise dos dados, relacionada às problematizações desenvolvidas por pesquisadores da área de estágio, a produção de conhecimento no contexto de formação docente mostrou-se relacionada a um exercício discursivo que toma as vozes teóricas e prescritivas como financiadoras do dizer do estagiário em detrimento da descrição e da sistematização do fazer em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de conhecimento. Ensino de língua portuguesa. Escrita acadêmica.

ABSTRACT

This work aims to discuss the consequences of Portuguese language teaching through the eyes of the trainee of Letters. For this, I act as corpus the writings that integrate the referent experience of formation, as conducting projects, lesson plans and final reports in order to understand, through the ways of saying, how the production of knowledge is established in this sphere. Starting from the assumption that the intellectual activity of the trainee of any degree is constituted, essentially, in what is materialized in his writing, generated in the experience of the internship, it has been shown to be important to research the quality of this production and to what extent it can be recognized as "knowledge", given that the writings in progress in the supervised internship aim at the materialization of practices and didactic moments managed by the teacher himself in training for reading and science of third parties. Thus, what knowledge about the teaching of the Portuguese language stands out considering the multiple voices at play in the writing of the trainee and the impression of finishing and conclusibility given to the text, despite the dialogical dissonances? From the analysis of the data, related to the problematizations developed by researchers in the internship area, the production of knowledge in the context of teacher education was related to a discursive exercise that takes theoretical and prescriptive voices as financiers of the trainee's saying to the detriment of the description and systematization of doing in the classroom.

KEYWORDS: Knowledge production. Portuguese language teaching. Academic writing.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir las consecuencias de la enseñanza de la lengua portuguesa a través de los ojos del aprendiz de letras. Para ello, activo como corpus los escritos que integran la experiencia referente de la formación, como la realización de proyectos, planes de lecciones e informes finales para comprender, a través de las formas de decir, cómo se establece la producción de conocimiento en este ámbito. Partiendo del supuesto de que la actividad intelectual del aprendiz de cualquier titulación está constituida, esencialmente, en lo que se materializa en su escrito, generado en la experiencia de la pasantía, ha sido importante investigar la calidad de esta producción y en qué medida puede ser reconocido como "conocimiento", dado que los escritos en curso en la pasantía supervisada apuntan a la materialización de prácticas y momentos didácticos gestionados por el propio profesor en formación para la lectura y la ciencia de terceros. Por lo tanto, ¿qué conocimiento sobre la enseñanza de la lengua portuguesa se destaca teniendo en cuenta las múltiples voces en juego en la escritura del aprendiz y la impresión de finalización y conclusibilidad dada al texto, a pesar de las disonancias dialógicas? A partir del análisis de los datos, relacionados con las problematizaciones desarrolladas por investigadores del área de pasantías, se demostró que la producción de conocimiento en el contexto de la formación docente relacionado con un ejercicio discursivo que toma las voces teóricas y prescriptivas como financiadoras del dicho del aprendiz en detrimento de la descripción y sistematización del hacer en el aula.

PALABRAS-CLAVE: *Producción de conocimiento. Enseñanza del idioma portugués. Escritura académica.*

INTRODUÇÃO

Este artigo encabeça as pesquisas em desenvolvimento no meu estágio pós-doutoral e no âmbito de grupos de estudo e projetos de pesquisa¹ dos quais participo, cujo objeto de análise é a escrita como (re)produtora do conhecimento que vem se constituindo no ensino superior. Ele nasceu como continuidade de um primeiro texto apresentado no XVIII Workshop do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise, ocorrido em outubro de 2022, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, evento no qual me dediquei ao conhecimento sobre o ensino de português que circula entre acadêmicos de Letras através da escrita produzida nos estágios supervisionados. Considerando, porém, a extensão e a riqueza dos dados compilados durante o segundo semestre de 2021, período em que a influência da pandemia ainda determinava a atuação on-line nas escolas, este segundo texto veio complementar os saberes construídos nesta esfera, tomando, especialmente, o projeto de regência das aulas como objeto de análise e discussão.

¹ **Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise** (GEPPEP) da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelos professores Valdir Heitor Barzotto e Claudia Rosa Riolfi. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise do discurso, Leitura e Escrita** (GEPADLE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), coordenado por mim e pela professora Marinalva Vieira Barbosa. Projeto de pesquisa **Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile**: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento, aprovado pelo CNPq por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPQ N.º 28/2018, Processo: 4/27044/2018-9, e desenvolvido na UFTM sob a coordenação da professora Marinalva Vieira Barbosa.

Sobre o conhecimento refletido na escrita dos textos de estágio, geralmente as vozes prescritivas, presentes nos documentos de base ou parametrizadores, costumam assumir o protagonismo argumentativo, em diálogo com as tendências teóricas que se destacam no ensino de língua materna.

Tendo como referência os dados de um dos projetos analisados neste artigo, esse destaque ficou sob a responsabilidade dos estudos que se dedicam à linguagem e suas tecnologias, especialmente por intermédio da Pedagogia dos Multiletramentos. Nos dados, os modos de dizer investiram na repetição de conhecimentos que encontraram nas paráfrases ou nas citações diretas a segurança epistemológica desejada. Em outras palavras, os procedimentos de escrita acionados buscaram legitimar os conhecimentos em circulação no projeto de regência por meio de dois recursos de aceitabilidade: a) reprodução ou retomada das fontes do dizer para criar um efeito de segurança sobre aquilo o que se diz; e b) investimento em um discurso que replica as tendências contemporâneas relacionadas à leitura e à escrita.

Nessa medida, a relação com o conhecimento estabelecida pelo estagiário parece sugerir uma ruptura das práticas escolares clássicas por meio da identificação com epistemes e prescrições tomadas como inovadoras ou, ao menos, como capazes de enfrentar as demandas necessárias para a formação de leitores e produtores de textos.

De forma geral, nos projetos e relatórios de estágio, os documentos oficiais de ensino têm funcionado como dimensão discursiva dominante na propagação dos conhecimentos acerca do ensino de língua e linguagem, tendo o texto do estagiário aqui analisado também contribuído para sedimentar essa impressão e comprovar que os textos acadêmicos da atualidade, ao promoverem “autores, obras específicas, perspectivas teóricas, documentos oficiais, áreas do conhecimento ou, simplesmente, bordões”, correm o risco de criar “uma aparência de domínio de um campo do saber.” (BARZOTTO, 2016, p. 116-117). Contribuindo para o diálogo com Barzotto, acredito que o combate ao problema destacado possa se dar na autonomia do estagiário na construção de sua prática didática em sala de aula. Ou seja, no domínio de um conjunto de saberes que colaboram na identificação do professor em formação como sujeito capaz de narrar seu percurso de aula e de construir argumentos sólidos que respaldem sua trajetória em sala. Isto é, “faço isso para alcançar aquilo.” E não “faço isso já que x e y apontam para aquilo.”

Para a continuidade das problematizações apresentadas nesta introdução, o artigo se organizou em duas partes principais: a primeira se dedicou a um projeto específico de regência

de aulas, apontando, por meio da análise, os procedimentos de escrita acionados pelo professor em formação e, posteriormente, compreendendo a forma como o texto se compromete com o conhecimento da sua área. A segunda, por sua vez, compilou um conjunto de vozes de professores formadores que gira em torno da compreensão do estágio como lugar de conhecimento, em comparação com a realidade dos saberes construídos pelo sujeito em formação, que se fez presente no projeto destacado para análise.

A ESCRITA DO ESTAGIÁRIO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Disponibilizo, para o conhecimento do leitor, um dos projetos de regência escrito durante o segundo semestre do ano de 2021. Selecionei amostras de cada parte que o constituía, reproduzindo as ocorrências mais significativas para análise.

Entre os cinco projetos entregues na ocasião do estágio supervisionado, a escolha por este é representativa porque valida importantes discussões acerca da escrita desenvolvida na universidade, especialmente no contexto das licenciaturas em Letras. Entre elas, cito os procedimentos de descrição das aulas planejadas sem detalhamentos claros, delimitação das ações didáticas estabelecendo lugar de agentividade para o professor e de passividade para o aluno, hierarquização das vozes prescritivas, teóricas e as dos sujeitos da escola, ausência de discussão teórica que demonstre claramente a concepção de língua com que se opera, entre outras a serem discutidas ao longo deste artigo.

Começamos então a conhecer o projeto de regência de aulas sobre o qual se destacaram as características acima observadas.

Projeto de estágio - Introdução

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua muitos são os caminhos a serem trilhados fora e dentro da sala de aula. No processo de ensino de Língua Portuguesa, primeira língua dos alunos do Ensino Médio a quem se dedica este projeto, nota-se a importância de desenvolver aspectos críticos inerentes à língua e ao momento histórico-cultural atual, tendo em vista que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino médio é compreendido como etapa final da educação básica e momento crucial na formação do sujeito, possibilitando que o estudante defina seu projeto de vida.

Este projeto de regência visa abordar os eixos de escrita e leitura no Ensino Médio contemplando o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), especificamente em uma turma de primeiro ano. Deste modo, pretende-se promover um melhor entendimento, por parte dos alunos, acerca dos eixos apresentados, bem como aprimorar seus conhecimentos no âmbito educacional, cultural e social. [...].

Portanto, de modo a exemplificar e desenvolver o que foi exposto e a partir de conversas com a professora supervisora de língua portuguesa, bem como a partir da leitura do Volume 3 do Plano de Estudo Tutorado (PET)² voltado aos alunos do 1º ano do Ensino Médio regular, apresenta-se este projeto de regência. [...].

Desta maneira, propõe-se um projeto de regência com carga horária de 12 horas/aula que atue de forma a aprimorar problemáticas apontadas pela supervisora acerca dos principais problemas dos alunos do Ensino Médio para com a leitura e a escrita, como: identificar os gêneros textuais e suas particularidades, praticar a leitura e o senso crítico a partir da leitura e aprimorar a produção textual dos alunos. Além disso, este projeto de regência baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394/1996. [...].

A segunda etapa é constituída de quatro aulas (da aula 05 à aula 08) que funcionarão para apresentar aos alunos as TDIC's que serão utilizadas durante as aulas, bem como desenvolver as habilidades de leitura e criação de textos multimodais e multimidiáticos. Essa etapa contemplará também reflexões acerca da importância da leitura para a formação cidadã. A terceira etapa é composta das quatro últimas aulas (da aula 09 à aula 12) e visa o aprimoramento da habilidade de escrita e a produção textual por meio das TDIC's.

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na introdução do projeto em análise, a voz da BNCC sobressai-se já no primeiro parágrafo. O que, de início, parecia um simples parâmetro discursivo-argumentativo, mostrou-se recorrente, desde o uso da palavra “eixos” – categoria da BNCC, bem como do sintagma que atesta a fundamentação do projeto de regência: “este projeto de regência baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” A voz prescritiva, assim, consolida os desdobramentos do projeto.

A língua é objeto de preocupação logo de saída, abordada nas dimensões da leitura e da escrita em diálogo com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Em outras palavras, está-se em pauta as linguagens e suas tecnologias – expressão referendada pela BNCC, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que permeia todo o discurso governamental sobre ensino de língua materna. Há aqui uma articulação entre os objetos ensináveis em língua portuguesa e a dimensão prescritiva assumida pelos documentos e outras instâncias educacionais.

Na sequência, é mencionada a categoria “gêneros textuais”, cujo ensino tem se tornado cada vez mais representativo na aprendizagem de língua portuguesa, especialmente em função da “virada de chave” trazida pelos anos 90 com as ideias da teoria da enunciação e da circulação desse saber nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, nos livros didáticos de língua portuguesa³. Na introdução do projeto de regência, a menção a esse conceito teórico

² PET - Programa de Estudos Tutorados. Trata-se de um material didático desenvolvido e utilizado, durante o período de aulas on-line, pelo estado de Minas Gerais. Contém o conteúdo de cada disciplina escolar, com exercícios utilizados pelos professores para avaliar, semanalmente, os alunos.

³ Sobre isso, Faraco pede nossa atenção: “em especial pelo viés do discurso pedagógico (mas não apenas), houve uma banalização de termos como diálogo, interação e gêneros do discurso, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, 2009, p.15).

deu-se em função das solicitações da professora da escola, a qual, aparentemente, acredita na importância do ensino dos gêneros textuais, porém, pela escrita do estagiário, a perspectiva da docente se volta para a identificação das características que delimitam os gêneros de texto, e não do seu uso como ferramenta de leitura e escrita.

Por fim, o estagiário chama atenção para outro conhecimento construído em decorrência dos avanços teóricos da Linguística Aplicada: a articulação entre leitura, escrita e os textos multimodais e multimidiáticos, ou, em outros termos, a Pedagogia dos Multiletramentos, conhecimento que vem na esteira da contemporaneidade, trazendo como discussão a importância da diversidade linguística e cultural por meio da multiplicidade de canais de comunicação. A utilização do contexto histórico pandêmico como pano de fundo trouxe, certamente, as TDIC's como suporte, mas não para atender aos imediatismos interacionais entre professor e aluno, mas como parte de uma produção efetiva de leitura e escrita.

Na escrita do professor em formação, não são isentas as vozes dos sujeitos da escola, uma vez que, para delimitar a temática do projeto de regência, o estagiário considera a professora da escola e as fragilidades dos alunos apontadas por ela. Logo, a escolha pelos objetos de ensino parece encontrar uma parte de suas justificativas nas potencialidades do ensino de língua frente às necessidades dos estudantes, e também no cenário pandêmico que, oportunamente, trouxe como consequência um ensino articulado às tecnologias.

Há aqui uma negociação entre as vozes prescritivas, teóricas e as dos sujeitos da escola, numa tessitura discursiva que, aparentemente, compõe, se não uma cadeia de conhecimentos, ao menos pistas de sua constituição, trazendo a impressão de ruptura com a consolidação hierárquica de saberes estabelecida no meio educacional.

A próxima seção do projeto se dedica à caracterização teórica do tema a ser abordado no estágio.

Projeto de estágio – Caracterização teórica do tema abordado no estágio

2. CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA DO TEMA ABORDADO NO ESTÁGIO

A partir da leitura dos PET 's para o Ensino Médio, reuniões com a supervisora e com a orientadora e conversas com a direção da Escola, percebeu-se a necessidade de retomar aspectos fundamentais da Língua Portuguesa que se relacionam diretamente às habilidades e competências de leitura e escrita. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as competências gerais da educação básica lê-se: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 9).

Partindo do exposto, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 487) também discorre sobre a importância de se trabalhar com as TDIC's no âmbito do ensino de língua portuguesa ao levar em consideração a “[...] cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.”. Com efeito, percebe-se que o trabalho com as TDIC's promove mais acesso à informação aos estudantes e possibilita

novas abordagens para o ensino-aprendizagem da linguagem verbal que, como ressalta a Base, deve permanecer “[...] tendo centralidade na educação escolar” [...].

Ao encontro do que foi supracitado, observa-se a importância de compreender cada etapa do processo de desenvolvimento pessoal e social do sujeito. Deste modo, a leitura configura-se em um dos principais meios de garantir acesso social e de adquirir mais conhecimentos e autoconhecimento. Além disso, considerando o âmbito educacional, a leitura é o pilar para o aprimoramento da escrita. Para Brito (2010), o leitor é parte de um grupo social, portanto ele trará elementos de seu contexto social, bem como de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida. Desse modo, a partir da leitura, os sujeitos formam uma cadeia de interação social compartilhando experiências e saberes fundamentais. Ainda a respeito do cariz político, cultural e humanizante da leitura, Rocha (2016) afirma que o ato de ler propicia ao indivíduo uma ascensão social que leva à escrita. [...]. Portanto, ao abordar a escrita em sala de aula, nota-se que não há muita diferenciação quanto aos objetivos de ensino-aprendizagem da leitura, pois este aspecto além de bastante importante para a vida prática do ser humano também abarca os aspectos sociais do sujeito. [...].

Desta forma, planejou-se uma atividade cujas etapas tornassem possível o trabalho com a leitura e com a escrita por meio de gêneros textuais através de uma abordagem que privilegia textos autênticos e que inclui o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista o contexto pandêmico. [...].

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Sobre a caracterização teórica do projeto, o texto parte do que é decidido colaborativamente entre estagiário, professoras, direção da escola e imperativos do material didático em uso. Ainda assim, o projeto continua respeitando o direcionamento da BNCC, ao ressaltar a importância de se incluir as TDIC's no ensino. Notavelmente, as vozes dos sujeitos da escola ou que se relacionam com ela não foram citadas como objeto discursivo que respaldasse os argumentos do estagiário, mas somente aludidas, talvez por insistência das disciplinas universitárias de práticas de ensino a respeito da importância de se “ouvir” os professores e os alunos. Logo, a voz prescritiva é quem autoriza os encaminhamentos do projeto de estágio, haja vista a estrutura sintática que revela submissão à Base: “De acordo com a Base”, “a BNCC [...] também discorre sobre a importância”, “como ressalta a Base”. Dessa forma, o estagiário acredita ter como referência as necessidades destacadas pelos sujeitos mencionados na presente seção do projeto de estágio e pelo material didático da escola. Todavia, a organização do texto é regida pelos parâmetros da Base.

Ao citar Brito e Rocha, é possível vislumbrar paráfrases que sumarizam a abordagem de trabalho estagiário, a qual se fundamenta no acesso social do sujeito e na formação do cidadão por meio da leitura e da escrita, o que é validado pela Pedagogia dos multiletramentos⁴.

⁴ A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística. De acordo com o GNL, o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos indivíduos variados letramentos e/ou maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos. Ao longo dos anos, a pedagogia dos multiletramentos têm sido reformulada. Os pesquisadores australianos Bill Cope e Mary

Embora as citações indiretas sejam legítimas, elas não nos deixam a par da fonte teórica de onde são oriundas. Isto é, Brito e Rocha seguem qual perspectiva linguística quando tratam de leitura e escrita? Enunciativa, discursiva, interacional, multiletrada? E quem são os estudiosos primeiros que referendaram essa ou aquela perspectiva? Ou seja, qual é a leitura de base em que se projetaram as vozes teóricas citadas no projeto de regência?

Esse modo específico de dizer muito nos releva sobre a produção de conhecimento na atualidade, uma vez que, ao citar artigos que falam genericamente sobre leitura e escrita, perde-se a concepção original do conhecimento. Nesse aspecto, as citações indiretas, que, em certa medida, se responsabilizam pela circulação do conhecimento teórico, são acionadas com o aparente intuito de fortalecer os aspectos composicionais requeridos pelo texto de um projeto de regência – marcado pelo diálogo entre vozes. Esse artefato, no entanto, em razão das lacunas anteriormente apontadas, deixa entrever sua subutilização frente a força discursiva dada ao texto da BNCC.

As próximas seções do projeto se dedicam à descrição das atividades de regência, momento no qual a ação do estagiário costuma se mostrar com mais autonomia.

Projeto de estágio – Descrição das atividades de regência – Aula 1

Aula 01: Introdução/aprimoramento: Gênero crônica

Duração: 1 hora/aula

A princípio, será apresentado e rememorado aos alunos conceitos fundamentais do gênero crônica, bem como aspectos históricos, principais características da linguagem e a influência de cada meio de reprodução na linguagem nas crônicas. Além disso, será explanado sobre hibridização dos gêneros textuais na contemporaneidade de modo a atingir os conceitos de multimodalidade e recursos multimidiáticos. Serão lidas as crônicas: “Vergonha de viver” de Clarice Lispector, “Bolo de aniversário” de Fernando Sabino e “O telegrama” de Rubem Braga. A aula será em formato videoaula e deverá ser gravada através do Google Meet.

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na descrição das atividades de regência da primeira aula, o gênero crônica passa a ser objeto de ensino. Relativamente à orientação metodológica com a qual o professor em formação opera, é possível observar uma explanação apoiada em conceitos e descrição das características próprias do gênero crônica; o que coloca em questionamento os preceitos interacionais de língua, sustentados por uma concepção de linguagem avessa à saturação das características de um texto, como se se tratasse de categorias padronizadas e imutáveis, gerando dúvida sobre se, por meio do domínio das características de um texto, poderia o aluno ler bem ou escrever com

qualidade. Frente aos estudos das correntes linguísticas enunciativas, tudo aponta que não. O professor em formação, nesse caso, vale-se de um conhecimento já posto em dúvida pelos estudos da linguagem, uma vez que, ao questionarem a corrente estruturalista de racionalização da língua, extensivamente, criticam a mesma postura quando acionada em textos.

Ao pontuar sobre a hibridização dos gêneros textuais na contemporaneidade, não são explicados os encaminhamentos a serem seguidos para atingir esse fim. Inclusive, a leitura das crônicas selecionadas não diz qual é o seu papel no curso da aula: validar a definição do gênero crônica? Por meio de quais aspectos? Servirão como exemplo de hibridização?

A descrição reduzida da aula não permite ao leitor construir o percurso completo a ser seguido, esclarecendo que o estagiário percebe a descrição das atividades de regência como mero roteiro, esquecendo-se de que o professor orientador do estágio, na universidade, não tem condições de avaliar um planejamento de aula que esteja encoberto por tantos véus e que deixem tantas perguntas em aberto. Nessa medida, o projeto de estágio distancia-se do aspecto interacional ao não considerar o seu leitor – o professor da universidade – como interlocutor legítimo; tampouco leva em conta os possíveis futuros leitores – licenciandos de Letras – que poderiam tomar o seu projeto como modelo de um saber-fazer. Isto é, trata-se de uma “arqueologia textual” que vem multiplicando fragilidades e cisões na construção do conhecimento.

O problema principal relaciona-se à ausência do que atestam Riolfi e Barzotto (2020, p. 26) quando falam sobre as aulas observadas no estágio e que, aqui, retomo nos termos das aulas planejadas para o estágio: “selecionar elementos que permitam determinar as condições para que o aluno aprenda na aula” que o estagiário planejou. Isto é, diante de um enunciado como este – “será explanado sobre hibridização dos gêneros textuais” – o que se deseja alcançar como objetivo de aprendizagem? E quais as estratégias didáticas para atingir esse fim? E, finalmente, quais as consequências sentidas no contexto do ensino quando, ao se apagarem as condições de aprendizagem, deixamos que as práticas de estágio se desenrolem de forma mais intuitiva do que sistemática?

Ao retomar a descrição da referida aula no relatório final entregue pelo estagiário e depois de assistir à videoaula disponibilizada por ele, ficou mais fácil compreender os encaminhamentos sugeridos no projeto.

Relatório de estágio: Descrição e análise da aula relacionada ao projeto de regência

Na aula 1, após apresentação do estagiário e explicação geral do Plano de regência, feita através do slide “Panorama das aulas de regência”, pretendeu-se relembrar com os alunos acerca do que viria a ser gênero textual. Em linhas gerais, definiu-se gênero textual como classificação que funciona de modo a determinar os textos de acordo com suas características específicas, levando em conta ainda o contexto e a situação de produção desse gênero.

Dando sequência, apresentou-se um breve histórico do gênero crônica, considerando o desenvolvimento dos jornais impressos na Europa e a difusão do gênero no Brasil do século XX.

Depois, foi rememorado aos alunos conceitos fundamentais do gênero crônica, como: narrativa predominantemente curta, narração de aspectos do cotidiano e ressignificação do banal, uso de um registro da língua mais próximo ao coloquial e características que englobam o gênero jornalístico e o literário. Os tipos de crônica mais frequentes também foram brevemente apresentados, destacou-se a crônica narrativa, descritiva, humorística, jornalística, lírica e a filosófica. Após esse momento, foi introduzido o conceito de hibridização dos gêneros textuais em que, grosso modo, foi discutido sobre a tendência cada vez mais atual e utilizada de determinados gêneros textuais admitirem e incorporarem características próprias de outros gêneros. De modo a deixar a explicação mais visual, usou-se uma imagem do animal “Zebalo”, que consiste em um híbrido advindo do cruzamento de uma zebra com um cavalo. [...].

Por fim, foi lida a crônica “Guerra”, de Rubem Braga e “Vergonha de viver”, de Clarice Lispector. Como já argumentado neste relatório, considero o momento da leitura muito importante durante as aulas, pois talvez seja o único momento do dia ou da semana que o aluno terá contato com algum texto e com a leitura de maneira menos automatizada, visando não apenas a instrumentalização da leitura, isto é, ler algum texto apenas para responder atividades propostas. Essas crônicas foram escolhidas pois engendram características que, além de exemplificar os pontos relacionados à estrutura do gênero crônica, possibilitou que fosse abordada a noção de autoria (ou escritura) como característica ou “jeito” de escrever que cada autor consegue executar em seus textos, independentemente do gênero textual, e foi observado também as características limítrofes dos dois textos: a crônica de Rubem Braga transita entre a narrativa de fatos históricos e a narrativa lírica e a da Clarice Lispector articula questões existencialistas aos costumes por meio de uma escritura memorialista e filosófica.

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A aula direcionou-se por definições, conceituações e tipificações de gênero textual e do gênero crônica especificamente. Para validar esse momento, a leitura das crônicas selecionadas e lidas aos alunos tinha como uma de suas finalidades respaldar as explicações do estagiário.

Sobre isso, a pesquisadora argentina Delia Lerner nos esclarece acerca da persistente categorização de textos no ensino de língua.

É chamativo o sucesso que teve a caracterização das diferentes superestruturas textuais como objeto de ensino: a definição dos formatos textuais ocupa um lugar de importância na maioria dos livros-texto recentes, e muitos professores têm a impressão de que esse é (ou deve ser) o conteúdo prioritário do ensino da língua. A que se pode atribuir esse sucesso? Como explicar a relativa facilidade com que esses conteúdos ingressaram na escola? [...] a superestrutura tem um alto grau de generalidade – ou parece tê-lo – já que precisamente resume características que se conservam nos diferentes textos de um mesmo gênero (pelo menos naqueles que se ajustam ao canônico); outros conteúdos linguísticos, em troca, respondem a problemas específicos que se apresentam de maneira diferente em cada texto. Portanto, ensinar as características superestruturais próprias de cada gênero é muito mais econômico – principalmente ocupa muito menos tempo de aula – do que trabalhar sobre os problemas próprios de cada texto particular e sobre os conteúdos linguísticos que contribuem para resolvê-los. (LERNER, 2002, p. 56-57).

Muito antes de Lerner, no Brasil, Geraldi (2011 [1984]) já apontava para semelhante problemática:

Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substitui-se uma metalinguagem por outra! (GERALDI, 2011 [1984], p. 46).

A hipótese da economia no ensino das superestruturas textuais parece bastante sugestiva. Uma outra também cabe neste contexto: o alto grau de generalidades de uma disciplina estabelece um rigor e, conseqüentemente, segurança e credibilidade em um ensino que se repete e é sempre o mesmo.

Do contexto de estágios supervisionados, no entanto, é esperada uma reconstrução do conhecimento relacionado ao ensino de língua que colabore para a reinterpretação do passado histórico escolar. Uma parte do que é esperado começa a ser percebida na descrição final da aula, cujo momento é dedicado à leitura “apreciativa” e à percepção dos modos de dizer que tipificam cada crônica. Apesar de se tratar de um avanço a partir do que geralmente se lê nos relatórios de estágio, a narrativa de como a aula transcorreu não permite, ainda, construir conhecimentos sólidos acerca do ensino de língua portuguesa, já que a abordagem realizada na aula não foi destacada por meio da seleção de falas do professor em formação, da reação dos alunos e de exemplos fiéis às ações transcorridas em sala. Nesse caso, a postura de pesquisador que constrói dados para a produção de conhecimento ainda não foi despertada. E a relação entre o sujeito e a língua continua fragmentada, na medida em que ele não encontra modos de dizer que se atentem aos registros da atividade.

Para chegar a conclusões mais elucidativas, necessário se faz nos atentarmos para o segundo grupo de aulas do mesmo estagiário, já que sua proposta previa três etapas de execução. Observemos então a aula cinco.

Projeto de estágio – Descrição das atividades de regência – Aula 5

Aula 05: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)

Duração: 1 hora/aula

Nesta aula, serão apresentados aos alunos alguns recursos tecnológicos para fruição, edição e criação de conteúdo digital voltado para o processo de aprendizagem. A princípio, será apresentado à turma o aplicativo Wappad e suas possibilidades de leitura e criação de textos literários ou diários, bem como a possibilidade de divulgação dos textos entre os usuários do aplicativo e a edição multimodal das produções textuais. Ao fim da experiência inicial com o Wappad, os alunos serão instruídos a navegarem pelo aplicativo, escolherem as crônicas que mais gostarem de ler e as guardarem para posterior aproveitamento.

Posteriormente, será apresentado o aplicativo/site Canva e suas possibilidades de criação de textos multimodais, como a reportagem e o infográfico.

Por fim, falaremos sobre os *podcasts* e serão apresentados alguns *podcasts* que objetivam auxiliar no desenvolvimento escolar e cultural dos alunos, bem como será orientado aos alunos que realizem cadastro nas plataformas Canva e Wattpad, a fim de facilitar o uso futuro dessas TDIC's. [...].

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na descrição da quinta aula, os verbos “apresentar”, “instruir” e “orientar” são recorrentes. O professor em formação aqui constrói uma episteme própria do universo da explicação e, por isso, coloca-se na posição de quem ensina algo. Diferentemente da primeira aula do estagiário, esta apresenta um perfil mais prático, voltado para o saber-fazer dos estudantes. Nesse caso, novas plataformas de escrita requerem outras formas de escrever. Afinal, outros conhecimentos e capacidades se fazem preponderantes, como o uso de cores, imagens, sons, *design*; e não somente a letra grafada no papel. Na mesma medida, exige-se mais do professor, tirando-o da zona de conforto de quem pré-disponibiliza definições, conceitos e características; ainda assim os procedimentos de escrita acionam, a todo momento, a voz passiva analítica, os quais colocam os estudantes na posição de recebedores de uma ação. Logo, por mais que se trate de novas práticas para ler e escrever, repetem-se os mesmos padrões de uma sala de aula tradicional, na reprodução dos papéis assumidos pelo professor e pelos alunos.

Por fim, segue o terceiro grupo de aulas, mais especificamente, a aula 11.

Projeto de estágio – Descrição das atividades de regência – Aula 11

Aula 11: Criação de crônica multimodal com o uso do Wattpad

Duração: 1 hora/aula

Com base na crônica desenvolvida a partir da aula 09, os alunos deverão adaptá-la ao aplicativo Wattpad, possibilitando ao texto diversas características multimídia. Por meio do Wattpad, os alunos poderão inserir fotografias, vídeos e demais recursos interativos à crônica que escreveram. O estagiário deverá auxiliar aqueles que tiverem alguma dificuldade ou que ainda não tenham finalizado a crônica. Após a produção dos alunos, as crônicas adaptadas serão socializadas entre a turma e, se os alunos assim quiserem, na comunidade leitora do Wattpad. [...].

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na décima primeira aula, que coaduna todas as anteriores, os alunos são chamados a produzir uma crônica valendo-se do aplicativo apresentado pelo professor em formação, o *Wattpad*. Embora, pelo aplicativo, seja possível mobilizar outras semioses – sendo tal exercício bastante interessante para a criação de sentidos interditados pela palavra impressa ou grafada – parece que os problemas relacionados à escrita podem permanecer os mesmos, já que não se vislumbra, no conjunto de aulas, nenhuma que colocasse o ato de escrever em gradativo desenvolvimento, sendo a sua solicitação feita apenas no fechamento de todas as atividades.

Em termos de ensino da escrita, o estagiário o conduz a partir dos gêneros textuais, desde sua definição e traços básicos, até a leitura de modelos que caracterizariam os gêneros em destaque nas aulas. Nenhum espaço, no entanto, foi dado às operações textual-discursivas mobilizadas quando se escreve um texto. Ainda assim, as modalizações deônticas direcionadas aos estudantes – “Os alunos deverão/ poderão” – são levadas a efeito quando se deseja que a tarefa seja cumprida. O que foi efetivamente ensinado, no entanto, pode almejar ao cumprimento do que foi proposto pela aula e, conseqüentemente, ser transformado em produção de conhecimento da licenciatura em Letras?

Resumindo os pontos discutidos até o momento, no que tange à dimensão teórica, vislumbram-se concepções pertinentes ao ensino de português, como a de leitura e escrita e seus desdobramentos no contexto tecnológico de linguagem. Os saberes teóricos acionados pelo estagiário consolidaram as tecnologias como forma legítima do ensino de português, especialmente no que tange às novas maneiras de ler, escrever e interagir em sala de aula. Os modos de dizer que materializaram esses saberes recorreram, normalmente, a citações diretas da BNCC e de estudiosos da área de linguagem ou a paráfrases de comentadores que não se filiam diretamente à Pedagogia dos Multiletramentos; tendo o posicionamento do professor em formação acerca da fortuna crítica da área se limitado, na maioria das vezes, a interpretar o dito de outros. Apresentar ao leitor/docente da universidade conceitos e definições de tecnologia, leitura, linguagem, conforme aceito por um conjunto de discursos autorizados e de estratégias textuais aprovadas por um modelo de escrita acadêmica, permite ao estagiário comprovar certa *expertise*, mas ainda não o possibilita assumir-se como produtor de conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa.

Sobre a dimensão didática, o percurso de escrita do estagiário se ateve à descrição reduzida e por vezes lacunar das práticas de ensino. O afrouxamento de elementos determinantes para a aprendizagem dos alunos e a ausência de sistematização das etapas de ensino abriram espaço para uma retórica do silêncio que envolveu o fazer docente em construção. Somado a isso, a escrita do estagiário legitimou, em alguns momentos, a separação dos lugares historicamente instituídos a professores e alunos, ofertando a estes uma sintaxe passiva, e àqueles, uma sintaxe agentiva; cuja mudança de lugar se deu quando cabia aos estudantes cumprir a tarefa dada. Em relação aos papéis atribuídos a docentes e discentes em sala de aula, não parece haver qualquer problema em uma postura mais ativa e produtiva do professor, e de uma mais recebedora do aluno. No entanto, o engessamento desses papéis e a

naturalização de que o aluno seja convocado apenas no momento de cumprir a tarefa – cujo estranhamento, no projeto, estabeleceu-se nos recursos enunciativos baseados em modalizações deônticas atribuídas aos estudantes – é que soa dissonante com as práticas interacionais de linguagem.

A próxima seção pretende abrir espaço para as vozes que se constituíram em torno dos estágios supervisionados das licenciaturas em Letras: pesquisadores brasileiros que vêm se dedicando a isso em comparação com o projeto de regência analisado, o qual, certamente, não fala apenas pelo seu autor, mas por um grupo de professores em formação na área do ensino de línguas.

AS VOZES QUE SE CONSTITUEM EM TORNO DO ESTÁGIO COMO INSTÂNCIA DE CONHECIMENTO

Esta seção tem como princípio fazer conhecer um conjunto de vozes que tem problematizado o estágio supervisionado a partir da sua potencialidade formadora, tomando-o como uma experiência de escrita para a produção e a apropriação do conhecimento. Compreendo esses discursos, que se constituem por meio da análise das práticas textuais emergentes nas licenciaturas em Letras, como um lugar epistemológico que vem, gradativamente, modificando o olhar sobre o estágio. É na apresentação dessas vozes e desses discursos de formação pela escrita que retomo o texto do estagiário em análise neste artigo.

A fim de apresentar ao leitor uma visão panorâmica do que me refiro, segue quadro em que compilei alguns poucos, porém representativos, artigos capazes de ilustrar o fôlego das produções acadêmico-científicas na área. Embora se trate de um conjunto reduzido de amostras, acredito ser suficiente para demonstrar a preocupação da universidade na articulação de um discurso potente sobre as práticas de estágio em articulação com as habilidades de escrita.

Quadro 1 – Textos sobre o estágio supervisionado em Letras e a escrita acadêmica

Nº	Título do artigo	Autoria	Ano de publicação
1	A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua: análise discursiva de relatórios e artigos	Thomas Massao Fairchild	2016
2	A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio	Thomas Massao Fairchild	2017b
3	Discursos construídos: narrativas escritas pelo professor/estagiário	Dione Márcia Alves de Moraes;	2018

		Thomas Massao Fairchild	
4	Escrita sobre as práticas de ensino e apropriações das teorias linguísticas: uma análise discursiva dos relatórios de estágio supervisionado	Agda Negrão Moreira; Marinalva Vieira Barbosa	2018
5	A escrita de diários de campo por alunos de letras. Da aula observada à produção do dado relevante	Claudia Rosa Riolfi; Valdir Heitor Barzotto	2020

Fonte: autora, 2023.

Comprometo-me agora a comentar os artigos selecionados. Para isso, não me aterei a um exercício de enumeração temporal, mas sim a um que faça jus à minha ordem pessoal de leitura e à lógica que aparentemente os envolve.

Moreira e Barbosa (2018) atentam-se para a escrita produzida na universidade e a relação estabelecida entre ela e os estagiários, a qual perpassa pela saturação parafrásica e, como resultado, pela reprodução do conhecimento no âmbito do ensino de línguas. Em suas palavras,

Embora a paráfrase seja um recurso utilizado para a escrita do texto, isso não pode justificar uma acomodação como o de sempre retomar a escrita do outro como forma de produção de conhecimento. O estagiário precisa apropriar-se do conhecimento teórico e fazer emergir sua criticidade, assim como confirmar ou descartar um ponto de vista e mobilizar o embasamento teórico suficiente em suas práticas. (MOREIRA, BARBOSA, 2018, p. 59).

Nesse contexto de apropriação parafrásica, é bastante comum, na visão das autoras, a crescente dependência de produtos didáticos e de pesquisas das quais o professor em formação não participou ativamente, colaborando para perpetuar os já-ditos sobre a escola e o professor, uma vez que os eventos ocorridos em sala de aula acabam sendo ignorados ou negligenciados na escrita do estagiário.

Percorrendo caminho similar, Fairchild (2016) sinaliza para a necessidade de se produzir conhecimento que ultrapasse ou desconstrua esses já-ditos sobre o universo do ensino, tirando a área da estagnação em que parece se encontrar. Suas pesquisas têm

buscado analisar a escrita dos estagiários dentro de uma problematização mais ampla que é a própria capacidade da área de ensino de superar o estado de conhecimento em que se encontra e produzir, a partir de suas verdades atuais, as condições para que essas mesmas verdades possam ser superadas, ou ao menos confrontadas com dados concretos provenientes da escola. (FAIRCHILD, 2016, p. 764).

Para a produção de “verdades atuais” sobre o ensino, a escrita se mostra um instrumento imprescindível, pois a superação dos procedimentos de retomada teórica em favorcimento dos de descrição, narração e registro dos eventos em sala de aula e das práticas de ensino produzidas pelos estagiários é que constituirão os dados reais do que ocorre durante o estágio. Ou seja, é a

transformação deste em dados escritos, compilados, fotografados, registrados e, posteriormente, analisados como fonte do dizer.

Avançando nos problemas até aqui destacados, Fairchild (2017b) observa que um registro bem fundamentado nem sempre é aproveitado na análise do estagiário e na constituição de “novas verdades” sobre o ensino de línguas, uma vez que os dados acabam somente paramentando o texto, e não sendo discutidos no decorrer da escrita.

Parte-se da constatação de que, mesmo quando relatórios apresentam registros ricos em informações sobre a aula, é raro encontrar análises que as tomem como dados. Levanta-se a hipótese de que essa postura predominantemente descritiva está relacionada à dificuldade de manejar a dimensão polifônica da linguagem, seja na escuta (ao se observar a aula), seja na escrita (ao produzir um texto sobre a aula). (FAIRCHILD, 2017b, p. 267).

Ainda sobre a dificuldade de manejar as diferentes vozes que compõem um texto de estágio, Moraes e Fairchild (2018) investigam como os acontecimentos da aula são recriados por meio da escrita, alertando para a inabilidade apresentada pelos professores em formação nesse processo. Isso porque os modos de dizer acionam concepções predefinidas sobre o ensino. Isto é, ao invés de se dar voz ao professor e aos alunos por meio de citações que recriem os eventos vividos na escola, tenta-se recontá-las com a voz e com a postura axiológica do próprio estagiário, dando ao texto um caráter monológico; o que, mais uma vez, pode colaborar para a perpetuação de já-ditos acerca do contexto escolar.

Há, portanto, um direcionamento ideológico bastante específico no estilo de narração empregado pelos estagiários. Os recursos linguísticos agenciados por eles ao escrever sobre o que sucedeu em sua aula, ainda que resultem em uma descrição que consideramos vaga, expressam precisamente um certo modo de “conhecer” a aula, isto é, um conjunto de concepções subjacentes a respeito dos papéis de professores e alunos, dos conteúdos ensinados e, sobretudo, da natureza da situação de ensino propriamente dita. (MORAES, FAIRCHILD, 2018, p. 17).

Insistindo na criação de dados confiáveis oriundos das situações de estágio, Riolfi e Barzotto (2020) apontam para as generalidades encontradas em textos de estagiários; o que se relaciona com as pesquisas dos outros autores aqui apresentados, na medida em que todos eles se preocuparam ou com a ausência de dados factíveis ou, na presença, com o seu tratamento insuficiente em razão de uma escrita desatenta com a tessitura dialógica dos sujeitos que constituem a realidade escolar.

Para funcionar como dado de pesquisa, o texto precisa permitir que se leia as especificidades do que foi observado. Frases como *os alunos conversaram durante a aula*; *a professora explicou o conteúdo* etc. não mostram diferenças entre a aula supostamente registrada e outra qualquer. Não comprovam nem justificam a presença do estagiário naquela aula. Para tanto, seria necessário, pelo menos, encontrar o

registro do conteúdo explicado, bem como remissões ao modo como a explicação teria ocorrido. (RIOLFI, BARZOTTO, 2020, p. 26).

Na fatura geral do conhecimento construído pelos pesquisadores, destacam-se problemas na tessitura dialógica dos textos de estágio, validação única e quase exclusiva das vozes teóricas, ausência de dados que atestem a realidade de ensino, presença de dados mas insuficiência analítica e, por fim, perpetuação de já-ditos sobre o ensino de línguas. Ou seja, são singularidades da escrita que refletem a inadequação na produção de conhecimento sobre o ensino.

Em diálogo com o projeto de aulas e o relatório final constituídos pelo professor em formação em destaque neste artigo e, por extensão, por outros licenciandos também em formação, é perceptível a replicação dos questionamentos trazidos pelos pesquisadores da área de estágio. Na análise realizada na segunda seção deste texto, vislumbramos, justamente, procedimentos de escrita que visaram a validação das posturas teórico-prescritivas, a interpretação do dito de outros sem uma ressignificação por parte do estagiário, descrição reduzida das aulas sem a devida sistematização e condução desses saberes, construção de uma retórica de escrita que ainda cria hierarquizações e divisões entre as vozes teóricas e as dos sujeitos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, chamo, mais uma vez, atenção para os dados analisados por ocasião do projeto de regência de aulas. É importante pontuar que se trata de uma projeção do que será efetivamente desenvolvido em sala. Todavia, não parece oportuno negligenciar os modos de dizer inscritos no texto em questão somente pelo fato de este poder seguir outras direções ou improvisações no curso da aula, já que, conforme atesta minha experiência de supervisão de estágios, os professores em formação tendem a seguir o seu projeto *in loco*, fazendo dele seu “plano de voo” principal.

Sendo assim, projetos que se isentam de descrever o instrumental didático, assim como de pensar em estratégias adequadas para o quê e como ensinar mostram-se menos consistentes e mais propensos a oferecer uma sequência de aulas disforme ou pouco produtiva. Da mesma forma, a gestão do estado da arte, se apenas objeto de ornamento no texto, pode, facilmente, levar o estagiário a defender uma *episteme* e ter outro direcionamento prático em sala. Logo, a

coerência entre as concepções de linguagem, texto, escrita e leitura com as quais se opera no projeto parece fundamental para a unidade entre teoria e prática. Além disso, o lugar que se oferece a professores e alunos da escola é refletido nas construções textuais e discursivas, tendendo a ser reproduzido ao longo das aulas. Nessa medida, o que se escreve denuncia o que se faz ou o que se fez no contexto de estágio.

Sobre o projeto de regência aqui analisado, convém dizer que o fato de ele reproduzir algumas das tendências problematizadas pelos pesquisadores de estágio não significa que se trate de um planejamento frustrado ou inconcebível no interior da escola. O que busquei levantar são as singularidades deste tipo de escrita e como esta pode estar ganhando proporções muito específicas na produção de conhecimento na área de ensino. Atentar-se para isso significa redobrar a atenção dos formadores para a supervisão dos seus estagiários, possibilitando a eles atuarem como professores de línguas com mais autonomia e discernimento, e também como pesquisadores conscientes da realidade escolar na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- FAIRCHILD, T. M. A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua análise discursiva de relatórios e artigos. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n (55.3): 757-776, set./dez. 2016.
- FAIRCHILD, T. M. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 267-291, jan./jun. 2017b.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAES, D. M. A. de; FAIRCHILD, T. M. Discursos construídos: narrativas escritas pelo professor/estagiário. **Recorte**, Três Corações, MG, v.15, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2018.



MOREIRA, A. N.; BARBOSA, M. V. Escrita sobre as práticas de ensino e apropriações das teorias linguísticas: uma análise discursiva dos relatórios de estágio supervisionado. **Revista InterteXto**, Uberaba, MG, v. 11, n. 01, p. 55-77, 2018.

RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. A escrita de diários de campo por alunos de letras. Da aula observada à produção do dado relevante. **Ensayos Pedagógicos**, v. 1, p. 23-39, 2020.