



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Salek Fiad, Raquel; Lopes Martin da Silva, Lilian

Escrita na formação docente: relatos de estágio

Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 123-131

Universidade Estadual de Maringá

.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426642017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Escrita na formação docente: relatos de estágio

Raquel Salek Fiad<sup>1\*</sup> e Lilian Lopes Martin da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Cidade Universitária, Zeferino Vaz, 13083-970, Campinas, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: rfiad@terra.com.br

**RESUMO.** Este trabalho analisa relatos de estágio escritos por estudantes de alguns dos cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Campinas, nos anos de 2004 e 2006. Com base nos estudos de Bakhtin sobre gêneros do discurso, observamos como os estudantes realizam um gênero que não lhes é familiar, nessa esfera de comunicação. Considerando que essas escritas se constituem, num movimento dialógico, em respostas a outros enunciados produzidos no contexto acadêmico, destacamos o papel das instruções fornecidas aos estudantes e dos demais gêneros acadêmicos como enunciados privilegiados na orientação das escritas dos relatos. Destacamos, na análise, dois temas presentes nos relatos: a apresentação do campo do estágio e a apresentação das leituras realizadas pelos estagiários.

**Palavras-chave:** estágios de formação, gêneros do discurso, escrita acadêmica.

**ABSTRACT. Writing in teachers' training: trainee reports.** This paper presents an analysis of probation reports written by students from some courses of teaching formation at the State University of Campinas, years 2004 and 2006. Based on Bakhtin studies on discursive genres, this study focuses on the way students write a genre which is not familiar to them in this particular context. Instructions given to students and other academic genres are considered in the analysis because we consider that probation reports are written as a response to them, due to the dialogical perspective of language. Two themes are analysed in this study: the presentation of the probation field and of the readings made by the students.

**Key words:** probation reports, discursive genres, academic writing.

## Introdução<sup>1</sup>

A Universidade comumente valoriza e promove, entre os estudantes, a escrita entendida como crítica, objetiva, impessoal e rigorosa. Uma escrita, via de regra, vinculada à pesquisa, à leitura, à dissertação ou argumentação sobre um tema, um autor, uma idéia qualquer. Em função disso, estão mais comumente presentes no cotidiano acadêmico, textos como o resumo, o fichamento, a resenha, o relatório, o comentário crítico, o ensaio e a monografia.

Entretanto, nas últimas décadas, começa a tomar corpo um conjunto de iniciativas que procuram estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significação. No campo da Educação, por exemplo, nem sempre foi assim, predominando, por

muito tempo, um enfoque normativo, universal e essencialista ou mesmo estrutural, em meio do qual se perdia uma abordagem voltada para o cotidiano, seus acontecimentos e os aspectos mais subjetivos aí envolvidos.

Hoje, diferentemente desse entendimento, tem-se, nesta área, maior espaço e valorização para o aspecto pessoal e íntimo, ou para a dimensão subjetiva envolvida nos acontecimentos do cotidiano escolar e educacional e em sua apreciação. Mas essa atenção ao subjetivo das coisas não é, entretanto, um fato isolado que diga respeito apenas à Educação e nem tem uma origem única e fácil de determinar (VINÃO, 2000). Ela articula, no tempo, diferentes campos como da História, da Educação, da Linguagem, da História da Educação, entre outros.

Dimensões envolvidas na docência universitária não são indiferentes a essa espécie de 'giro'. No que diz respeito à produção escrita do estudante, surge, no interior de algumas disciplinas, maior demanda para trabalhos que sejam escritos em um outro registro como o relato, o memorial e a carta. Nos cursos de formação de professores, especialmente, essa forma de

<sup>1</sup> Juntaram-se inicialmente os Professores responsáveis pelos estágios nas Licenciaturas de Letras, Biologia, Ciências Sociais e História. Antonio Carlos Amorim, Lilian Lopes Martin da Silva, Áurea Maria Guimarães, Eloisa de Matos Höfling, Ernesta Zamboni, Carolina Bovério e Cristina Bruzzo que, auxiliados por outras colegas, desenvolveram a primeira experiência articulando as atividades de estágio, propriamente, com um conjunto de módulos temáticos visando a algumas discussões.

expressão passou a ser bastante explorada, como caminho de valorização dos saberes docentes, construção das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre formador e docente em formação, entre teoria e prática, entre ação e reflexão (SOLIGO; PRADO, 2005). Nela, o estudante passa a ser o grande elemento de referência para o seu dizer. É 'obrigado' a voltar-se, em alguma medida, para si mesmo, não fazendo apenas do outro - uma voz já reconhecida e autorizada, academicamente falando - sua maior referência, muito embora possa com ela dialogar o tempo todo. Nessa perspectiva é que determinados gêneros de discurso passam a ser mais estimulados, pois se entende que eles podem melhor acolher essa voz.

Assim é que essa produção tem se acumulado junto de nós, professores universitários que atuamos nos cursos de formação de professores, sobretudo nos estágios supervisionados. Do período que vai do ano de 2002 a 2005, formou-se, no Laboratório de Magistério e Grupo de Pesquisa 'Alfabetização, Leitura e Escrita' (ALLE), da Faculdade de Educação/Unicamp, um conjunto de aproximadamente 500 relatos de estágio que, neste momento, se encontram em processo de organização e catalogação, visando não só a um uso didático, ou seja, sua leitura pelos próprios estudantes que se matriculam nas disciplinas de estágio, como também a pesquisa. Antes dos relatos, um conjunto de diários, gênero privilegiado em algumas dessas disciplinas, foi objeto de trabalhos anteriores, por diferentes professores-pesquisadores (FIAD; SILVA, 2000; FIAD, 2003; SILVA; FERREIRA, 1998; SILVA, 2005; AMORIM, 2005).

Sabemos ser possível fazer desse rico material uma fonte de informações sobre a escola e o ensino, perguntando-nos, por exemplo, como esses lugares vêm sendo reencenados nessa escrita; que vestígios há neles que apontam para as diferentes realidades conhecidas, bem como pelos significados que lhes são atribuídos.

Neste trabalho, no entanto, nosso interesse recai sobre um outro aspecto. Sabemos que essa escrita ocorre ao final de um processo em que, na modalidade oral, muito do que acontece nos campos de estágio ou no planejamento dos trabalhos já foi narrado, relatado, discutido nos momentos de supervisão. Entretanto, ao criarmos para esses estudantes a exigência do relato escrito, ao final do semestre e como forma de avaliação, apostamos em uma nova relação com a linguagem, em que possam tomar, de modo consciente ou não, um conjunto de decisões quanto ao quê e ao como vão escrever. Nesse processo, entendemos que, conduzidos pelo próprio trabalho que a escrita e a memória realizam

sobre eles, possam construir suas escolhas e a si mesmos como sujeitos dessa escrita, numa tensão com as formas de dizer previstas e valorizadas no ambiente acadêmico.

Considerando, então, a situação de escrita dos relatos, nosso olhar para esse material será orientado pela seguinte questão: como esse gênero discursivo é realizado nas escritas desses estudantes? Para responder a essa pergunta, estamos considerando dois aspectos que podem orientar a escrita de um gênero que não é familiar aos que o produzem, na esfera de comunicação em que se encontram: as instruções apresentadas pelos docentes e suas apostas e a familiaridade que os alunos têm com outros gêneros discursivos que circulam em contexto acadêmico.

Para realizar nossa análise, selecionamos dois, dentre os possíveis temas presentes nos relatos (tendo em vista as instruções apresentadas): a apresentação do campo de estágio e a apresentação das leituras realizadas pelos estagiários.

### **Algumas bases teóricas**

Para iniciarmos a leitura dos relatórios buscando respostas a essas questões, recorreremos a alguns conceitos teóricos que nos fornecem a base para nossa discussão. Precisamos explicitar a concepção que temos desse sujeito que escreve os relatórios, como é a sua relação com a linguagem, mais especificamente com a linguagem escrita. Precisamos também explicitar como entendemos a escrita produzida por esse sujeito, nas condições em que emerge.

### **Linguagem, escrita e o sujeito**

Sabendo que as teorias sobre o sujeito são variadas e diferenciadas, nos limitamos, neste texto, a explicitar a teoria que compartilhamos, sem entrar na discussão e nas controvérsias que existem. Pode parecer uma atitude simplista, mas consideramos que, dados os objetivos da análise que vamos fazer, é suficiente partirmos de uma concepção de sujeito, formulada no interior de uma dessas teorias.

De início, tomamos um trecho de Possenti:

Pessoalmente, não ficarei em nenhum dos extremos, sem que isso implique em ficar no meio. Para o que aqui importa, significa que não acredito em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados. Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2002, p. 91).

Esse trecho resume brevemente duas concepções antagônicas de sujeito – o sujeito livre e o sujeito assujeitado – com as quais o autor do trecho não concorda. Sua opção é pelo sujeito ativo. Concordando com essa posição, entendemos que os sujeitos são situados historicamente e atuam com a linguagem, consciente ou inconscientemente. Complementando, a linguagem é resultado desse trabalho que o sujeito realiza, a cada momento, em cada interação.

A linguagem é, de um lado, sujeita a regras, a convenções a que o sujeito está submetido, mas também é resultante das interações sociais, em que os sujeitos reconstróem, a partir dos sistemas linguísticos, as inúmeras possibilidades de expressão e comunicação. Além disso, os sistemas linguísticos não são tão sistemáticos a ponto de aprisionar os sujeitos. Há um conjunto de possibilidades a serem exploradas a cada situação de produção linguística.

Essas reflexões se estendem às situações de língua oral e de língua escrita, às crianças, jovens, adultos, aos que sabem escrever, aos que estão aprendendo a escrita, enfim, pode-se conceber esse sujeito em todas as situações, mesmo naquelas em que a tendência é, muitas vezes, considerá-lo um mero repetidor do que outros já disseram.

Aproximando essa concepção de sujeito ao tema deste trabalho, podemos dizer, de início, que as produções escritas constituem-se como manifestações de diferentes sujeitos que, de alguma forma, estão presentes nesses textos. Podemos já supor que os textos apresentam algo em comum, pois os sujeitos estão escrevendo sobre um mesmo tema, em situações muito semelhantes, para os mesmos interlocutores. Mas também podemos supor que os textos apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos podem fazer escolhas, tomar decisões, diferentemente uns dos outros. Para entendermos melhor como essas semelhanças e diferenças acontecem, recorreremos aqui ao conceito de gênero discursivo, por ser esse conceito o que melhor expressa, em nossa visão, a tensão entre o que está socialmente colocado e aquilo que, dentro desse contingenciamento, pode ocorrer como marca de singularidade.

### Os gêneros do discurso

É desnecessário dizer como o conceito de gênero discursivo está presente, nos últimos anos, nas discussões sobre escrita, ensino, linguagem. E está presente tanto no contexto científico, como no contexto pedagógico, orientando e dirigindo análises e procedimentos.

Variados são também os seus entendimentos, derivados frequentemente das formulações iniciais de Bakhtin (1952-1953;1992). Essas formulações têm sido revistas, transformadas, ressignificadas, em função de diferentes objetivos e com apropriações específicas, ora por métodos de ensino, ora por análises de formas de linguagem inovadoras. Exemplo do primeiro caso é a apropriação pelos PCNs; exemplo do segundo caso é a análise de formas de linguagem surgidas no contexto digital, como *blogs*, *homepages*, *e-mails* etc.

Partindo das formulações de Bakhtin, concebemos os gêneros discursivos como um conjunto de enunciados elaborados em diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados são relativamente estáveis, o que significa que existe um lado de estabilidade, de compartilhamento entre os membros de uma comunidade, sobre as características de um gênero discursivo, mas existe, também, a possibilidade de manifestação da individualidade, de transgressão e de inovação do gênero.

Bakhtin fala também de gêneros mais ou menos propícios para a manifestação da individualidade e aponta os gêneros literários como sendo aqueles nos quais o estilo individual pode se manifestar mais livremente. Por outro lado, há gêneros que requerem uma forma mais padronizada e que refletem muito pouco a individualidade de quem os produz, como os gêneros burocráticos, os documentos jurídicos e, em geral, os gêneros acadêmicos.

Uma outra característica deste conceito é a possibilidade de, em novas situações interacionais, os enunciados serem relacionados a outros gêneros que já circulam no universo de comunicação. Desse modo, os relatos trazem, em sua elaboração, a história de outros gêneros acadêmicos e não acadêmicos que fazem parte desse universo comunicacional dos estagiários.

Podem ser caracterizados como produzidos em uma situação formal, acadêmica, mas a sua escrita foi conduzida como uma provocação aos estudantes, que não foram submetidos a uma situação de aprendizagem formal do gênero. Esta é uma razão para que eles não sejam analisados em busca de adequação ou não ao gênero; não houve essa leitura no momento em que foram lidos pelos docentes responsáveis pela disciplina e não há essa leitura no momento desta análise.

### Os relatos em seu contexto de produção

O material utilizado neste trabalho resulta de orientações fornecidas em um conjunto de duas disciplinas presentes nos currículos dos cursos de

formação de professores, tradicionalmente denominadas 'Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II'. No ano de 2002, na Faculdade de Educação da Unicamp, um conjunto de professores decidiu implementar tais disciplinas em conjunto (até então elas funcionavam em turmas separadas por área de conhecimento - português, biologia, história etc.), transitando entre as diferentes fronteiras de conhecimento, fazendo, da motivação de reunir alunos oriundos de cursos diversos, um de seus desafios de trabalho. Elas receberam o nome de 'Licenciaturas Integradas'.

As 'Licenciaturas Integradas' não reuniam apenas alunos de licenciaturas diversas, mas também professores de formação, campos de conhecimento e formas de pensamento e de construção de conhecimento diferentes, em um trabalho em que buscavam (e precisavam) compartilhar a elaboração do programa, decisões quanto aos campos de estágio, às formas de avaliação, aos modos de ler os textos, às formas de dizer, de realizar a supervisão.

Um dos frutos dessa iniciativa foi a solicitação aos alunos, ao final de cada semestre letivo, e como uma das formas de avaliação previstas nos programas, da escrita de um relato final, referente às experiências por eles realizadas nos diferentes campos de estágio e a certa distância dos professores universitários.

Havia um acordo entre os docentes de que esta atividade final devia comportar uma expressão verbal escrita marcada pelos sujeitos, em sua relação direta com suas vivências em campo, o que supostamente lhes permitiria conhecer melhor essas diferentes experiências. Não havia, entretanto, em qualquer momento da disciplina, uma intenção ou prática de se ensinar, de forma mais sistemática e formal, o que viesse a ser esse gênero discursivo esperado. Mas os professores, ou por verem necessidade, ou por atenderem a solicitações dos alunos, ou por desejarem acentuar alguma diferença ou característica do gênero que solicitavam, passaram a oferecer orientações orais, de esclarecimento, nos encontros de supervisão de estágios e orientações escritas, em forma de roteiro, para a realização dessa escrita. Essas orientações eram complementares aos programas da disciplina.

De modo geral, as duas primeiras orientações para a elaboração dos relatos pediam uma *apresentação comentada* do lugar em que se desenvolveu o trabalho de campo, seguida de uma 'exposição detalhada e crítica' das ações realizadas. Como caminho para essa 'exposição' têm-se: destaques para as diferenças entre o planejado (imaginado, pensado) e o vivido; possibilidades e dificuldades encontradas; mudanças efetuadas; acontecimentos e suas ressonâncias. Além

dessas duas grandes orientações, uma terceira solicitava que o estudante escolhesse um acontecimento marcante para relatar e discutir e que fizesse uma avaliação global da experiência e de seu significado para a formação profissional. Excepcionalmente no Programa de 2004, para as turmas de Letras e Ciências Sociais, esse caminho previa também a articulação entre as vivências no campo de estágio e a leitura realizada de um dos livros ofertados em uma biblioteca de classe.

Se olharmos mais atentamente para esse conjunto de orientações, veremos que não se trata obviamente de um trabalho que se abria a uma correção, no sentido que convencionalmente lhe é dado, mas para uma espécie de possibilidade de acompanhamento, pelo leitor-professor, das ações do estudante em campo, por meio de seu trabalho com a linguagem, feito no sentido de descrever, contar, expor, destacar, selecionar, comentar, comparar e avaliar. Um trabalho escrito, cuja referência maior não seria este ou aquele autor, ou conjunto de idéias estudado, mas a experiência construída pelo estudante, à distância dos professores e demais colegas de classe. Produção que mais parece solicitar um professor capaz de ler do que corrigir.

Os relatos foram produzidos no âmbito de disciplina universitária, localizada no último ano de formação desses estudantes, como uma das exigências da avaliação e a partir de um conjunto específico de orientação. Antes mesmo de nos ocuparmos da análise de algumas passagens desses relatos, lemos os programas e as orientações complementares a esses programas. De forma geral, os textos dos estudantes foram escritos em resposta a essas exigências e roteiros, de modo que, juntos, eles formam o contexto de produção mais imediato dos relatos.

Muito embora esses professores tenham procurado enfatizar o aspecto de um relato ou mesmo narrativa para a produção em questão, diferenciando-a de um relatório técnico, supostamente mais familiar aos alunos do ensino superior, e uma força modeladora do seu dizer, a primeira referência ao relato, como gênero de trabalho escrito, individual, a ser entregue ao final de cada semestre, aparece nos programas da disciplina<sup>2</sup>, como 'registro / relatório escrito'.

A primeira questão que talvez possamos nos fazer, diante desse fato, é se ele estaria apontando para um não saber (ou não poder/ou não conseguir) dizer o que se quer, no programa. Denominar o gênero de discurso esperado como sendo um

<sup>2</sup> Tais programas estão disponibilizados na Coordenação de Licenciaturas – FE/Unicamp.

registro, mas também um relatório escrito (e é assim que podemos dar sentido à barra que separa e une os dois termos) indica uma hesitação desses professores entre denominações como registro escrito /relato/ relatório, mas não nos parece apontar para qualquer falta ou impossibilidade.

Considerando que, na esfera acadêmica, prevalecem gêneros como o relatório técnico, com aparente neutralidade, distanciamento e objetividade, observamos que, mesmo quando estes professores parecem se colocar como desejosos de uma outra forma de expressão escrita, capaz de acolher características mais subjetivas ou singulares daquele que escreve, precisam operar com a força de uma herança, tradição ou valor, que modela seu pensamento e sua linguagem.

Constatar a existência dessas hesitações deixa em aberto um grande itinerário de investigação que se concentra no polo que quer organizar e, de certa forma, controlar o trabalho dos estudantes. Não é o caso desta reflexão. A busca que fizemos de tais orientações tem apenas como intenção identificar o contexto de produção dos relatos que tomamos para leitura.

### **Os relatos: uma produção que se acumula e se oferece à leitura**

Nosso foco maior neste trabalho é o conjunto de modos ou formas escolhidos pelos alunos para dizer e silenciar sobre certos temas nos relatos, modos esses que apontam para as distintas posições que vão assumindo para si e para a experiência que tecem no estágio, pela escrita que realizam. Em outras palavras, vamos observar como o gênero relato é realizado pelos estudantes nesta posição de estagiários, no interior de uma disciplina.

Ao produzir os relatos, muito provavelmente os estudantes escrevem levando em conta tarefas solicitadas pelas orientações fornecidas: apresentam o campo, comentando-o; destacam episódios que consideram marcantes; em alguns casos, relacionam o que leram de uma ‘Biblioteca de Classe’<sup>3</sup> com a experiência vivida em campo. Temos então alguém que vê, lembra, lê, analisa, destaca, comenta, avalia, constrói relações. Nesses diferentes papéis que os estudantes assumem para si, tomam diferentes posições. Com isso, assumimos, seguindo Bakhtin, que os temas trazidos nos relatos manifestam as posições assumidas pelos alunos. Para Bakhtin, “cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação

verbal tem seu tema” (BAKHTIN, 1929; 1981, p. 45).

Tomamos, desse universo, um conjunto pequeno de 45 relatos, dos anos de 2004 e 2006. Seleccionamos, para esta análise, dois temas presentes nos relatos: aquele em que o estudante está apresentando e comentando o campo de estágio e aquele em que ele está trazendo as leituras realizadas como estudante e estagiário.

### **Tomando posições ao apresentar e comentar o campo de estágio**

Vamos considerar primeiramente algumas situações criadas em torno de uma mesma solicitação feita: a de apresentar ao leitor – que é o professor – o campo onde se está estagiando. Nesta apresentação, vamos destacar diferentes possibilidades de apresentação e comentário do campo de estágio, visando apontar como esse aspecto, que seria uma característica do gênero, tanto em sua forma composicional como em sua composição temática, é realizado de diferentes formas pelos estagiários. Nosso objetivo é mostrar como os autores dos relatos se posicionam diferentemente, ou seja, o tema é individual nos diferentes relatos. Também desejamos mostrar como, na realização desse tema, os relatos dialogam com outro gênero – o relatório – familiar aos estudantes e próximo ao relato em alguns aspectos de sua forma composicional.

Um conjunto de estudantes organiza o seu dizer, assumindo para si uma posição deliberadamente distanciada e de exterioridade em relação ao local. Um exemplo disso é o que fazem D e F. Apresentam ao leitor a escola em que estiveram, definindo-a pelo espaço geográfico que ocupa na cidade, pela população que atende e seu significado social, e também enquadrando-a institucionalmente (como pertencente a uma certa rede). Oferecem, deste lugar e de suas personagens, imagens quase aéreas, tomadas do alto e à distância:

A Escola Estadual G. M. é uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, situada no bairro Taquaral, uma região residencial de Campinas, próxima do centro da cidade. A grande maioria dos alunos mora nas redondezas da escola e compartilha as práticas dos demais moradores da classe média da região. Apesar de ter à disposição um vasto terreno, a construção onde ficam as salas de aula é pequena frente ao número de alunos que pretende atender. Todas as salas são ocupadas pelos alunos [...] (D).

Nosso trabalho de campo deste semestre foi desenvolvido na Escola Estadual G.M. localizada no Bairro Parque Taquaral, próximo à Lagoa do Taquaral de Campinas. Trata-se de uma região considerada nobre e desenvolvida, principalmente quando comparada aos outros intocáveis e afastados bairros periféricos da cidade. Essa contextualização inicial,

<sup>3</sup> A Biblioteca de Classe foi uma situação proposta num ano determinado – 2004. Consistia de um acervo de classe disponibilizado a todos os alunos a quem era solicitada a leitura de um livro no semestre, escolhido por ele. Era formada por livros (não-ficção) variados, que pudessem atender aos diferentes interesses e/ou necessidades dos estágios.

sobre a localização da escola, é significativa para compreendermos e reconhecermos algumas características do grupo de alunos atendidos no local e do grupo de profissionais do ensino que ali atuam (F).

Ao penetrar seu interior, a apresentação de D nos leva para os aspectos negativos e que considera problemáticos daquela instituição. Apenas um ‘contudo’, ao final, chama a atenção do leitor para aquilo que em sua opinião é uma espécie de virtude: a limpeza e organização do lugar. Mas logo na mesma frase, focaliza outro aspecto negativo:

Contudo, o ambiente é bastante limpo e organizado e, não fossem as grades nas janelas, o aluno se veria num espaço pouco hostil.

F, sua colega de turma, vê outros atributos presentes no mesmo lugar e faz dele uma higiênica e objetiva descrição julgando-o bom como ambiente, sua única restrição é quanto à biblioteca:

Com relação às características físicas do local, observamos um bom ambiente: salas de aula, pátio, quadras, cantina e banheiros em bom estado de conservação. Há também uma sala de informática que está sempre aberta e recebe os alunos freqüentemente para atividades diversas. Por outro lado, como já havíamos comentado durante os encontros coletivos, a escola não possui biblioteca, mantendo alguns dos exemplares de livros trancados em armários nas salas de aulas e, portanto, o contato livro-aluno é estipulado pela professora de português durante as aulas de leitura.

Diferentemente, G assume perante o leitor e a escrita uma outra posição. Ao apresentar o mesmo lugar, inicialmente o faz pela lembrança que tem do seu primeiro dia como estagiária e pelo que faz daquela escola, ao mesmo tempo, uma escola igual e diferente de todas as outras. Seu olhar é de maior envolvimento ao conduzir o leitor pelo interior do lugar. O percurso que realiza é também um percurso de memória, de comparações, de muitas perguntas e hipóteses que lança a si mesma. Diferentemente de seus dois outros colegas, essa estudante-estagiária chegará a essa escola de ônibus:

Na tentativa de apresentar esse campo de estágio, tento retomar minhas primeiras lembranças de nossa entrada na escola. O que lembro, primeiramente, é do ônibus 3.78 (Barão Geraldo - Shopping Iguatemi) lotado, indo para lá, e dentro dele uma série de crianças e a inevitável pergunta: será que algum deles estuda no Gustavo Marcondes? Mas de onde estão vindo? Por que vêm de tão longe estudar aqui? A resposta para parte dessas perguntas já poderia ser verificada na entrada da escola. Ao contrário de muitas escolas públicas, a escola Gustavo Marcondes não possui pichações, os banheiros possuem portas,

há cartazes nas paredes, murais e enfeites. Uma escola diferente daquilo que comumente vemos e ouvimos falar sobre as escolas públicas.

Quando G entra na sala de aula, o “eu” que vem narrando transforma-se em “nós” e rapidamente em um “ela”. Não é mais G que vê e conta. Troca de posição e oferece ao leitor a visão que os outros, ali presentes, devem estar tendo de si mesma. Torna quase visível para seu leitor a paisagem que encontra e indica que já está inserida na situação ou cenário, ao lado dos outros personagens:

Entramos agora na sala de aula. A professora entra e junto dela três elementos estranhos: uma moça pequeninha, outra nem tanto e um moço grandão que toma grande parte da classe, chamando a atenção dos alunos. Está pronto o cenário para a confusão. Os alunos estão de pé, uns brigam entre si, outros falam sobre o final de semana, outros ainda olham para aqueles três elementos perguntando-se sobre sua função: quem são?

Para apresentar o local em que está, uma escola pública de ensino médio, M, uma estagiária, mas também ex-aluna daquela instituição, faz um movimento que a coloca no centro de sua narrativa. Articula aspectos de suas motivações pessoais, de seu conhecimento da história de outras instituições, similares àquela, e da percepção que como aluna, no passado, pode formar do trabalho particular daquela escola. Silenciar sobre as imagens do local como espaço físico ou espaço de memória, escolhendo ler tudo pela crítica severa que faz ao trabalho comumente realizado em outras instituições também públicas, ajuda M a colocar sua real intenção naquele local: quer ‘verificar’, como estagiária, o que ali acontece. Para ela, apresentar o campo é afirmar-se diante dele, como alguém que tem posições, propósitos, coerência no que faz e quer.

Já V, na mesma situação, escolhe ressaltar para si a posição de uma visita ou de estranha que chega: “a recepção da escola foi muito boa, o professor nos tratou muito bem e nos aceitou como estagiária”. Segundo ela, ‘acabou’ naquela escola, pois teve que muito procurar para encontrar o que desejava. De tudo o que poderia trazer ao leitor nessa apresentação, destaca apenas sua condição de estagiária e parece saber que essa posição, em geral, não é bem aceita.

Esses trechos apontam para diferentes posicionamentos em relação a um dos itens solicitados para o gênero relato – a apresentação do campo do estágio. Ao adotarem diferentes posicionamentos, ou seja, ao tematizarem de forma individualizada, os alunos dialogam com outros gêneros: relatórios, comentários, narrativas, autobiografias. Tanto em sua forma composicional como em seu tema, os relatos resultam de um movimento dialógico entre outros

gêneros que se aproximam nesse contexto de produção<sup>4</sup>. Reforçando uma posição do estudante, que não é de absoluta liberdade em relação ao conhecido e dado, e nem de absoluto enquadramento naquilo que já lhe está previsto.

### A leitura na escrita dos estudantes

A leitura, de modo geral, não é prevista na disciplina como uma exigência, prévia ou concomitante ao estágio, igual para todos, embasando as ações no campo. No ano de 2004, entretanto, fez-se como exigência, em algumas turmas (Letras e Ciências Sociais), apenas a escolha de um livro no acervo diversificado que foi disponibilizado para a classe. Nesse contexto, as orientações para a elaboração do relato incluíram a solicitação de que o estudante articulasse a leitura feita com suas vivências no estágio. Além disso, nos momentos destinados à supervisão e oralmente, por vezes, a leitura também apareceu como sugestão ou orientação.

Nos relatos que tomamos para esta reflexão, este trabalho de articulação da leitura com as vivências no estágio está presente de diferentes formas: ora esse leitor deixa indícios das leituras feitas, ora a traz de maneira explícita, articulando-a ou não com suas vivências.

No primeiro caso, o relato fornece indícios de um leitor que recorreu a diferentes textos para preparar o estágio, para escrever outros textos em função do estágio, mas não há referência explícita às leituras feitas. O estagiário lê, mas em alguns casos apenas faz uma referência indireta a essas leituras ou as apresenta de forma genérica. Alguns exemplos:

Foi na busca de um material adequado para a educação de adultos que chegamos a um material didático produzido pela ONG Ação educativa e adotado pelo MEC. Foi curioso observar, que a pista para esse material foi encontrada na biblioteca criada pela FUMEC para assessorar os professores [...] (R).

Tentamos preparar a aula de modo a fazer uma linha histórica do tema, até chegar nos dias de hoje [...] (M).

Preparamos esquemas e fotos para mostrar-lhes o que acontecia com pessoas que tinham carências nutricionais (D).

[...] as atividades foram assim estruturadas, para cada um dos sentidos – visão, audição, tato, paladar e olfato:

(1) uma aula teórica destinada a passar aos alunos um pouco da fisiologia dos sentidos, com termos simples e apresentação de exemplos e problemas relacionados ao cotidiano deles [...] (Pr).

Uma outra possibilidade de apropriação dos textos lidos é aquela que ocorre através de citação de trechos da obra lida, acompanhada de comentários que também mostram a adesão do estagiário às ideias presentes no material lido:

Quanto à leitura que fiz, foi do livro *Quem educa quem*, de Fanny Abramovich. Nesse livro a autora tenta explicitar a importância do aprendizado além da sala de aula, além dos conteúdos programados. Ela diz:

'[...] foi ficando claro para mim [...] que, me parece, fundamental não é o trabalhar com o conteúdo das diferentes matérias escolares. Mas trabalhar, sim, com os diferentes conteúdos da condição humana, esses sempre presentes, mobilizadores, vitais, conflitivos: a agressividade, a sexualidade, o medo, a alegria, a perversidade, a tristeza, as dúvidas, a afetividade, os sentimentos de perda, as crenças adquiridas ou abandonadas e tantos, tantos outros mais' (Is).

Podemos analisar esses exemplos em dois movimentos dialógicos, próprios à constituição dos gêneros do discurso. Primeiramente, no diálogo que estabelecem com as instruções que os precedem e aos quais respondem (atitude responsiva). Nesse caso, observamos que os estudantes respondem às instruções oferecidas, referindo-se genericamente às leituras feitas. Junto a esse movimento dialógico, um outro nos permite entender melhor as respostas dadas pelos estudantes: essas respostas são construídas no diálogo com outros gêneros que circulam no contexto acadêmico, em que as leituras estão presentes, sem articulação com episódios da vida dos que escrevem.

Em outros relatos do ano de 2004, o aluno, ao responder à solicitação de que articule a leitura feita (de livros da biblioteca de classe) ao estágio ou a uma sugestão surgida no momento da supervisão, traz a leitura como fundamentação teórica e/ou metodológica para o estágio. Vejamos um exemplo:

Como método pedagógico para as reuniões optamos por aquele desenvolvido pelo Paulo Freire (especificamente em seu livro *Pedagogia do oprimido*), por concordarmos com diversas argumentações acerca da problemática metodológica enquanto prática libertadora (A).

Nesse exemplo, a apropriação da leitura aparece como uma mera referência ao autor e às suas ideias. Também aqui, podemos observar o diálogo com as instruções e com outros gêneros acadêmicos, em que a referência explícita aos autores lidos está presente como marca do gênero.

Uma terceira possibilidade para a apresentação da leitura é quando o estagiário explicita a sua contribuição para a análise que está sendo feita do estágio realizado. Nesse caso, a leitura é associada

<sup>4</sup> Não estaremos, nesta análise, discutindo o estilo nos relatos, mas, certamente, se o fizéssemos, também poderíamos observar como ele se constitui no diálogo com outros enunciados.



ora a acontecimentos no campo do estágio, ora a concepções sobre o estágio, a escola, a educação, sempre servindo de apoio para a reflexão feita.

Quando os estagiários se apropriam dos textos lidos e os trazem para seus relatos com o objetivo de fazer uma análise do estágio, as apropriações das leituras são mais explícitas do que nos casos anteriores. Frequentemente, os estagiários mencionam a leitura feita, realizam uma breve resenha da obra lida e fazem a sua reflexão pessoal, como nos exemplos seguintes:

Minha leitura de apoio no decorrer do semestre foi o livro *Política e Educação*, de Paulo Freire, que me ajudou a pensar principalmente no processo do educador, como ser político, consciente e atento à realidade do grupo com o qual trabalha, realidade esta composta de conflitos, diversidade cultural, religiosa e política, e que deve ser fonte para o aprendizado. Paulo Freire me fez pensar nos embates que temos dentro da academia entre teoria e prática, e nos obriga a refletir sobre o como transformar a teoria em prática (Fer).

A leitura que fiz foi de um conto de Machado de Assis intitulado *Conto de Escola* que faz uma crítica sobre o sistema repressor da escola (principalmente o sistema de escola da época em que o conto foi escrito), e da motivação do aluno para ir para o colégio, que era muito fraca pois ele preferia ficar na rua brincando. Eu achei interessante para pensar como tornar o ensino uma coisa interessante para o aluno, para que ele venha a aprender com vontade. Mas no caso do supletivo e da Fumec, por serem cursos com pessoas mais velhas que vêm realmente porque sabem da importância de estar na escola, eles já têm essa motivação, o que muitas vezes não encontramos nas crianças e adolescentes que acham chato ir para a escola (I).

Esses últimos exemplos apresentam uma articulação explícita entre as leituras e as experiências no estágio. Além disso, as leituras são resenhadas e comentadas, como costuma acontecer em outros gêneros acadêmicos. Nesses exemplos, o diálogo dos estudantes com as instruções se efetiva através da incorporação de outros gêneros – resenha, comentário – na construção do gênero relato.

Finalizando a análise sobre a inserção das leituras nos relatos, trazemos, para discussão, exemplos de alguns relatos do ano de 2006, quando não estavam presentes, nas instruções, quaisquer exigências de menção a leituras. Parece-nos importante trazer esses exemplos para a análise porque indicam que, na escrita desse gênero, mesmo quando não foram apresentadas instruções de que o relato deveria conter, em suas características temáticas e composicionais, a apresentação das leituras feitas, essa apresentação acontece. Podemos dizer que os

alunos respondem à solicitação de escrita do gênero relato, sempre no diálogo com outros gêneros acadêmicos, em que a manifestação de leituras é um requisito bastante valorizado.

Vejam alguns exemplos que se aproximam dos comentados anteriormente. Em alguns casos, a leitura é vista como a fundamentação teórica e/ou metodológica para o estágio:

A proposta do estágio tinha como fundamentação teórica algumas concepções propostas pelo físico Fritjof Capra, pesquisador que já publicou alguns livros abordando a necessidade de se modificar a maneira de o homem se relacionar com a natureza [...] (K).

Nesse exemplo, a apropriação da leitura é em forma de uma resenha do texto que fundamentou o estágio. Há uma aproximação com o texto acadêmico, já que a leitura tem uma função de embasamento teórico e isso se reflete na maneira como ela é apropriada, como uma resenha acadêmica.

Em outros relatos, a leitura é fonte de ideia, de inspiração para o estágio. Neste trecho, o autor não se preocupa em apresentar o que leu, mas já transforma a leitura em sua proposta para o estágio:

A partir disso, resolvemos propor aos alunos uma atividade que promovesse, de alguma forma, o incentivo à leitura. Encontramos uma boa idéia em uma reportagem da revista *Nova Escola* de junho de 1998, que relatava o trabalho desenvolvido pela professora de Português do ensino fundamental, M.R.B., do Colégio Estadual J.W., em J., Paraná (B).

Quando os estagiários se apropriam dos textos lidos e os trazem para seus relatos com o objetivo de fazer uma análise do estágio, as apropriações das leituras parecem mais explícitas do que nos casos anteriores. No exemplo seguinte, o estagiário menciona as obras lidas, resume-as e adere às ideias apresentadas, manifestando sua concordância com os textos lidos:

Durante o período de estágio procurei realizar algumas leituras relacionadas com aquilo que estava vivenciando, ou seja, algo relacionado com educação de jovens e adultos, ensino supletivo etc.

Dois artigos me interessaram muito porque os autores procuravam trabalhar com algo que estava me ‘incomodando’: será que a educação de adultos não teria que ter um método específico, desvinculado do ‘tradicional’? (An).

[a seguir, a estagiária resume os dois textos, aderindo ao que ambos apresentam] ‘Compartilho com a posição dessas duas autoras, visto que assim como a educação infantil...’

Finalmente, é possível observar o leitor que associa leituras já realizadas ao que está acontecendo no campo

do estágio. Este tipo de apropriação do texto lido se aproxima, também, de textos acadêmicos, ao mostrar um leitor que circula por uma literatura específica, que conhece as posições e as ideias de autores fundamentais para a análise que está realizando:

Estes acontecimentos nos levam a um campo teórico controverso, o da apropriação da literatura infanto-juvenil em contexto escolar. São inúmeras as críticas ao que se denomina 'texto como pretexto' para atividades escolares, como discute M. S. em *A escolarização da literatura infantil*.

A análise das leituras presentes nos relatos de 2004 e de 2006 indica que os relatos são construídos, pelos estudantes estagiários, em um diálogo com outros gêneros que circulam no contexto acadêmico, mesmo quando incentivados e orientados a uma busca de expressão mais pessoal ou subjetiva.

### Retomando as questões

Voltando à questão colocada no início deste trabalho - como o gênero discursivo 'relato' é realizado nas escritas dos estudantes estagiários? - podemos arriscar algumas considerações.

A proposta de escrita de relatos, com a feição que se imprimiu a ele, permitiu a manifestação de algumas características desse gênero discursivo e de algumas reflexões sobre os gêneros de um modo geral.

Lembramos, primeiramente, que a escrita de relato como um gênero acadêmico não é uma prática frequente, o que provoca algum estranhamento por parte dos que o escrevem. Ao lado desse estranhamento inicial, era previsto que o relato, em sua forma composicional e em sua temática, associasse aspectos narrativos a aspectos reflexivos, ou seja, que incorporasse, de algum modo, no diálogo com outros gêneros que circulam na esfera acadêmica e em outras esferas, características que são também desses gêneros, o que contribui para pensarmos no aspecto intergenérico que se faz presente na constituição dos gêneros.

Outra característica dos gêneros que esta análise reforça é a sua relativa flexibilidade, apontada por Bakhtin, que nos lembra ser essa flexibilidade maior em alguns gêneros do que em outros. Podemos depreender, das colocações de Bakhtin em relação à padronização dos gêneros, que os gêneros que circulam na esfera acadêmica são, predominantemente, padronizados e se prestam, muito pouco a alguma reformulação, como os gêneros literários. O relato poderia ser um gênero acadêmico com uma maior liberdade de reformulação, principalmente pela sua composição variada.

O relato pode ser entendido como um gênero que circula em outras esferas, inclusive em sua

forma oral, e foi deslocado também para o contexto acadêmico. A sua escrita significa uma tentativa de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica. Neste ponto, poderíamos nos perguntar sobre esse gênero em um curso de formação de professores e seu papel nesse contexto. Essa é uma discussão ampla, que não vamos realizar aqui, que envolve não só o relato, mas outros gêneros, como o memorial, o diário, como gêneros que podem desencadear reflexões que associam a experiência vivida com as teorias estudadas.

### Referências

- AMORIM, A. C. R. Photo grafias, escritas, cotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 112-127.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (Ed.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
- FIAD, R. S. A leitura representada nos diários de campo. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 21, n. 41, p. 36-48, 2003.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Diários de campo na prática de ensino: um gênero em construção. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 19, n. 35, p. 40-47, 2000.
- POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. Alô? Quem Fala? In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Endipe, 1998. p. 428.
- SILVA, L. L. M. Escrita e formação docente: produção e leitura de relatórios de estágio. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005. Texto Oral em Mesa Redonda. Campinas: ALB, 2005.
- SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005.
- VINÃO, A. A modo de prólogo, refúgios del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, A. C. V; BASTOS, M. H. C; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita, autobiografia**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 10.

Received on May 27, 2008.

Accepted on June 16, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.