

Um estudo comparativo da figurativização do professor da Educação Básica em relatórios de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Letras nos Estados do Pará e Tocantins

*A comparative study of figurativization of teachers of Basic Education in
reports of Supervised Phase in Arts Faculty of Pará and Tocantins*

Aliny Sousa Mendes^{*}
Bruno Gomes Pereira^{**}
Luiza Helena Oliveira da Silva^{***}

Resumo: Neste artigo, tentamos apresentar uma análise comparativa sobre a construção figurativa da imagem do professor da educação básica em relatórios de estágio supervisionado produzidos no contexto de situação acadêmica de duas licenciaturas em letras, sendo uma localizada ao sudeste do Pará e outra ao norte do Tocantins. Para tanto, analisamos 20 (vinte) relatórios, sendo 10 (dez) de cada licenciatura. Estas produções foram elaboradas por professores em formação inicial ao final da disciplina de *Estágio Supervisionado II*. Ambas as licenciaturas são ofertadas por universidades públicas. Para fundamentação teórica da análise do *corpus* gerado, mobilizamos pressupostos da Semiótica Discursiva, em especial no que tange às concepções de figurativização. Embora as turmas focalizadas pertençam a

^{*} Universidade Federal do Tocantins, alinymendes.uft@gmail.com

^{**} Universidade Federal do Tocantins, brunogomespereira_30@hotmail.com

^{***} Universidade Federal do Tocantins, luiza.to@mail.uft.edu.br

turnos diferenciados, são compostas por alunos trabalhadores, os quais, como mostrou a análise, apresentam uma figurativização do professor da educação básica que caminham para uma convergência.

Palavras-chave: Relatório de Estágio Supervisionado. Professor em formação inicial. Semiótica Discursiva. Figurativização.

Abstract: *In this paper, we try to introduce a comparative analysis about figurative construction of teacher's image of basic education in reports of supervised phase produced in academic situations of two Arts Faculty, which one of them is southeast of Pará and another one is in north of Tocantins. For this, we analyze 20 (twenty) reports, with 10 (ten) of each graduation. These productions were elaborated for teachers in initial formation at the end of Supervised Phase II discipline. Both of them are offered for public universities. For theoretical framework of analysis of corpus created, we use assumptions of Discursive Semiotics, mainly in relation to figurativization conceptions. Although the classrooms on focus are different shifts, they are composed for worker students, who, like showed in analysis, present a teacher's figurativization of basic education that goes to a convergence.*

Keywords: *Reports of Supervised Phase. Teacher in initial formation. Discursive Semiotic. Figurativization.*

Considerações iniciais

“O objetivo principal dessas observações é conhecer a turma com a qual iremos trabalhar e não apenas criticar ou exaltar a prática da professora.”¹

A epígrafe transposta acima evidencia o que frequentemente acontece nos relatos dos alunos-mestre² no que se refere à representação do professor

¹ Parágrafo da sessão *As Observações* componente de um dos relatórios de estágio que compõem o corpus desta pesquisa. Tentamos, no momento da transcrição, corrigir os problemas estruturais encontrados de fato do relatório na intenção de não expor o aluno-mestre produtor do texto, uma vez que tais problemas estruturais não constituem o objeto a ser analisado nos dados gerados.

² Utilizamos a expressão aluno-mestre para designarmos o professor em formação inicial.

a quem estão observando na escola-campo. A crítica ou exaltação do professor da educação básica (doravante PEB), decorre do fato de que os alunos-mestre são orientados para refletirem sobre as práticas observadas e/ou ministradas na sala de aula onde realizam o estágio. Caracterizam-se, portanto, como sancionadores, o que vai lhes conferir o papel actancial de destinadores (LIMA, 2012).

Nessa pesquisa, não pretendemos apresentar considerações definitivas sobre os sentidos que os acadêmicos produzem em seus relatos, mas sim problematizar a imagem do professor da educação básica, entendendo o processo de figurativização como um fator elementar para construção de sentido do texto. Partimos do pressuposto de que o relatório de estágio supervisionado (doravante RES) se constitui como uma importante ferramenta ao processo de letramento do professor em formação inicial e cabe investigar os sentidos que são aí produzidos.

Para isso, mobilizamos pressupostos teóricos da semiótica discursiva ou greimasiana, a qual se fundamenta nas diretrizes francesas dos estudos semióticos da linguagem, ao passo que tomamos como foco maior a noção de figuratividade do PEB. Trata-se de um estudo comparativo em que analisaremos dados gerados entre duas licenciaturas em letras: uma localizada no estado do Pará (Universidade do Estado do Pará, doravante UEPA), outra no estado do Tocantins (Universidade Federal do Tocantins, doravante UFT).

Partimos do princípio de figuratividade enquanto um mecanismo que sugere a representação do mundo retratado nos textos que, por sua vez, é construída ao longo da cadeia discursiva. Assim, a figuratividade estabelece um efeito de sentido compatível com a particularidade do texto posto em análise (cf. BERTRAND, 2003).

Além das *Considerações Iniciais*, *Algumas Considerações e Referências Bibliográficas*, nosso artigo também apresenta as seguintes seções: *Relatório de Estágio Supervisionado: Geração dos dados*, na qual apresentaremos e justificaremos o contexto de geração dos dados utilizados para esta pesquisa; *O PEB nos RES*, onde apresentaremos a justificativa de escolhermos essa figura elementar do relatório para analisar; e *A Figurativização do PEB nos*

RES: Contribuições da Semiótica, onde, finalmente, analisaremos alguns exemplos dos relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa.

1. Relatório de Estágio Supervisionado: Geração dos dados

Os dados que constituem o *corpus* deste artigo foram gerados no contexto de situação de duas licenciaturas em Letras. Para tanto, tomemos como ponto de partida o princípio analógico entre os dados. Dizemos analógico tendo em vista que compararemos dados gerados entre uma licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa de uma universidade pública do estado do Pará e uma licenciatura em Letras - Português\Inglês, também de uma universidade pública, localizada no estado do Tocantins.

Adotamos uma postura comparativa na análise dos dados pelo fato de as duas licenciaturas focalizadas estarem localizadas em universidades públicas no interior dos dois estados, que, por sua vez, têm problemas comuns no que se refere à concepção do aluno mestre com relação ao PEB.

Nesta abordagem, analisamos um total de 20 (vinte) relatórios³. Esses documentos foram elaborados ao final da disciplina de Estágio Supervisionado II em ambas as licenciaturas. Nessa fase do estágio, os alunos-mestre além de observar, também ministram aulas na unidade escolar.

A princípio, faremos algumas considerações a respeito do contexto gerador dos dados no Estado do Pará. Essa instituição de ensino superior, que nos cedeu parte dos dados aqui analisados, localiza-se em um município ao sudeste do estado do Pará⁴. O campus ao qual nos referimos é o maior dentre os campi do interior paraense e oferece licenciaturas plenas em Letras (Língua Portuguesa), Matemática, Pedagogia, Educação Física, Geografia, Filosofia e Ciências Naturais (Biologia, Química e Física).

As licenciaturas listadas são ofertadas modularmente no campus ora referido, com exceção de Educação Física (porque seu quadro docente é

³ Os relatórios que compõem o *corpus* da análise foram produzidos por duplas de alunos-mestres.

⁴ Fazemos uso da nomenclatura *região sudeste* devido a fatores puramente geográficos, embora os moradores do município prefiram se referir a ele como uma localidade do sul do estado paraense. Esse comportamento é de caráter sociocultural, que pode ser estudado mais a fundo em outra oportunidade (cf. SILVA & PEREIRA, 2013).

totalmente composto por professores residentes e, grande parte, concursados). A instituição justifica essa ocorrência pelo fato da maioria do corpo docente não residir na cidade, sendo, em sua maior parte, formado por professores de Belém. Isso nos parece um tanto quanto prejudicial ao processo de letramento do aluno-mestre, partindo do princípio de várias omissões que esse sistema pode proporcionar às esferas de ensino e pesquisa da universidade. Em contrapartida, corresponde à solução encontrada pelo campus para a demanda da formação na região.

Essa licenciatura em Letras, da qual geramos os dados analisados nesta abordagem, tem habilitação em Língua Portuguesa e o *Estágio Supervisionado* lhe é ofertado nos 3º e 4º anos do curso, com carga horária de 200 horas cada um. Cada 200 horas são divididas em duas partes de 100 horas sendo ofertadas em cada semestre letivo. No 3º ano da licenciatura, temos o *Estágio Supervisionado I*, em que o universitário vai à escola apenas para observar a prática docente. Já no 4º ano, temos o *Estágio Supervisionado II*, momento em que geramos os dados desta pesquisa, sendo este destinado ao universitário para o momento da regência, como já mencionado anteriormente.

Na instituição de ensino superior ora descrita, não há um espaço específico para arquivar os relatórios de estágio. Por essa razão, muitas dessas produções desaparecem, o que traz certamente prejuízos para análise de letramento do professor em formação inicial.

Os RES da universidade paraense foram produzidos durante o segundo semestre letivo de 2012. A turma que nos forneceu os dados pertencia a um 4º ano noturno, composto por acadêmicos trabalhadores. Como o estágio ocorreu no turno da noite, esta turma desenvolveu suas atividades de regência no ensino médio ou em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que são as únicas modalidades de ensino básico ofertadas durante este turno nas escolas.

Partamos agora para algumas considerações acerca do contexto gerador dos dados no estado do Tocantins. Na UFT, os documentos são produzidos pelos alunos-mestre e entregues ao professor da disciplina que aqui será denominado professor-orientador.

Nesse segundo estágio, as duplas de alunos-mestre dirigem-se até a escola-campo de estágio, observam o equivalente a 05 (cinco) horas/aula e, em seguida, ministram 19 (dezenove) horas/aula na(s) classe(s) observada(s).

Diferentemente da instituição paraense supracitada, os dados analisados, no que se refere ao Tocantins, pertencem ao acervo do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados (CIMES), local onde ficam arquivados os relatórios de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do referido *campus* (exceto do curso de licenciatura em História). Os documentos são disponibilizados para toda a comunidade acadêmica, bem como para pesquisas de alunos e professores do referido *campus*.

Os RES da universidade tocantinense foram produzidos durante o segundo semestre letivo do ano de 2010. Pertencentes a uma turma de 6º período matutino, os alunos-mestre produtores dos RES aqui utilizados, realizaram o estágio supervisionado em diferentes turnos em escolas diversas da região central e periférica da cidade do norte do Estado.

Apesar de serem do turno matutino, diferentemente dos alunos-mestre paraenses, a turma ora focalizada também é composta, em sua maioria por acadêmicos trabalhadores.

Os registros dos alunos-mestre nos RES contemplam vários elementos componentes de todo o estágio como, por exemplo, comentários sobre a escola (estrutura física e funcionamento), além de considerações sobre o trabalho do professor da unidade escolar e, ainda, da reflexão sobre a prática desse professor ou de si próprio enquanto professor em formação. Nosso enfoque neste artigo recai sobre a forma como o aluno-mestre apresenta e, em consequência, representa o PEB nos RES.

1.1. O Professor da Educação Básica nos Relatórios de Estágio Supervisionado

Os relatórios de estágio supervisionado obrigatório são produções textuais comumente solicitadas ao final da disciplina de Estágio Supervisionado

nos cursos de licenciaturas. Nesse caso, os relatórios devem apresentar relatos de experiências vividas pelos alunos-mestres no decorrer de sua experiência na escola-campo. Nas palavras de Mendes e Silva, os relatórios apresentam “registros de experiências vivenciadas durante as atividades práticas do estágio, bem como análises críticas sobre as situações pedagógicas presenciadas e conteúdos disciplinares trabalhados” (MENDES & SILVA 2012, p. 02).

Somado a isso, esperamos que os relatórios apresentem, principalmente, reflexões do estagiário no que tange ao que foi observado e feito no *lôcus* em que estava inserido. Tais reflexões são fatores basilares para uma escrita consciente e crítica a respeito da prática docente. Nesse sentido, consideramos, nesta abordagem, o relatório de estágio como um gênero catalisador, ou seja, desencadeador das potencialidades de letramento do professor em formação inicial (SIGNORINI, 2006). Logo, procuramos considerar o RES como uma importante ferramenta ao desenvolvimento crítico-reflexivo do acadêmico.

Tomando esse pressuposto como principal motivador, o grupo de estudos PLES⁵, *Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionado* (CNPq\UFT), tem dedicado suas pesquisas e produções há anos. Tal grupo de pesquisa, em suas investigações, procura problematizar a noção de relatório de estágio, propondo discussões que considerem esta produção não apenas pelo viés pedagógico, mas também, e, sobretudo, como uma manifestação linguístico-discursiva transpassada por ideologias (BRITO, 2012; DINIZ, 2012; GUERRA, 2012; MELO, 2011; MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; SILVA, 2012a; 2012b; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2012; 2011; SILVA e MENDES, 2012; TAVARES, 2011; TAVARES e SILVA, 2012).

Nessa perspectiva, analisaremos alguns excertos configuradores da figurativização do PEB em relatórios de estágio supervisionado.

⁵ As reuniões de estudo do PLES ocorrem semanalmente no campus universitário da UFT em Araguaína, onde há leitura e discussão de textos referentes à Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Este grupo de pesquisa é liderado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

2. A Figurativização do PEB nos RE: contribuições da semiótica

A teoria semiótica que subsidia esse trabalho constitui-se como teoria da significação. Para isso, toma como objeto todas as manifestações da linguagem, sendo elas verbais ou não-verbais (SILVA L. H., 2011, p. 128). Mais recentemente, suas preocupações ultrapassam a dimensão do estritamente textual, envolvendo, por exemplo, interações e práticas.

Na análise do modo como um texto produz sentido, a semiótica concebe o que ela denomina percurso gerativo de sentido.

O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.” (FIORIN, 2003, p. 20)

Esse percurso é composto por três níveis de significação: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Interessa-nos, para esta análise, o nível discursivo, para o qual está em questão a utilização de categorias como tempo e espaço bem como a figurativização dos temas no texto (BARROS, 2003).

Assim sendo, segundo Barros (2005),

Os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos. A disseminação dos temas e a figurativização deles são tarefas do sujeito da enunciação. Assim procedendo, o sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade. (BARROS, 2005, p. 66)

Os procedimentos semânticos do discurso são dois: a tematização e a figurativização. Nas palavras de Fiorin essas categorias “são níveis de concretização do discurso” (2005, p. 90). Debruçar-nos-emos sobre a figurativização, processo através do qual “figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial” (BARROS, 2005, p. 69).

Nosso interesse na categoria figurativa da semântica discursiva decorre ainda do fato de que, temas e figuras, segundo Barros, “trazem para o discurso o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais,

assegurando assim o caráter ideológico desses discursos” (BARROS 2012, p. 46).

Nesse sentido, pretendemos desenhar como os alunos-mestre veem e descrevem os PEB nos RES. É pertinente pontuarmos que as passagens que reforçam o caráter de figurativização ora analisado estão **negritadas e sublinhadas**.

Vejamos alguns exemplos⁶:

FRAGMENTO I
De modo geral, percebi que os alunos não são nada mais do que o objeto de uso do sistema educacional, onde <u>o professor</u> dita as ordens e os alunos resignados obedecem, não sabendo eles que tudo isso não passa de um ensino mecanizado, e que mais tarde, talvez, não se lembre de uma palavra pronunciada <u>pela professora</u> ou citada no texto que acabaram de ler. (LL – Intervenção Didático-pedagógica/PA).

No fragmento acima, o acadêmico assume uma posição crítica disforizante, apontando para a permanência de um ensino na perspectiva tradicional, com relações assimétricas entre professores e alunos. Ao apresentar a construção “o professor dita as ordens e os alunos resignados obedecem”, o aluno-mestre apresenta uma tentativa de figurativização do professor enquanto um ser capaz de movimentar um sistema educacional que se mostra cada vez mais despótico, uma vez que, conforme o estagiário, os alunos são meros objetos.

Essa concepção parece representar o PEB enquanto responsável pelas mazelas e disjunções do regime educacional, atribuindo a ele todas e quaisquer consequências (cf. LIMA, 2012). Tal noção pode ser fruto de uma visão guiada pelo senso comum, em que a escola funciona como uma espécie de fábrica em que o corpo docente exerce pleno poder sob o corpo discente.

⁶ Para a identificação dos excertos analisados de maneira a preservar os produtores, utilizamos primeiramente a sigla com as iniciais dos nomes da dupla de alunos-mestre, em seguida a sessão da qual foi retirada o exemplo e, finalmente, o estado a que pertence o RES.

Mais adiante, o aluno-mestre argumenta sobre a ideia de mecanização do ensino. Nesse sentido, ele acredita que essa tal mecanização é consequência de um sistema em que o professor dita as ordens. Isso realça a representação negativa que se propõe acerca da figura do professor, colocando-o novamente como figura central do processo educacional.

Também devemos considerar o efeito de sentido produzido pelo uso da 1ª pessoa na construção do texto. A opção pelo uso do “**eu**”, mesmo que perceptível apenas devido à desinência do verbo, parece-nos uma tentativa de aproximação entre enunciadores. Nesse caso, essa marca gramatical pode oferecer maior credibilidade ao discurso, tendo em vista que comprova, linguisticamente, percepções do aluno-mestre ancoradas em sua própria observação, colocando-se na posição de uma espécie de “testemunha ocular”. Podemos comprovar esse pressuposto no trecho “**(eu)** percebi que os alunos não são nada mais do que o objeto de uso do sistema educacional”.

O trecho transcrito acima foi retirado da sessão *Intervenção Didático-Pedagógica*, momento em que o aluno-mestre comumente apresenta juízo de valor a respeito da prática docente observada.

Entendemos que ao negativizar as atitudes do PEB no fragmento ora analisado, o aluno-mestre figurativiza a escola como lugar em que o ensino ganhar contornos assimétricos. Em outras palavras, é possível deduzirmos que a figura do professor é utilizada como um recurso metonímico, tendo em vista que o aluno-mestre recorre ao perfil docente para diagnosticar o que, provavelmente, caracteriza as relações entre os atores que ali se relacionam. Entretanto, ao munir-se de uma estratégia um tanto quanto indireta para diagnosticar a escola em si, o aluno-mestre apresenta argumentos que parecem ser frutos de impressões.

Ao contrário desse exemplo, o que segue mostra a conscientização da dupla de alunos-mestre de que nem tudo que acontece de ruim na escola é culpa do professor:

FRAGMENTO II

“É muito fácil retribuir a culpa no professor do ensino público, dizendo que o mesmo não atingiu a meta desejada, que é pelo menos, o aluno sair do 9º ano sabendo ler e escrever bem, mas como ele pode alcançar esse objetivo sendo que o sistema educacional, no qual, que estamos inseridos, não possibilita que o professor tenha recursos didáticos suficientes para ministrar uma ‘boa’ aula.” (AT – “A nossa proposta para os estágios vindouros”/TO)

Ressaltamos o uso do termo culpa que antecede o fragmento destacado, pois, ao fazer essa afirmação, os alunos-mestre parecem ter o desejo de desmistificar a visão corrente de que o professor é o responsável por todas as coisas que não dão certo nas suas aulas. Para sustentar essa premissa, o PEB é aqui figurativizado como um mero refém do “sistema educacional” que, na concepção da dupla, parece ser insatisfatório. Ao mesmo tempo, os alunos-mestre acreditam que investir em materiais didáticos é o meio mais eficaz para se garantir uma “boa aula”, por meio da qual será possível atingir o objetivo almejado: “o aluno sair do 9º ano sabendo ler e escrever bem”.

Observamos, portanto, a diferença entre os fragmentos I e II. No primeiro, havia toda uma centralidade, ou seja, o PEB era o detentor do controle e ditador de ordens. Já nos segundo aparece um professor que, como mencionado anteriormente, é apenas refém, em outras palavras, não faz melhor porque não tem condições.

FRAGMENTO III

Quanto às atitudes em sala de aula, os problemas são comuns como em todas as escolas, desatenção e desinteresse, geralmente os problemas começam na família. Entretanto, percebemos que alguns alunos estão desmotivados, talvez reflexos do ensino transmitido por alguns professores que estão preocupados apenas em cumprir cronogramas e repassar conteúdos. (CH – Caracterização da Clientela do Estágio/PA)

Diante do fragmento acima, notamos que o aluno-mestre utiliza a figura semântica *“são comuns em todas as escolas, desatenção e desinteresse”* como uma estratégia para construção de efeito de generalização. Neste caso, com a generalização o aluno-mestre, ao sancionar, se coloca como onisciente, pois sabe de tudo o que acontece. Além disso, ele ainda deixa implícito que faria diferente, e melhor, do que o PEB ao qual está observando.

À luz disso, podemos encontrar nessa construção discursiva uma espécie de “justificativa” para os problemas diagnosticados pelo aluno-mestre durante o estágio supervisionado. Isso porque o estagiário reconhece que as problemáticas detectadas são comuns, logo a desatenção e o desinteresse nos são apresentados como uma espécie de normas, de algo já banalizado na práxis docente. Assim, a escola é figurativizada como um espaço da desordem, em que a falta de disciplina é concebida como algo normal, uma vez que *“os problemas são comuns como em todas as escolas”*.

Em meio a esta desordem característica de todas as escolas, na concepção do aluno-mestre, eis que surge o professor, o qual é representado como um ator que contribui diretamente para tais desmazelos. Logo, é como se o PEB fosse uma espécie de produto do meio, que se entrega à desordem escolar e, por isso, opta por um ensino não incentivador, como percebemos quando o estagiário diz que *“alguns alunos estão desmotivados, talvez reflexos do ensino transmitido por **alguns professores** que estão preocupados apenas em cumprir cronogramas e repassar conteúdos”*.

FRAGMENTO IV
“(…) decidimos que na aula seguinte trabalharíamos em cima dessas dificuldades, mas <u>a professora Maria</u> pediu para que seguissemos os conteúdos que ela havia delimitado, pois o importante segundo <u>a professora</u> era aplicar todas as matérias.” (GN – A Prática/TO)

Ainda conforme o fragmento supracitado, podemos perceber também que o professor é figurativizado como *conteudista*, ou seja, como mero

transmissor de conteúdos escolares. O aluno-mestre encontra nesse fator o principal motivo para a evasão das aulas. No próximo exemplo também temos uma professora que preza mais pela quantidade do que pela qualidade do ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Por outro lado, no fragmento III, também é possível percebermos uma tentativa de não generalização, diferentemente do fragmento I. Revisitando a fala do estagiário, percebemos o uso do articular “*alguns*”, formando o sintagma “***alguns** professores*”. O uso de tal marca linguística também contribui na significação do texto. Ao utilizá-lo, o aluno-mestre sugere que nem todos os professores se comportam de maneira displicente na escola em que estagiou. Nesse momento, o estagiário parece demonstrar certo cuidado em seu julgamento de valor, ao mesmo tempo em que entra em contradição com o que fora dito anteriormente, ao afirmar que os problemas detectados eram comuns na realidade escolar.

No fragmento IV, a crítica à professora só é apresentada depois que a dupla alega sua tentativa de fazer algo pelas dificuldades dos alunos que haviam sido observadas em atividades anteriores. Isso pode ser comprovado pelo uso da conjunção adversativa mas, que indica que seus planos foram interrompidos porque a professora preferia que as estagiárias terminassem o conteúdo previsto ao invés de ajudarem os alunos.

Encontramos outro fragmento em que há, da parte dos alunos-mestre, uma tentativa de não generalizar o trabalho displicente de muitos profissionais.

FRAGMENTO V
“(...) devemos parar de pensar que os alunos de escola pública não aprendem e que <u>os professores</u> não sabem ensinar. Cada um deve dar sua contribuição, pois nas escolas públicas ainda existem <u>bons professores</u> e bons alunos” (EK – Aspectos Positivos/TO)

Há aí duas aspectos a serem analisados: a dupla fala dos alunos e dos professores da educação básica. Afirma que a concepção de que aluno de escola pública não aprende deve ser mudada, concepção essa que decorre da

crença que os professores da rede pública não sabem ensinar. Os alunos-mestre defendem essa perspectiva convictos de que existem bons professores e alunos na escola pública. Mas ao utilizar o advérbio *ainda*, demonstram que também compartilham da opinião de que são poucos os profissionais comprometidos com seu trabalho.

Há em outros excertos, demonstrações de uma perspectiva já apresentada no fragmento III, a de que o professor é fruto do meio, são as seguintes afirmações:

FRAGMENTOS VI e VII
“(...) podemos notar que <u>a professora</u> trabalha usando o livro didático e prende-se muito a ele (...)”.
“(...) para manter os alunos em suas carteiras <u>a professora</u> por maioria das vezes enchia o quadro de atividades.”(PM – Relato Reflexivo/TO)

Nota-se nesses exemplos a desaprovação da dupla no que se refere ao uso excessivo do livro didático, o que é ressaltado pelo trecho “prende-se *muito* a ele”. A utilização da locução verbal que “*podemos notar*”, denota uma aproximação da dupla com o fato descrito, o que dá certa credibilidade ao relato.

Em seguida, reafirmando (pois o fazem em outros momentos do relatório) o fato de que a professora não conseguia manter o “controle da classe”, como costumam dizer, a dupla afirma que ela se utilizava de uma estratégia não satisfatória quando se deparava com uma situação de desordem na sala, o que pode ser comprovado em “por *maioria das vezes*”. Porém, no fragmento VII, percebe-se a tentativa de justificar a ação da professora, é como se a dupla dissesse que ela só faz isso porque os alunos não ficam quietos.

FRAGMENTO VIII

Notamos que **os professores** vão além do educar, isto é, do ensinar por ensinar, mas instituem uma relação de parceria interagindo de forma lúdica com os alunos, pois demonstram total domínio dos conteúdos aplicados, servindo ética e moralmente como exemplos para a sociedade. (YT – Relatório de Estágio/PA)

Podemos elencar dois momentos que caracterizam o fragmento VIII. O primeiro se fundamenta em uma visão predominantemente sentimental, em que o professor é figurativizado como uma espécie de “super-herói”, como aquele que participa do lúdico de seus alunos e, além disso, exerce uma função que vai além do simples educar. Enquanto o segundo momento é constituído sob uma ótica mais racional, em que o professor é figurativizado como competente, aplicado e ético uma vez que tem domínio do conteúdo.

Esses dois momentos que apresentamos acima agem concomitantemente para a construção da imagem do PEB. Logo, nessa possibilidade de análise que ora apresentamos, propomos estes dois momentos não como algo estanque, mas como figuras fluidas que, indissociavelmente, contribuem para figurativização do professor.

Em “Notamos que **os professores** vão além do educar, isto é, do ensinar por ensinar, mas instituem uma relação de parceria interagindo de forma lúdica com os alunos”, passagem que aqui nos referimos como sendo o primeiro momento para análise do fragmento 3, percebemos a tentativa de sedução do aluno-mestre por meio de um sentimentalismo subjetivo. Nesse caso, o estagiário parece nos apresentar uma tentativa de figurativização do professor enquanto um profissional que tem o amor como motivador, o qual o conduz para um trabalho que vai além do educar, ao mesmo tempo em que o mesmo participa do lúdico de seus alunos. Essa estratégia nos remete à uma imagem positiva do PEB, quase imaginária, que beira à perfeição.

Propomos o segundo momento para análise deste fragmento quando o aluno-mestre diz “*pois demonstram total domínio dos conteúdos aplicados, servindo ética e moralmente como exemplos para a sociedade*”. Percebemos,

neste argumento, um atrelamento direto ao senso comum, que prega a ideia de que professor bom é professor que sabe, de fato, o conteúdo.

Nesse ponto, o aluno-mestre parece desconsiderar outros fatores muito importantes que possam contribuir para qualificação do professor. Logo, apresenta uma visão que é ancorada por uma visão com tendências tradicionais do processo de ensino.

Para tanto, o professor é figurativizado, neste momento, como bom desde que tenha apenas domínio do conteúdo que é aplicado em sala. Conforme o estagiário, somente assim é possível conceber bons atributos éticos e morais aos PEB.

3. Considerações finais

A partir da análise do *corpus* desta pesquisa, foi possível observar como o PEB é figurativizado nos RES: ora como tradicionalista e obsoleto, ora como responsável pelas mazelas e disjunções do regime educacional, bem como mero refém do sistema educacional caótico em que o estágio foi realizado.

Mas vale ressaltar que os excertos apresentados não podem generalizar a figurativização do PEB, eles servem apenas como exemplos de como esses atores são representados nos RES. Outros excertos mostram, por exemplo, os professores da educação básica como esforçados e comprometidos com seu trabalho:

FRAGMENTOS IX e X
“(...) durante as observações constatei o esforço <u>da professora</u> para dar aula (...)”
“Fiquei impressionada com o domínio que <u>a professora</u> exercia em sala de aula (...)”(D – Relato Reflexivo/TO)

A experiência, em muitos dos casos, foi relatada como princípio fundamental para uma boa prática pedagógica como mostra o fragmento a seguir:

FRAGMENTO XI

“(...) fomos privilegiados com uma professora muito experiente e que teve boa vontade em nos ajudar, a professora regente proporcionou tudo que um estagiário precisaria para realizar um ótimo estágio.”(EK - Desenvolvimento/TO)

É perceptível que, por trás de muitas das afirmações acerca do PEB, há o compartilhamento de crenças advindas do senso comum, como foi o caso dos exemplos apresentados em I e V.

Com a comparação dos relatórios produzidos por duas turmas do curso de Licenciatura em Letras de duas instituições localizadas em estados distintos, pudemos notar que a figurativização do PEB não difere muito. Percebemos muitas vezes o cuidado do aluno-mestre em julgar o PEB e a disfarçada crença de que são capazes de desenvolverem práticas mais satisfatórias do que aqueles a quem estão observando.

Concernente a isso, há também aqueles que acreditam que o trabalho do professor precisa ser valorizado e, como mostra o fragmento a seguir, só se sabe o que passa um PEB, quem um dia já exerceu essa função.

FRAGMENTO XII

“Pudemos sentir na pele o que um professo sente todos os dias, durante anos e anos. Ganhando pouco e trabalhando excessivamente para dar conta de várias turmas.”(EK – Expectativas/TO)
--

A fala do aluno-mestre, produtor do excerto acima, endossa a ideia de professor enquanto sofredor, injustiçado por um sistema. É construída a figurativização de um PEB submisso aos preceitos de uma sociedade capitalista e mal dividida. Além disso, o fato de ter que “dar conta de várias

turmas” parece ser um agravante considerável para construção de uma representação carregada de um teor *compaixão*.

Em suma, entendemos que a figurativização dos PEB deve ser vista como um processo e não como um produto, partindo do pressuposto de que se trata de algo construído continuamente no decorrer do texto, ao mesmo tempo em que é, também, influenciado pela interação entre os sujeitos representados nos RES e o contexto escolar a qual eles se referem.

A figurativização corresponde a um modo de remeter à ideologia. Os relatos trazem discursos comuns que aproximam instituições do Norte do país. Reitera-se neles a centralidade do professor, ora como refém, ora como um super ator, capaz de submeter a tudo e a todos. Os relatos denunciam, assim, os sentidos que são atribuídos à docência, predominando um olhar que sanciona negativamente a performance, ainda que encontrando razões para justificar a atuação dos docentes.

Referências Bibliográficas

BARROS, D. L. P. de. Algumas Reflexões semióticas sobre a enunciação. In: Maria da Gloria Dio Fanti; Leci Borges Barbisan. (Org.). **Enunciação e discurso**. ed. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 25-49.

_____. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 187-219.

BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

BRITO, C. de P. Diários reflexivos de professores de língua em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 139-163.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GUERRA, Miriam M. Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e

alguns entremeios. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

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

LIMA, G. D. **Sentidos para o ensinar**, sentidos para o aprender: análise do discurso de professores em formação inicial. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Tocantins. 2012. Disponível em: http://www.uft.edu.br/pgletras/arquivos/dissertação_geovana_lima.pdf.

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

_____; GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**. São Paulo: PUCSP, 2013 (no prelo).

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, L. H. A Escrita Fotográfica de Manoel Júnior. In: **Revista Entreletras**. nº. 2. Araguaína. 2011. p. 128-141.

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

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

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

_____.; PEREIRA, B. G. **Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. In: Raído. v. 7. n. 13. Dourados jan./jun. 2013. p. 37-59.

_____.; FAJARDO-TURBIN, A. E. E. **Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

_____; MENDES, A. S. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPEL, v. 18, p. 134-155, 2012.

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

TEIXEIRA, L. **Razão e Afeto**: a argumentação na crítica de arte. In: Alfa. v. 50, n. 1. São Paulo. 2006. p. 145-158.ernando Pessoa. São Paulo: Ática, 1998.