

OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA

7

Rejane Klein¹

Rita Maria Decarli Bottega²

RESUMO: Objetivando contribuir com as discussões acerca do estágio supervisionado e, conseqüentemente, com as questões sobre a produção no ensino superior, este trabalho investiga alguns relatórios de estágios analisando como os acadêmicos expõem e utilizam os dados coletados durante sua experiência de estágio supervisionado em turmas do 2º ciclo do Nível Fundamental. Para isso, dentre as partes que compõem o relatório de estágio selecionou-se o item que se refere ao relatório analítico descritivo. Neste item espera-se que o acadêmico colete alguns dados e posteriormente os analise a partir dos referenciais teóricos estudados durante o Curso. A coleta dos dados ocorre durante as aulas de observação e a análise aconte-

ce após o término do estágio. Percebeu-se que o estagiário faz referência aos textos-base utilizando-os como voz autorizada que lhe permite efetuar algumas afirmações. No entanto, não apresenta um posicionamento próprio em relação aos textos utilizados. Além disso, observou-se o uso de chavões e generalizações, percepção única do aspecto pedagógico e um discurso revelador de uma postura julgadora. Por último, as questões abordadas foram inseridas como parte de um discurso maior: o da instituição formadora deste acadêmico-estagiário. Como alternativa para uma escrita mais particular, assim como o é a experiência de estágio, optou-se pela defesa da pesquisa na graduação, vinculada ao cotidiano do trabalho com as diferentes disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio/ensino. Produção universitária. Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

Elaborar os relatórios de estágio tem sido uma prática constante no curso de Letras do *campus* de Marechal Cândido Rondon e neles há o registro das ativida-

¹ Professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná.

² Professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP).

des desenvolvidas, sendo uma forma de reflexão sobre o que foi realizado no estágio. Para efeitos de comprovação, os relatórios são entregues à coordenação geral de estágio ou ao professor de Prática de Ensino e depositados na biblioteca do campus e disponibilizados para consulta.

A análise de relatórios de estágio se justifica em função de uma discussão sobre a formação do profissional nos cursos de Letras, articulando questões acerca do estágio supervisionado com a produção escrita na universidade. Assim, a pesquisa procura investigar como o acadêmico do Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, percebe e apresenta, nos relatórios de estágios que produz, os dados coletados durante sua experiência de estágio supervisionado em turmas do 2º ciclo do Nível Fundamental. Para as análises, foram selecionados aleatoriamente cinco relatórios de estágio de 2005, dentre os muitos que estão disponíveis na biblioteca do *campus*. Das várias partes que integram o relatório, optamos por analisar apenas o relatório descritivo-analítico, no item que se atém aos comentários e análises das aulas observadas. Temos como questões centrais para a discussão: a) O que apresentam os relatórios de estágio, no que se refere à apresentação e análise das aulas observadas? e b) De que forma o que os relatórios apresentam se relaciona com as experiências de acadêmico-estagiário, vivenciadas no curso de formação de professor de Português?.

2. SISTEMÁTICA DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado no Curso de Letras é realizado nas escolas de Nível Fundamental e Médio, e para o presente trabalho foram selecionadas somente as atividades realizadas nos ciclos finais no Nível Fundamental. O estágio supervisionado está vinculado à disciplina Prática de Ensino e é realizado tendo como base os encaminhamentos efetuados pelo professor da disciplina e pela coordenação geral de estágio, contando ainda com o acompanhamento direto do professor orientador de estágio tanto na preparação das aulas como na supervisão das atividades. No relatório, o acadêmico expõe as atividades realizadas durante o estágio: os planos de aula, as fichas de registro e de avaliação, atividades realizadas pelos alunos e o relatório descritivo-analítico, que apresenta a descrição das aulas acompanhadas pelo acadêmico durante o estágio de observação e uma análise destas aulas. Assim, o relatório descritivo refere-se à apresentação das aulas acompanhadas durante o estágio de observação, e o relatório analítico tem como ênfase comentar e analisar, a partir dos pressupostos estudados e das informações e impressões do estagiário, o que foi coletado durante as aulas observadas.³

Como percurso para a análise e para discussão, apresentamos neste trabalho: a) como o estagiário articula os pressupostos teóricos estudados durante a graduação aos dados coletados durante o estágio de observação; b) como o estagi-

³ Fica a critério do estagiário a configuração destes dois relatórios: podem ser separados ou em um único texto, abordando o relatório de observação e a análise.

ário se posiciona diante dos dados que encontra na escola; e c) como os dados percebidos servem para uma reflexão sobre a produção na universidade, num curso de formação de professores de Português.

3. O QUE APONTAM OS RELATÓRIOS⁴

3.1. OS DISCURSOS ACIONADOS

Dentre os aspectos observados nos relatórios de estágio, destaca-se a relação do acadêmico com os outros discursos. Chamou-nos a atenção a forma como o acadêmico lida com a referência⁵, pois percebemos que as citações são trazidas para o interior do relatório apenas com função corroborativa, a fim de funcionarem discursivamente como um anexo, um argumento de autoridade para o que o acadêmico está defendendo. Não se percebe um amadurecimento de leitura pelo estagiário, no sentido de apresentar mais de um autor e posicionar-se quanto à concordância ou discordância em relação aos pontos de vista apresentados pelos autores, ou mesmo a contraposição entre o que é defendido por eles, ou ainda o questionamento sobre o que os autores citados apresentam. A seguir, estão exemplos⁶ de como o estagiário aceita a referência numa atitude assertiva, não coloca autores em posição de diálogo e não critica, ou mesmo não contrapõe a vivência do estágio ao apresentado pelo autor.

Na prática da professora, nota-se que não há uma busca pela interação entre professor, alunos e conteúdo, pois o texto não é discutido e não há uma reflexão sobre o mesmo. Diz Paulo Freire (2000 p. 70):

Desta forma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele (professor), como sujeito, lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; a este cabe docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo.

Essa rigidez de posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. É um processo de narração por parte do professor, e a educação acaba se tornando um ato de depositar em que os educadores são os depositários e o educando o depositante. Ainda citando Paulo Freire (...). (RI, p. 23)

⁴ Como os nomes dos acadêmicos foram omitidos, a identificação dos relatórios dar-se-á por RI para relatório I e assim sucessivamente.

⁵ Entendemos referência como o uso da voz de outros no texto, seja esta referência feita em forma de citação direta, indireta ou comentário.

⁶ Exemplos transcritos como aparecem na versão original, inclusive com os espaçamentos de parágrafos.

O parágrafo após a citação está colocado como se fosse exposição do acadêmico, porém um leitor mais avisado irá perceber que se trata de uma citação direta não marcada, que vai apresentar a relação professor-aluno a partir de colocações genéricas. Perguntamos: “Por que uma citação direta não está marcada como tal?” Mesmo que fosse uma continuação da citação anterior, o texto-fonte não é novamente nomeado. Percebe-se aí uma circularidade, na qual o cerne do que está sendo dito é a fala, a voz do autor, marcada ou não. O que na aula observada pode ser categorizada como “essa rigidez de posições”? Quais alternativas seriam viáveis para um trabalho diferenciado?

Algo muito parecido – tanto no uso da referência como da citação não marcada – ocorre no R3, p. 12:

(...) A terceira concepção vê a linguagem como forma de interação. Segundo Travaglia,

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informação a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (2000, p. 23).

A partir destas colocações, é válido afirmar que o trabalho de ensino de língua materna se faz amplo e complexo. Não se trata de ensinar apenas a decodificação ou identificação de tipologias ou fenômenos textuais, ele envolve questões que vão além do texto e que devem ser consideradas na sala de aula pelas diversas atividades que podem ser propostas de gramática, leitura e produção de textos.

Merece atenção também a menção de que o trabalho com a língua materna se faz amplo e complexo, sem que fique explicitado o que se entende pela amplitude ou complexidade do ensino em questão. Assim, podemos afirmar que, dada a imprecisão terminológica, esta referência serve para qualquer assunto que possa ter cunho amplo e complexo. Trata-se, então, de um chavão, entendido como “dito ou frase que se repete abusivamente e que perde, por isto, o valor expressivo”, ou ainda “ideia muito óbvia, estereotipada”⁷.

Em outro relatório, o acadêmico destaca que:

Em consideração aos métodos avaliativos, percebe-se que a docente os utiliza para a aprovação ou reprovação dos alunos, fato que contraria a teoria de Luchese (1995, p. 8):

⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica. Editora Objetiva Ltda. Dezembro, 2001.

A avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim, um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação.

Pode-se perceber que a avaliação não é uma prática constante durante o andamento das aulas, ou seja, a avaliação é feita, e a nota atribuída a partir dos trabalhos entregues à docente. (R2, p. 14)

Pelo exposto, podemos inferir que há uma forma de avaliação sem que a docente receba trabalhos ou os veja. Ora, a maior crítica em relação ao sistema de avaliação efetuada pelo autor citado se dá a partir do fato de que ela é classificatória e não diagnóstica, mas, de acordo com o que o estagiário apresentou no último parágrafo, este fato ficou excluído, o que causou uma distorção. Parece que atribuir nota é que gera o problema da avaliação, porém, de acordo com o autor citado, o questionamento se dá a partir da função da avaliação. Problematizando esta distorção, parece-nos que, além de copiar passagens do texto-fonte, o estagiário não as leu, pois não percebeu o equívoco conceitual. Além disso, ele demonstrou não ter conhecimento sobre o assunto – a avaliação – a ponto de não se dar conta e que está trabalhando com concepções de avaliação diferentes a ponto de serem excludentes ou incompatíveis. No R 5, p. 3, há:

Ao analisar a prática da professora em sala de aula, percebe-se que, na relação professor x aluno, imperam a harmonia e o respeito mútuo. Não é preciso alterar o tom de voz, nem faltar com respeito a nenhum dos alunos, o mesmo é válido da turma para com a professora. Este posicionamento mostra que a docente busca propiciar um ambiente ideal à aquisição do saber, como propõe Zabala: “Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (p. 100).

Observando ainda a prática da leitura, percebe-se que o momento destinado a esta atividade não é mais do que um instrumento, para alguns alunos, de matar o tempo. A professora, posicionada em meio à turma, deixa passar despercebido o fato de que alguns alunos não leem seus livros, e sim trocam bilhetinhos e cochichos com os colegas.

Pelo exposto, a harmonia, o respeito mútuo e o ambiente ideal não vão garantir a realização da atividade de leitura proposta pela professora, já que alguns alunos usam esta atividade para “matar o tempo”. Faltou, portanto, ao estagiário atentar para o que colocou na descrição, na citação e para o que apresentou logo em seguida, estabelecendo conexão entre as partes do texto.

Embora em frequência menor (fato que ocorreu somente no R3, mas que é um recurso também usado em relação à presença do discurso do outro), interessa observar com maior cuidado o uso do *apud*, usado para marcar uma citação indireta. No relatório em questão, *apud* foi usado pelo acadêmico em três situações seguidas: na página 13 há (1982, p. 59 *apud* GERALDI, 2003, p. 91); na p. 15 (ZILBERMAN, s/d, *apud* THEOBALD, 2002, p. 117); e na página 16 (BAKHTIN, 1977 *apud* GERALDI, 1997, p.17). Ora, o uso de *apud* da forma como está, mostra a leitura sem que o acadêmico tenha buscado o texto-fonte, usando como base a referência de outros que já citaram os autores. Estabelece, pelo uso e pela frequência num mesmo relatório, uma relação de apropriação ao discurso citado sem que sobre ele haja um amadurecimento ou mesmo o contato direto com o texto-fonte.

Pelos exemplos acima, percebe-se que os discursos dos autores são acionados e trazidos para o texto do estagiário em forma de citação mais para mostrar conhecimento e presença do pesquisador de renome no trabalho como argumento de autoridade e menos para discussão, questionamento, proposição. Na contramão dos fragmentos citados, apresentamos a seguir alguns exemplos nos quais o acadêmico procurou estabelecer um diálogo, ainda que inicial, com o texto lido.

Num dos relatórios, a partir das propostas de produção de textos apresentadas pelos PCNs, o estagiário afirma que

As atividades de transcrição, decalque e também reprodução auxiliam no desenvolvimento da escrita do aluno. No entanto, pautado somente nestas três categorias acaba, de certa forma, prejudicando o aluno, pois ele será visto como um ser assujeitado, que não cria, apenas repete. (R2, p. 16).

Nota-se que o conector “no entanto” introduz uma posição que coloca em questionamento a proposta apresentada e prevista para a produção de texto nos PCNs e apresenta um ponto de vista que não se atém apenas ao proposto na referência citada.

Em outro relatório, tratando sobre os exercícios de livros didáticos, há: *“Portanto, o ‘uso’ que se fez do material poderia ter sido mais ‘produtivo’, ainda que o tipo de exercícios encaminhados sejam necessários”* (R3, p. 15). Já no R5 (p.4), há:

Porém, a prática de leitura realizada em sala pode ser vista por outra ótica. O exercício da leitura serviu para preencher o tempo da aula, já que nem todos os alunos estavam desenvolvendo a prática da leitura. Seria importante que todos lessem e que compartilhassem entre si as experiências de leitura, como sugere o PCN em: “... socialização das experiências de leitura e atualização de recursos para resolver dúvidas na compreensão”. (p. 115)

Neste caso, percebe-se claramente um olhar mais atento em relação ao que foi observado em sala de aula e, ao mesmo tempo, uma preocupação mais

propositiva, que não se restringe somente a criticar o que foi observado ou mesmo apenas embasar o que foi observado sem maior reflexão a partir das citações.

4. O DISCURSO MANIQUEÍSTA, CLASSIFICATÓRIO, BASEADO NA CONTRAPOSIÇÃO CERTO VERSUS ERRADO

Tal posição pode ser observada nos exemplos abaixo colocados de forma sequente:

Fazendo análise dos exercícios propostos pela professora, observa-se que ela focaliza apenas as normas gramaticais. Não há a contraposição da língua portuguesa com as diferentes variedades linguísticas que fazem parte da realidade dos alunos. Possenti (2003, p. 36) ressalta em O texto na sala de aula que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. E o “domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas e significativas e contextualizadas”, para fazer o aluno perceber o que está aprendendo e para que ele aprende.” (R2, p. 13).

Como a professora se valeu apenas do uso do livro didático, percebeu-se que os exercícios foram analisados de forma artificial. O ensino da língua, nestas circunstâncias, inibe a capacidade comunicativa dos alunos, pois a escola assume a função de transmitir regras e exceções, classificação de palavras, listagem de anomalias e irregularidades, conjunções inusitadas, análises, muita análise sintática, ou seja, regras que são ensinadas, mas nunca se aprende (LUFT, p. 33-34). (R2, p. 14)

Na mesma direção do que já foi abordado, há neste exemplo uma citação grafada como indireta, porém é possível entrevê-la como cópia de alguma passagem conhecida. O que significa analisar artificialmente exercícios do livro didático? O texto não apresenta o que no contexto significa “artificial” e por que o são os exercícios em questão. Na sequência e no mesmo parágrafo, o acadêmico aponta uma generalização que não mais se refere ao uso do livro didático nem aos exercícios que foram analisados, mas estende considerações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como um todo. Parece aqui que uma citação como a exposta vai garantir argumento de autoridade e validar o que o acadêmico havia exposto em relação ao uso dos exercícios analisados de forma artificial. Há desconexão do texto apresentado pelo estagiário com a citação escolhida, além de uma crítica genérica relacionada ao ensino de língua. O maniqueísmo pode ser percebido quando há o par opositivo correto/incorreto para nomear as atividades observadas. *A priori*, considerar uma atividade inadequada ou incorreta, a nosso ver, não traz problema, mas quando isto é tudo o que o acadêmico apresenta, vê-se que ele está carente de uma visão mais propositiva, carência esta explicada pela falta de base teórica e exercício de reflexão, que deveriam ser exercitados – e por que não aprendidos – na universidade, nas mais variadas disciplinas.

Assim, a leitura pode ser considerada um processo muito amplo. As atividades realizadas nas aulas observadas não atendem ao conceito acima mencionado. Como já foi dito, as atividades a partir da leitura serviram principalmente para a compreensão da estrutura narrativa do texto e para uma interpretação superficial que desconsiderava a tese, os argumentos, os contra-argumentos e a coerência entre tese/argumentos. (R3, p. 14).

Quanto ao primeiro fator, a postura da professora é a do educador que sabe e fala da realidade com algo parado, estático, totalmente alheio à experiência existencial do educando. Ela não se aproxima de seus alunos, não é uma companheira deles na sala de aula. Na prática da professora, nota-se que não há uma busca pela interação entre professores, alunos e conteúdo, pois este não é discutido e não há uma reflexão sobre o mesmo. (R1, p. 23)

O último aspecto, o processo de avaliação, também deixa muito a desejar. Quanto às questões em relação à gramática, o aluno apenas repete comandos já dados no enunciado, sem a necessidade de ativar conhecimentos prévios e aplicá-los. Dessa forma, não há como qualificar o nível de aprendizagem do aluno, somente quantificar sua capacidade de repetição. (R1, p. 26).

Nos três exemplos acima, está explícita uma posição de julgamento da prática desenvolvida pelo professor na escola. No primeiro, o trabalho em sala não atende ao conceito amplo de leitura (embora este conceito não esteja explicitado); no segundo exemplo, a relação professora-realidade-alunos é criticada; e no terceiro, é o processo de avaliação que fica aquém do esperado pelo acadêmico, demonstrando que o estagiário atua como alguém que sabe e que pode categorizar como boas ou ruins as práticas que acompanhou na escola. O que promove certa inquietação quando lemos posições como as expostas acima é o fato de que a crítica não está acompanhada de alguma proposição ou de uma reflexão mais aprofundada, mas se encerra nela mesma. É uma posição de quem está de posse de um saber autorizado e por isso classifica práticas em boas ou ruins, adequadas ou inadequadas. Será que este acadêmico como professor agirá de forma tão diferente da prática que agora considera inadequada? A prática do professor pode ser tomada desta forma, apenas encerrada em sua situação imediata, sem que se levem em conta os tantos condicionantes que contribuem para o acontecimento de uma aula? Como os alunos-estagiários aprendem e exercitam estas formas de apresentação da prática pedagógica ou como eles aprendem e exercitam olhares sobre as práticas pedagógicas?

Para não fazer no presente artigo a mesma classificação maniqueísta em relação ao que o estagiário escreveu, é importante apresentar questões que podem levar a uma discussão mais pertinente em relação a esta posição, sem cair na armadilha de que encontrar um culpado seja suficiente ou a solução. Rechaçando o aconchego que a culpabilidade pode dar, questionamos: se o estagiário produziu seu relatório

de estágio como atividade vinculada a uma disciplina, teve encaminhamentos de estágio por parte da coordenação geral e contou também com o acompanhamento do professor orientador, leu inúmeros textos sobre o ensino durante a graduação, participou de diversas disciplinas voltadas em maior ou menor grau à formação do professor, de onde brota então este discurso classificatório? Não se pode esquecer que o discurso que a universidade faz sobre o ensino, disseminado nos congressos, nas mais variadas publicações e nas vozes dos professores das diferentes disciplinas, tem, na maior parte das vezes, uma tônica de condenação, de julgamento ao trabalho do professor. É o problema abordado por Zeichner (1998) como a mistificação da pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, o maniqueísmo, a posição que meramente classifica, não pode ser encarada tão somente como marca do discurso do estagiário, mas da instituição formadora em que este estagiário se encontra e da qual faz(emos) parte. É nesse sentido que o relatório de estágio faz emergir não apenas o que o estagiário diz, mas o que ele pode dizer e que vai ser aceito pela universidade, dando-lhe aprovação numa disciplina ou na atividade de estágio. É o que Foucault aponta como aquilo que pode e deve ser dito numa determinada situação, ou ainda, estar no verdadeiro de uma época,

é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'política' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 1998, p. 35).

Se esse discurso garante aprovação numa disciplina e é aceito pela instituição formadora, então ele tem status de verdadeiro para o momento e para o local de formação. Questionar o discurso do estagiário será, por consequência, questionar os discursos que o formam.

Na mesma direção, o jogo de imagens aponta para as representações dos sujeitos envolvidos no discurso, já que “o que funciona nos processos discursivos são uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor). Pelo exposto, o que o estagiário apresenta em seu relatório pode ser percebido na inserção do discurso do texto-relatório nas relações institucionais, na produção de discursos e práticas validadas pela universidade, práticas estas que têm relação ou são resultados de pesquisas. De acordo com Zeichner (1998), as pesquisas não têm usado o conhecimentos que os professores vêm gerando para informar os trabalhos acadêmicos⁸, o que contribui para a divisão entre professor e pesquisador acadêmico, divisão esta que se insere numa “economia política de produção e utilização de conhecimento” (p. 209).

Outra questão que merece atenção é o fato de as análises se restringi-

⁸ O texto de Zeichner é de 1998 e admitimos que, passados 10 anos da publicação, a pesquisa tem evoluído, embora ainda exista a separação apontada pelo autor.

rem majoritariamente ao aspecto pedagógico da sala de aula, não aparecendo menções à estrutura da escola, às condições de trabalho do professor, à faixa etária dos alunos e de que forma estes condicionantes interferem na aula observada, relatada e analisada. Parece que estes condicionantes são tomados como externos ao ato de ensinar e não contam como possibilidade de análise e nos relatórios de estágio. Ao admitirmos o interacionismo bakhtiniano (BAKHTIN, 1995), pode-se levar em conta que o estagiário vai produzir um texto e dizer o que será aceito pelo seu interlocutor, a instituição formadora, presentificada na figura dos professores. Assim, seja pela citação tácita dos discursos dos autores, seja pelo discurso classificatório ou pela seleção exclusiva do aspecto pedagógico, o que o estagiário profere está consoante, pelo menos em grande parte, com os pontos de vista disseminados pela instituição formadora.

Um outro aspecto que merece atenção e que também está presente nos relatórios de estágio é a imprecisão terminológica, que consiste na apresentação de determinadas palavras em que a elas seja explicitado um sentido no contexto em que estão empregadas, ficando evidente um uso vago e inexato de determinados termos. Tal ocorrência foi usada em “amplo e complexo”, citados acima e também em:

A partir das aulas observadas, pode-se considerar que a relação professor-aluno era satisfatória. Apesar de em alguns momentos a conversa entre os alunos se tornar intensa, o relacionamento entre a professora e os alunos se dava por meio de um diálogo no qual ele os orientava com autoridade, porém com severidade e levava em consideração o que tinham a dizer sobre o assunto que estava sendo estudado.

A disciplina da classe esteve dentro de “limites aceitáveis”. (R3, p. 15).

Está com sentido impreciso o que é entendido pelo acadêmico como relação “satisfatória”. Por que limites aceitáveis grafado entre aspas, se anteriormente há menção de que a relação era satisfatória e o relacionamento estava baseado no diálogo? É a imprecisão do que o acadêmico entende como limites aceitáveis que se choca com o que vai colocar como relação satisfatória.

O que está exposto demonstra talvez, que, em se tratando da produção dos textos institucionalizados, “há uma pseudointeração feita por textos idealizados e padronizados, e os textos produzidos não são do professor nem dos alunos, mas pertencem à instituição escolar ou acadêmica” (REZENDE, p. 27). Esta posição tem relação com a redação escolar percebida como gênero comunicativo (com características internas e externas) distinto, conforme apresenta Barros (1999). Então, pensar na produção na graduação requer que se leve em conta esta situação e que o professor atue como leitor de textos e orientador de pesquisas geradas pelo interesse e pelas perguntas dos acadêmicos.

Como alternativa, aquela autora destaca que pode ser um caminho deixar emergir a experiência com as palavras “Esses exercícios constantes com as palavras e seus arranjos já são em si um projeto educacional. Serviriam para trazer à tona os

sujeitos e a consciência de si próprio. Seria um caminho linguístico de gestar a própria identidade.” (p. 27) Pelo exposto, então elaborar um relatório de estágio pode ser, antes de tudo, uma experiência voltada ao ensinar e aprender a olhar o mundo e as ideias nele presentes e aperfeiçoar a lida, o trato com as palavras. Além disso, a aproximação dos mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos pesquisadores professores, a partir de uma forma de engajamento ativo das escolas, com professores coinvestigadores e participantes da análise dos dados e da formulação das conclusões da pesquisa (proposta defendida por Zeichner), é um caminho a ser trilhado.

5. A ESCRITA-PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Não se trata apenas de corrigir os problemas localizados nos relatórios dos estudantes de Letras, higienizando o texto para que tais problemas sejam eliminados, mas de pensar na formação do profissional que chega e, principalmente, naquele que sai do curso de letras, enfatizando a importância do trabalho a ser desenvolvido na formação inicial.

O que o acadêmico escreveu (e escreve) é resultado dos encaminhamentos que teve na graduação e das experiências de leitura e escrita que possui. Que encaminhamentos são esses que abordam o maniqueísmo e que não levam em conta as condições de trabalho na escola, por exemplo? Uma explicação que merece ser levada em conta é o fato de o acadêmico ter pouca experiência em coletar dados e analisá-los, atividade geralmente destinada a pesquisadores e quase ausente no cotidiano da maioria dos graduandos já que, diante da dicotomia entre ensino e pesquisa nas universidades, as atividades de pesquisa ficam restritas aos poucos alunos contemplados nos programas de iniciação científica. Como possibilidade de execução, a proposta da pesquisa na graduação, encampada pelo Fórum Acadêmico de Letras, pode ser uma alternativa que aponta para a possibilidade de articular ensino e pesquisa na graduação. Tal proposta defende que a pesquisa seja constitutiva da graduação e que ela “(...) deve ser parte integrante da formação de todos os alunos e não somente daqueles contemplados pelos programas de iniciação científica já existentes no Brasil”⁹.

Sobre a efetivação da referida proposta, Fernandes (2004, p. 18) expõe que:

Internamente, essa atividade só pode se manter e se desenvolver se houver um consenso para a mudança no modo da condução das aulas, de tal forma que seja possível ao aluno, desde o primeiro ano, escolher um tema de seu interesse, formular um problema e produzir um artigo sob orientação do professor da disciplina que cursa.

Em relação ao teor das análises dos relatórios mencionados acima, há a

⁹ Trecho da Carta de São Paulo, elaborada em assembléia em 16/06/2006, durante do XVII FALE e assinada pelo presidente da ANPGL – Associação Nacional da Pesquisa na Graduação em Letras.

presença de muita crítica e pouca proposição por parte do acadêmico, percebendo-se nos textos um silêncio para apresentar o que ele – acadêmico – faria numa situação similar e também para ancorar suas críticas de forma clara, refletida e amadurecida aos pressupostos teóricos estudados. Pelo exposto, o que se quer é um trabalho acadêmico mais pessoal, com a marca do sujeito que o produziu, mencionando o estágio como experiência particular que é para cada um dos estagiários. Neste sentido, vale ressaltar a relação do acadêmico com o processo de escrita, ou seja, de que forma o relatório descritivo-analítico serve como alavanca para um trabalho com a escrita, com a construção de um texto que vai apresentar uma experiência vivenciada pelo acadêmico.

Falando em vivência, ela é esse algo de particular, relacionado com a experiência de estágio: Onde está o estagiário-pessoa que se queixa da distância para chegar à universidade e à escola? A queixa pela troca inesperada de horários da escola, o elogio pelo acolhimento de tantos professores da turma, da relação companheira no ensino desenvolvida com o professor orientador de estágio? De que forma estas experiências formam e informam também a construção deste acadêmico e o que é desenvolvido no estágio? Quais respostas podem ser dadas às perguntas tantas que incorporam um pouco das inquietações dos estagiários em relação à sua experiência em sala de aula? Isso traz à cena a questão da produção acadêmica e da importância do desenvolvimento da pesquisa como parte integrante do ensino na graduação.

Pelo exposto, esperamos que tenha ficado claro que não apenas nos interessa apresentar os dados dos relatórios de estágio, localizar e constatar neles o discurso da repetição, mas situar esta produção no contexto acadêmico e, assumindo os riscos que isso traz, refletir sobre a possibilidade de encaminhamentos diferentes. Nesse sentido, em tempos de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2004), o que os relatórios trazem e a forma como o fazem é tomado exatamente como ponto de partida para reflexão que deve levar o acadêmico a se formar estagiário-professor-pesquisador.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, K. S. M. Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? In: **Leitura: teoria e prática**. São Paulo: ALB, ano 18, n. 34, dez. 1999, p. 13-22.

FERNANDES, José Genésio. Rabiscos de primeira: uma experiência de produção e de publicação na graduação. **Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras**, São Paulo, n. 1, p. 7-20, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REZENDE, Letícia Marcondes. Leitura e produção do texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras**, São Paulo, n. 1, p. 21-30, 2004.

RIOLFI, Claudia Rosa. Formacriação. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, p. 13-18, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.