

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Cibele Krause Lemke¹
Ana Camila Gaspar Ienke²

RESUMO: Neste texto apresentamos resultados de um estudo que teve por objetivo pesquisar o processo de formação docente por meio da análise de Relatórios de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, considerando-os como um instrumento de pesquisa e de construção de conhecimento acerca do contexto educativo e do ensino de línguas nas escolas. A metodologia articula-se à perspectiva da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, detendo-se na análise documental (SILVERMANN, 2009) e contou com um processo de leitura dos relatórios, elaboração de categorias de análise, seguida da análise e discussão dos dados. Os documentos analisados revelam uma postura transcritiva das situações que permeiam a sala de aula, focalizando, em grande parte, a simples menção das atividades aplicadas pelo professor. Deste modo, abstém-se da análise de como se dá o processo de construção do conhecimento. Cabe ressaltar que, estudar desta forma os relatórios de estágio, não situa a pesquisa no plano do texto ou da qualidade da escrita dos professores em formação, mas, propõe uma discussão sobre a importância destes documentos como componentes que revelam aspectos da formação docente no âmbito das licenciaturas.

Palavras-chave: relatórios de estágio; língua espanhola; formação docente.

TEACHER EDUCATION PROCESS FROM THE ANALYSIS OF SPANISH PRACTICUM REPORTS

ABSTRACT: In this paper, we present the results of a study that aimed at investigating the teacher education process through the analysis of Spanish practicum reports, considering them as instrument of research and construction of knowledge regarding the educational context and the language teaching at schools. The method was based on qualitative and interpretive research, focusing on document analysis (SILVERMANN, 2009) and involved a process of report reading, preparation of analytical categories, followed by the analysis and discussion of data. The analysis of the documents unveiled the transcriptions of the situations that permeated the classroom, largely focusing on the mere mention of the activities implemented by the teacher. Thus, the analysis of how the knowledge construction process occurred was refrained. It is important to highlight that the study of reports does not situate the research in terms of text, either the writing quality of teachers in training, but it proposes a discussion on the importance of these documents as components that reveal aspects of teacher education within the language teaching undergraduate programs.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). É Professora Adjunto B da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Em 2008 e 2009 realizou estágio de doutoramento na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, sob a supervisão da Profa. Dra. Virginia Unamuno. Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos. Também, participa do grupo de pesquisa Língua, História e Literatura Ucrâniana, na linha de pesquisa Questões de bilinguismo. É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, na linha de pesquisa "Educação, Cultura e Diversidade". Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola. cibelegl@gmail.com

² Graduanda em Letras - Língua Espanhola. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação Araucária - PR. ana.ienke@gmail.com

Keywords: practicum reports; Spanish; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos resultados de um estudo que teve por objetivo pesquisar o processo de formação docente por meio da análise de Relatórios de Estágio Supervisionado, do terceiro e quarto anos da licenciatura em Língua Espanhola, de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná, tendo em vista o pressuposto de que é nesta etapa da formação que ocorre o contato dos alunos da licenciatura com os fazeres diários das instituições educativas e da sala de aula, formalmente.

Mesmo que existam hoje outros programas de formação inicial, tal como PIBID ó Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, geralmente é no Estágio Supervisionado (doravante ES) que se dá boa parte da formação didático-pedagógica exigida para o exercício da profissão. É, também, por meio da experiência do estágio, que o aluno registra sua experiência pedagógica, em relatórios ou outros documentos escritos.

Portanto, a partir deste contato do professor em formação com a realidade escolar, pode se manifestar uma diversidade considerável de questões para compreender uma das tarefas da formação docente: os estágios de ensino conduzidos nos cursos de graduação (PIMENTA, 1994).

Na tentativa de abordar esta temática, restringimos nossos objetivos aos seguintes: a) analisar relatórios de estágio como um instrumento de pesquisa, de construção de conhecimento e de formação docente; e, b) apreciar de que maneira os discursos acadêmicos, tais como obras de referência e outros documentos que tratam do processo de ensino/aprendizagem se materializam nos registros escritos dos professores em formação.

Os dados do estágio curricular em Língua Espanhola que tomamos para análise contemplam uma carga horária de 408 horas, sendo que algumas horas de prática estão inseridas, também, em outras disciplinas específicas da graduação nesta língua. A organização curricular da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola analisada abrange a atuação em dois níveis da educação básica (no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), divididas em dois anos de atuação, no terceiro e quarto ano da licenciatura, que correspondem aos dois anos finais do curso.

Na disciplina, são articulados conteúdos teórico-práticos que objetivam propiciar uma visão ampla acerca do processo educativo, concentrando-se na área da língua e no ensino de língua estrangeira. Neste caso, o processo de formação se volta à análise do seu contexto de atuação e sua correlação com as disciplinas estudadas durante o curso. Ainda, o estágio é realizado em duas etapas: o estágio de observação e o de atuação.

Os dados tomados para análise fazem parte de um corpus de 25 relatórios de estágio, entre eles relatórios de observação e de prática, os quais compõem os requisitos para o cumprimento da disciplina.

Para a sistematização da análise documental, nos apoiamos em Silverman (2009) e as reflexões apresentadas neste texto tem base nos estudos de Fairchild (2008 e 2010), e em Silva (2012), os quais defendem a escrita como um registro da formação inicial do professor. Conforme pondera Silva (2012, pg. 31):

se não forem utilizados apenas como proforma para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, aqui retomados como *formadores*, o relatório pode funcionar como instrumento mediador da construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação profissional, no cotidiano do trabalho do professor.

Ao levar em consideração esta premissa, passamos para a apresentação da organização deste artigo, o qual está dividido em quatro partes: esta, sendo a introdução, na qual apresentamos o objetivo e a temática do presente artigo. Na segunda parte, abordamos os relatórios de estágio em relação à construção de conhecimento e formação docente advindos do exercício da observação e das práticas, tendo como base os relatos de professores em formação. Na terceira parte, observamos como se dá a caminhada formativa do professor ao atrelar suas experiências de formação às referências teóricas da área, assim como o seu desenvolvimento nos relatórios e, por fim, apresentamos as conclusões, momento em que elaboramos algumas considerações a respeito do estudo apresentado.

2. OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA ARTICULAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das vertentes que guia as licenciaturas é a perspectiva de formar professores pesquisadores. Entretanto, quando os professores em formação se encontram com a realidade escolar, defrontam-se com uma estrutura muito rígida e que, muitas vezes, não lhes permite o desenvolvimento dessa tarefa, tal como foi planejada na sua trajetória de formação. Por essa

razão, entendemos ser necessário um trabalho com vistas à formação para a documentação do estágio docente.

Compartilhamos a tese de Fairchild (2008; 2009 e 2010), pesquisador que defende que a função desses documentos excede a comprovação da presença do aluno na escola. Para além de um instrumento de avaliação, podem ser utilizados como condutor da disciplina. Considerá-los, portanto, implica a possibilidade de o aluno documentar a rotina da sala de aula, e, ao fazê-lo de forma reflexiva e investigadora por meio da escrita, trabalha-se na possibilidade do desenvolvimento de um novo saber e, portanto, da construção de conhecimento, que poderá implicar na sua postura como futuro professor.

Tendo em vista as distintas realidades escolares, acreditamos ser importante que o estudante se responsabilize por seu estágio e assuma sempre uma posição de pesquisador diante das situações com a qual trabalha, tal como apontado em Zabalza (2004). Isso quer dizer que os ambientes de estágio não estão dados, não são imanentes, mas, sim, fazem parte de um processo com base em um movimento de perguntas e de reflexão a propósito do que se deve fazer e sobre como pode transformar a atuação, considerando o contexto em que se atua.

Portanto, nosso objeto de pesquisa se centraliza no modo como o aluno da graduação, no caso de nosso estudo ó da licenciatura em Língua Espanhola, registra a realidade escolar que observa e a forma como ele se implica com o registro. Ao nos determos na análise dos aspectos acima mencionados e, ao considerar a sala de aula como um espaço de pesquisa, é semelhante a considerar que, cada aluno em formação, ao entrar na sala de aula, é também um participante e um protagonista deste processo de formação que vivencia. Deste modo, considera-se o estágio supervisionado não somente uma instância de articulação entre teoria e prática, mas, também, uma instância de pesquisa, que engaja o estudante, professor em formação, com seu campo de atuação.

Embora estes registros de práticas ó documentos que são comuns à grande maioria dos cursos de graduação que tem como foco a formação de professores ó, são poucos os trabalhos de pesquisa que têm base neste aspecto da formação. Podemos, no entanto, citar a obra de Silva (2012), que reúne artigos provenientes de pesquisas que tratam da formação inicial de professores. Ainda assim, o foco de estudos nos relatórios de estágios, relatórios de prática e outros tipos de documentação de práticas, vem amparado em estudos como o de Zabalza (2004), que explica:

Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esta especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento

de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una formación analítica y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la previsión de la necesidad de cambios, la experimentación de los cambios y la consolidación de un nuevo estilo personal de actuación (ZABALZA, 2004, p. 11-12).

Considerarmos relevante o que defende Zabalza, ao fomentar o processo reflexivo de formação docente por meio de diários de campo, o que possibilita um exercício mais analítico das práticas pedagógicas. Deste modo, o eixo norteador de nossas análises é o da observação da sala de aula e da escrita dos relatórios de estágio. Nesse sentido, parece-nos que o princípio da observação deve considerar algumas especificidades, especialmente as relacionadas com a qualidade da informação. Muitas vezes, nos deparamos com descrições elementares de contextos e de ações que pouco ajudam a compreender o que se passa no contexto observado/pesquisado.

Partindo para os dados provenientes de nosso *corpus*, observe-se, por exemplo, algumas anotações extraídas de um relatório de estágio de um aluno do curso de Letras-Língua Espanhola, quando do momento da observação de aulas:

a) *Aula dia 29/04/2011 ó 11:00 ó 11:50 ó a professora fez a correção dos exercícios de sua última aula, que tratava de divisão silábica, também passou um novo conteúdo, começando primeiramente com um diálogo: ¿A qué hora te despiertas? (Relatório 8)*

b) *Aula dia 27/05/2011 ó 09:05 ó 09:55 ó Trabajos entregues sobre os países, por alguns alunos, e continuación das apresentações. Foi também trabalhado com os numerais cardinais de 0 a 2 milhões. (Relatório 8)*

Anotações como estas dão informações escassas acerca da sala de aula observada. Em relação à anotação expressa em (a), relata-se que a professora corrigiu exercícios e iniciou um novo conteúdo. No entanto, não há menção a respeito do que seria este novo conteúdo. Pode-se depreender que este conteúdo poderia estar relacionado com o estudo da rotina, ou o estudo das horas em língua espanhola, pela menção à pergunta *¿A qué hora te despiertas?* No entanto, não há como afirmar tal suposição, pois esta carece de mais detalhes a respeito do andamento da aula.

Na anotação (b), há informações que se referem aos trabalhos entregues. Para tanto, o professor em formação se utiliza de dois referentes: *ões países* ó indicando que haveria uma quantidade determinada de países sobre os quais algum trabalho deveria ser feito e, depois, *õalguns alunos* ó o que indica que nem todos os alunos entregaram a atividade. Não há outros detalhes nos relatos que precedem estas observações, tampouco nos posteriores, já

que os exemplos apresentados se mostram tal qual ao apresentado pelo professor em formação, em seu relatório.

Esta análise inicial nos indica certa ligeireza em relatar as experiências. Igualmente, contempla poucos dados a respeito de como se dá a dinâmica da sala de aula, tanto do ponto de vista interacional, quanto do manejo dos conteúdos entre professor e alunos. Ainda, não se observam anotações que destacam a maneira como o professor da disciplina explica e corrige as atividades. Essas ausências impossibilitam que se deduzam alguns dados mais concretos como, por exemplo, a filiação teórica do professor ou suas opções metodológicas, se prepara seu próprio material ou, mesmo, se usa livro didático.

Ainda em relação aos relatórios de estágio, após a descrição das observações em si, também, há outros tipos de anotações, momento em que o aluno é convocado a refletir acerca do processo de observação vivenciado. As anotações, neste caso, revelam outros aspectos da dinâmica da sala de aula, tal como o empenho do professor, atitudes de comportamento de alunos e algum comentário que trata da experiência de observação de aulas, tal como a seguir:

c) Este grupo, o xx, é muito agitado, mas em alguns momentos eles se entregam às propostas da professora, que faz seu trabalho com dedicação total, fazendo com que aos poucos eles percebam que a língua espanhola é fundamental para o futuro. (Relatório 8)

d) Duas meninas não param de falar entre elas e também levam um espelho à aula para ficarem se olhando. (Relatório 8)

e) Este período foi muito importante para conhecermos a realidade de uma sala de aula. (Relatório 8)

Nos excertos anteriormente apresentados (c; d; e), observamos poucas menções ao processo de formação experimentado. Estes se concentram mais em diagnosticar os grupos, mencionar seu comportamento e não há, de fato, uma leitura da sala de aula que indique o futuro posicionamento do professor em relação à realidade observada. Há apenas a informação da importância do processo de observação para conhecer a realidade da sala de aula, em detrimento de um exercício de escrita que demonstre uma tomada de posição ou exercício mais reflexivo da etapa vivenciada.

Conforme nos alerta (ALLOUCH, 1995), a permanência destes tipos de observação aparentemente transcritivas deve ser interrompida, cedo ou tarde, a favor de uma seleção que leve o professor em formação a definir com mais perspicácia o problema que está disposto a enfrentar e, também, o tipo de dado que necessita analisar. Como se constitui e se sustenta a

adesão do sujeito a alguns desses lugares no momento em que atua como observador da sala de aula e como o sujeito pode transitar entre um lugar e outro, inclusive no próprio processo de produção de dados, permanecem sendo temas ainda pouco estudados.

Assim sendo, quando se trata da formação de professores, há um momento em que o professor em formação é direcionado para a sala de aula e convocado a pronunciar-se a respeito do que lá se passa. Nesse momento, o sujeito vê sua própria experiência confrontada, ao mesmo tempo, com os fatos que observa e vivencia no contato empírico com a escola e com uma malha de dizeres na qual boa parte desses fatos já está prefigurada na forma de análises e juízos de valor, diagnósticos, avaliações, prescrições metodológicas e outras proposições que constituem o conhecimento consolidado de uma dada área.

Na tentativa de compreender a forma como se dá essa relação do aluno ó professor em formação, com a análise de sua própria prática, destacamos dois excertos que revelam, de forma geral, esta dinâmica.

f) Las actividades propuestas fueron realizadas con éxito. Los alumnos hicieron discusiones pertinentes acerca de derechos y deberes, leyeron las fotocopias que tenía la personaje Mafalda como referencia; expresaron un conocimiento previo sobre este personaje; las actividades fueron bien recibidas y hechas. Pero, no he conseguido empezar a hablar sobre el verbo imperativo. (relatório13)

Em relação ao excerto (f), a reflexão do professor em formação se dá em relação à aplicação de conteúdos em sala de aula. O texto é transcrito como uma fotocópia; a história está vinculada à personagem. Ou seja, não são apresentados dados suficientes para que se perceba o trabalho desenvolvido em sala de aula. Em boa parte do relato, o professor em formação não está presente com voz ativa ó, apenas manifesta-se acerca: i) do desenvolvimento das atividades ó mas não fica claro quais seriam e, ii) do trabalho com a leitura de um texto a perguntas relacionadas ao mesmo. Somente na parte final do relatório, o professor se coloca no discurso ó ao relatar que não conseguiu abordar determinado item gramatical em sua aula. A escolha verbal também é passível de análise, pois o professor utiliza o verbo òfalarö. Ou seja, o exercício de ensinar é reduzido a òfalar a respeito deö. Supõe-se que este elemento gramatical seria apresentado e, também, abordados aspectos de sua construção, de suas regras, porém não há pistas, no texto, que indiquem este trabalho.

Observemos outro excerto:

g) *El objetivo de esta clase era llevar a los alumnos òalgo másö sobre los verbos en pretérito indefinido. En el primer momento de la clase recordé juntamente con los alumnos el uso de los verbos en pretérito indefinido, todos estaban callados poniendo atención en la explicación. Luego en seguida les di un ejercicio para que ellos retomasen el contenido trabajado, durante la realización de la actividad estaban todos hablando, pero todos hicieron la actividad, hicimos la corrección y algunos alumnos participaron de la misma y otros se quedaron callados corrigiendo. Después, les entregué la canción òya no sé qué hacer conmigoö, de Cuarteto de Nos, puse la canción para que ellos hiciesen la actividad propuesta, se quedaron callados para escuchar la canción, hicimos juntos la actividad, pero no les gustó la canción. (Relatório 2)*

O relato acima (g), também se trata de outra descrição das impressões de um professor em formação relativas a sua aula. Embora este relato tenha mais detalhes que o anterior, carece de referentes importantes acerca das atividades desenvolvidas. O foco, em sua maioria, está nos elementos gramaticais que compõem a temática da aula ou do currículo escolar. Mesclam-se informações referentes ao tratamento dos conteúdos e das atividades com a disciplina dos alunos, compondo o modelo tradicional da rotina interacional de uma sala de aula. Esta questão já foi tema de estudo anterior desenvolvido por Krause-Lemke (2004, pg. 52), quando afirma:

a maioria dos processos interacionais em sala de aula geralmente revela o diálogo assimétrico na atuação entre aluno e professor. Tal relação assimétrica na interação verbal é discutida por Sinclair & Coulthard, como consta em Moita Lopes (1996), os quais postulam que o modelo clássico de interagir consiste em *iniciación, resposta e avaliação*. A *iniciación*, assim como a *elicitación*, cabem ao professor, que faz perguntas para as quais, na maioria das vezes, já tem a resposta; em seguida, a *avaliación e/ou feedback*, também se centram na figura do professor na medida em que aceita ou refuta as tentativas de atuação do aluno.

No caso do exemplo anterior (g), a narrativa da aluna, professora em formação, descreve seus alunos sempre em silêncio, ou, se estavam falando, destaca que foi possível a realização da atividade. A narrativa também apresenta verbos tais como *òllevar, dar (les di) e entregarö*, que, em português, respectivamente, podem ser traduzidos por *õlevar, dar e entregarö*, ou seja, são verbos que implicam uma ação que está no próprio sujeito que enuncia. O ensinar, então, decorre do trabalho do professor ao oferecer ao aluno os elementos materiais para que se alcance o objetivo principal ó realizar todas as atividades programadas. O objeto de ensino não aparece, ou raras vezes é tangenciado no relato em análise.

Essa ausência de reflexão a respeito do òfazerö deixa marcas indelévels no processo de ensino, pois exclui o aluno, ou, ainda, tira dele a responsabilidade que teria em relação à sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, a forma como o professor em formação realiza as

anotações relativas à sua prática, parece não evidenciar reflexões acerca das situações vivenciadas em sala de aula, bem como de seu fazer pedagógico.

Para compreender se este tipo de registro se daria em outro contexto, procuramos analisar como a descrição das práticas ocorreria em outra universidade, de outro país. Obtivemos alguns dados recolhidos do projeto desenvolvido na universidade parceira, localizada na Costa Rica, conforme a seguir:

h) Hoy lunes 25 de abril 2011, se retoman las clases después de una semana libre. Hoy tuve que retomar el tema sobre las características del género poesía, del movimiento literario, los temas fundamentales presentes en el poema, el contexto sociocultural y vida del autor del poema òRomance de las carretasö [í].(Relatório aluno 1)

i) A los estudiantes les agrada bastante observar dicha película y manifiestan deseos de continuar viéndola. Por otro lado, mediante una presentación en Power Point se explica el tema del òUso de las mayúsculasö y los estudiantes parecen comprender fácilmente. (Relatório aluno 2)

Os exemplos acima (h; i), advêm também de documentação de práticas e fazem parte dos relatórios de estágio daquela instituição. A disciplina refere-se ao ensino de Língua Espanhola como língua materna. Observamos que no comentário (h), há somente uma retomada dos conteúdos abordados em sala de aula, bem como há uma menção ao texto trabalhado. Não se sabe, pois, como funcionou esta retomada dos conteúdos, porque ela teve que ser feita ó se não houve compreensão do tema por parte dos alunos, se algum deles requisitou tal trabalho do professor em formação, ou, ainda, pelo relato de terem passado uma semana sem aulas.

Já no comentário exposto em (i), a professora remete a sua análise ao trabalho com um filme. No entanto, também não há informação relativa a este, mas, supõe-se que já deva ter informado seu nome, por conta do uso do referente òdichaö, que em português pode ser traduzido por òditoö ou òtalö. Também, não se pode afirmar se os alunos viram o filme até o final, pois o comentário passa a abordar outro conteúdo ó o uso de letras maiúsculas. Observa-se que o professor em formação não dá muitas pistas em relação ao que foi realizado em sala de aula.

É possível notar, portanto, a inexistência de uma discussão mais profunda a respeito do próprio objeto da disciplina ó a língua e suas práticas. Muitos dos elementos contidos nas observações e reflexões remetem apenas a questões muito específicas: verbos e seus tempos; gêneros, movimentos literários, entre outros.

Esses excertos, extraídos de diferentes trabalhos, e de duas realidades diferentes, nos indica que há semelhanças na forma com que os alunos e professores em formação se engajam na escrita de suas observações e reflexões relativas às aulas, sendo que os dados apresentados permanecem na superficialidade do registro. Subjacente a esta forma de anotação, acreditamos que existem relações de poder que guiam o que pode ser dito ou não. Por isso, supomos que os sujeitos tendem a manter esta postura transcritiva em seus relatos, eximindo-se de uma postura mais crítica frente ao idealizado/realizado.

Segundo Eufrásio (2007), quando o professor em formação é convocado a dizer uma palavra sobre o ensino de língua, e mais ainda, a pronunciar-se como um profissional de uma área específica, ele imediatamente se engaja em relações de poder que se realizam no próprio ato de verbalizar suas vivências dentro de um território que já está ocupado pelos discursos de inúmeras disciplinas. Já Fairchild (2008), ao analisar a escrita de relatórios de estágio, pondera, a respeito das relações de poder no exercício da escrita o seguinte:

Refiro-me a relações de poder no sentido que Foucault dá ao termo quando afirma que o poder não existe (1979, p. 248), isto é, que não é detectável como uma substância ou um estoque, mas que é analisável em termos de uma operação que coloca elementos em relação. O que essas relações de poder colocam em jogo, neste caso, é a maneira como um indivíduo passará a se relacionar com os fatos e as palavras que darão suas coordenadas dentro de uma ordem social, conferindo-lhe as credenciais de uma profissão, os louros de um determinado saber etc. (Op. Cit. 2008, pg. 229-230).

Deste modo, as relações de poder que perpassam os relatórios que analisamos nos levam a observar que existem certos discursos já pré-construídos na área, os quais focalizam a disciplina escolar entendida aqui como o comportamento dos alunos; o rendimento escolar, que é medido pela resolução ou não das atividades; o tempo de trabalho em sala de aula manifesto nos exemplos, pelas possibilidades que o professor tem de abordar este ou aquele conteúdo planejado; e, por fim, os conteúdos linguísticos/gramaticais do objeto de estudo, em detrimento de reflexões que perpassem de forma mais direta o ensino da língua.

Na sequência, tomaremos os relatórios de estágio com outro foco de análise, na tentativa de observar de que maneira o discurso acadêmico, compreendido aqui como a produção científica que se tem publicado na área, tais como obras de referência e outros documentos que tratam do processo de ensino/aprendizagem, se materializam nos registros escritos, por meio de citações, paráfrases e reflexões acerca da teoria mobilizada para escrever acerca de suas práticas.

3. O DISCURSO ACADÊMICO E SUA MOBILIZAÇÃO NOS REGISTROS ESCRITOS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Como vimos pontuando, consideramos que o relatório de estágio ultrapassa o mero registro do que foi feito durante as práticas dos professores em formação. Pelo contrário, consideramos a escrita do relatório como um exercício de formação docente, no qual podemos vislumbrar posturas do sujeito em relação a sua profissão. Conforme destaca Silva (2012), ao defender o desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à escrita dos relatórios e de sua articulação com as referências da área, considera que:

A atividade de escrita dos relatórios de estágio supervisionado pode contribuir para modelar o fazer pedagógico característico dos agentes de letramento, desde que, entre outras necessidades, os alunos-mestre sejam preparados para analisar criticamente, por meio dessa atividade, as experiências do estágio supervisionado à luz das teorias acadêmicas de referência, contribuindo para o aprimoramento da prática profissional. (SILVA, 2012, p. 41)

Diante dessas premissas, é relevante examinar de que maneira os discursos acadêmicos (tais como obras de referência) e outros documentos acerca do processo de ensino (tais como os documentos políticos, notadamente diretrizes curriculares e/ou parâmetros curriculares) se materializam nos registros escritos. Passando à análise do *corpus*, selecionamos alguns excertos que mostram de que forma os professores em formação articulam as teorias em relação a sua experiência no estágio, conforme segue:

a) Todavía según Freire õ(...) ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso a acomodadoõ (1996, p. 23). En ese sentido, el acto formativo y la función ejecutada por el profesor gana nueva dimensión, su papel no es más del dueño del saber, del sujeto que pone en una tabula rasa todo que el alumno necesita de conocer, y, el alumnado también avanza a una posición distinta: no puede ahora ser dependente en su formación, tampoco sólo memorizar cosas, su paradigma se vuelve a activo, constructor y crítico. (Relatório 11)

b) El autor Paulo Freire muy valorado en nuestro medio también puede contribuir mucho en nuestras fundamentaciones como profesores, en su texto, de los varios temas que aborda uno que tenemos como muy importante es acercar la necesidad de la reflexión crítica de nuestra práctica: õA reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismoõ (FREIRE, 1996, pg. 24).(í). (Relatório 21).

Nos dois excertos selecionados para análise (a) e (b), são articulados os saberes pertinentes ao fazer do professor, sendo que a análise de suas práticas pedagógicas parte dos princípios de Paulo Freire, desenvolvedor do pensamento pedagógico acerca da educação e do

letramento, conforme apresentado em (a) e (b). De forma geral, ao analisarmos os relatórios, observamos a prevalência por este teórico, sendo este o mais citado. Outros relatórios apontam para autores como Santa-Cecília (1995), autor que trata do currículo de língua espanhola como língua estrangeira, ao postular saberes necessários ao objeto de estudo da língua.

O excerto (a) pontua o papel do professor como algo externo ó não vinculado àquele que escreve. Utiliza-se de referentes como òa função executada pelo professorö; òo seu papel éö, entre outros referentes relacionados ao perfil do aluno. Ou seja, exime-se do que esta reflexão implica para o seu próprio fazer enquanto professor em formação.

Já no excerto (b), o professor em formação se coloca como um participante desta etapa de formação, ao usar o pronome ònósö: ele tanto se refere à participação em uma determinada classe ó a dos professores ao enunciar ònosso meioö, como também se vincula à participação numa comunidade de saberes ó ao se referir a ònossas fundamentaçöesö e ònossa práticaö.

Depreendemos que existe uma aproximação deste professor em formação ao saberes de sua área. Porém, observamos a inexistência de um trabalho mais acurado em relação ao uso de citações e sua articulação com as experiências vivenciadas na sua prática. Estas aparecem sempre como regras, algo que os professores precisam fazer para atingir objetivos previamente elaborados.

Observemos outro exemplo no qual prevalece o uso de paráfrase.

c) Paulo Freire nos explica que el deber del profesor es exponer a sus alumnos los conocimientos que posee, orienta a los educadores a reflexionar sobre sus métodos pedagógicos, cambiando lo que creen ser relevante, y siempre en del perfeccionamiento del trabajo realizado, hay siempre una posibilidad de cambios para primorear medios de traspasar los conocimientos, de hacer clases cada vez más provechosas y agradables. (Relatório 8)

No excerto apresentado acima (c), Paulo Freire é citado como o teórico que indica as maneiras de atuação do professor ó a este cabe expor, mudar e fazer. Deste modo, o trabalho do professor está atrelado à exposição de conteúdos e a òpassarö o conhecimento. Esta compreensão do aluno em relação à teoria freireana, vai de encontro ao defendido pelo pesquisador, já que seu trabalho em favor da òconstruçöoö de conhecimento foi um dos pilares de sua atuação.

Entretanto, é possível destacar, neste e nos demais excertos analisados, a preocupação dos professores em formação em relação à responsabilidade que a profissão

exige, ao fazerem constar alguns dos papéis que desempenha o professor, para além do manejo do saber da disciplina em si. Porém, as percepções dos sujeitos em relação à profissão assume um caráter prescritivo. Já os relatórios de estágio, apresentam elementos descritivos nem sempre atrelados ao objeto de ensino, fazendo com que este documento apresente, geralmente, características de reunião de dados, informações e citações, principalmente, quando se focaliza o trabalho com o discurso acadêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como função primordial compreender o processo de formação docente que se realiza na Universidade, na disciplina de Estágio Supervisionado. Partimos da premissa de que o Estágio é um momento de pesquisa, em que o estudante, professor em formação, coloca-se ativamente no processo, tanto ao observar uma sala de aula, quanto no momento de sua atuação.

No entanto, nesta trajetória, foi possível verificar que alunos muitas vezes se distanciam dos objetivos que norteiam a disciplina de Estágio Supervisionado. Há o cumprimento da carga horária e dos requisitos para a conclusão da disciplina. No entanto, os seus relatórios apresentam poucos registros do processo de formação vivenciado, ao priorizarem informações superficiais do contexto das aulas, das atividades desenvolvidas, bem como do próprio objeto de estudo. Isso ocasiona que suas vivências de aprendizagem tornem-se implícitas, dificultando sua autoavaliação, sendo esta um elemento que proporciona mudanças em seu desenvolvimento profissional.

Em vista disso, vale retomar o que escrevem Krause-Lemke et al (2013), os quais ressaltam a importância de que o relatório de estágio seja considerado como objeto de estudo, o qual não deve ser concebido apenas como uma forma de registro da etapa de prática, mas a ele deve ser conferido um papel singular, no qual o aluno materializa o seu processo de formação profissional. Dessa forma, a escrita do relatório não se resume a um mero protocolo acadêmico, pois a partir dele se pode depreender a própria postura profissional do professor em formação.

Observamos que, muito do que se escreve em relação às práticas, está atrelado ao desenvolvimento de atividades, conteúdos e comportamento dos alunos, sem que haja uma reflexão relativa à dinâmica do processo de ensino do conhecimento linguístico no ambiente escolar.

Ao fazermos esta análise, não temos o propósito de descaracterizar esta etapa da formação acadêmica e docente. Pelo contrário, os resultados servem para desvelar algumas práticas e, também, nortear futuras abordagens didáticas na graduação e na disciplina de estágio supervisionado, para que esta assuma um caráter menos protocolar, ao propiciar uma formação mais engajada com a construção do conhecimento dos professores em formação. Para concluir, esperamos que essas reflexões possam contribuir para novos olhares em relação à prática docente, por meio da análise dos relatórios de estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, J. *Letra a Letra: transcrever, traduzir e transliterar*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995.

EUFRÁSIO, Daniela Aparecida. *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2007.

FAIRCHILD, Thomas M. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In: Krause-Lemke, C.; Sochodolak, H.; Corso, J. C.; Schneckenberg, M.; Simionato, M.; Chicowski, R.. (Org.). *Cultura, linguagem e educação: relações de poder*. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, v. p. 227-249.

_____. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 35, p. 495-507, 2009.

_____. O professor no espelho. Refletindo sobre a Leitura de um Relatório de Estágio na Graduação em Letras. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, volume 10 número 1, 1. 2010.

KRAUSE-LEMKE, C. *As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de língua espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Pelotas. UCPEL, 2004.

KRAUSE-LEMKE, C. LOREGIAN-PENKAL, L. JACUMASSO, T. *A articulação entre teoria e prática na formação de professores: Uma análise a partir de relatórios de estágio Supervisionado em Língua Espanhola*. Universidade Federal de Sergipe: No Prelo.

PIMENTA, S.G.; & LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTA CECILIA, A. G. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid Edelsa, 2005.

SILVA, W. R. (Orgs). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012.

SILVA, W. R. Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In.: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação*

inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos.* Métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALZA, Miguel. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* España: Narcea, 2004.

Recebido em 02/07/2014.

Aceito em 18/08/2014.