

## A PRODUÇÃO ESCRITA DE GRADUANDOS COMO GÊNESE DA PESQUISA QUALITATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

HERODOTO EZQUIEL FONSECA DA SILVA (IFPA)<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8832-2589>

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA (UEPA)<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4229-2801>

**RESUMO:** Este artigo discute a gênese da pesquisa qualitativa sobre o ensino no Estágio Supervisionado a partir de produções escritas de graduandos do Curso de Licenciatura em Letras do PARFOR/UFPA. O objetivo é compreender a prova escrita como uma atividade didática de linguagem que contribui para a construção do sentido da pesquisa no Estágio. A fundamentação teórica deste estudo se baseia nas seguintes noções: Estágio com pesquisa (GHEDIN, 2015; GHEDIN; FRANCO, 2011), dialogismo (BAKHTIN, 2009; BRAIT, 2005), sessão de diálogo reflexivo e ações de linguagem (MAGALHÃES, 2004; GERALDI, 2004). Os dados são fragmentos de provas escritas produzidas por graduandos de Letras, refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa, em diálogo com os registros nos diários de aula dos professores-formadores. A metodologia de análise desses dados acontece em dois episódios, considerando os dois momentos da sessão de diálogo reflexivo, junto aos graduandos, sobre seus escritos. Com a análise desses fragmentos a partir das seções de diálogo reflexivo, pode-se perceber que, na superfície textual, os graduandos deixam marcas de suas dificuldades em inscrever, em seu dizer, a articulação entre as ideias dos textos-base e sua posição enunciativa sobre o campo do ensino. Por meio da experiência aqui analisada, os licenciandos puderam refletir sobre seus textos e seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica para se posicionarem sobre o ensino de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio com pesquisa. Dialogismo. Sessão de diálogo reflexivo. Produção escrita.

## THE WRITTEN PRODUCTION OF UNDERGRADUATES AS THE GENESIS OF QUALITATIVE RESEARCH IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

**ABSTRACT:** *This article discusses the genesis of qualitative research on teaching in the Supervised Internship from written productions of undergraduates of Language and Literature Course (PARFOR/UFPA). The objective is to understand the written test as a language didactic activity that contributes to the construction of the sense of research in the Internship. The theoretical basis of this study is based on the following notions: Research internship (GHEDIN, 2015; GHEDIN; FRANCO, 2011), dialogism (BAKHTIN, 2009; BRAIT, 2005), reflective dialogue session and language actions (MAGALHÃES, 2004; GERALDI, 2004). The data are fragments of written tests produced by undergraduates of Language and Literature Course, reflecting on the teaching of Portuguese language, in dialogue with the records in the class diaries of teacher trainers. The methodology of analysis of this data occurs in two episodes, considering the two moments of the reflective dialogue session, with the graduands, about their writings. With the analysis of these fragments from the*

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Membro dos Grupos de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia (IFPA) e Discurso, Sujeito e Ensino (UFPA). Contato: [heroezq@yahoo.com.br](mailto:heroezq@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade do Estado do Pará. Contato: [haybe28@yahoo.com.br](mailto:haybe28@yahoo.com.br).

*reflective dialogue sections, it was possible to realize that on the textual surface, the graduates leave marks of their difficulties in inscribing in their discourse, the articulation between the ideas of the basic texts and their enunciative position on the teaching field. Through the experience analyzed here, the students were able to reflect on their texts and their process of learning academic writing to position themselves on Portuguese language teaching.*

**KEYWORDS:** *Internship with research. Dialogism. Reflective dialogue session. Written production.*

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. (...) Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. (BACHELARD, 1996, p. 18).

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuramos demonstrar uma possibilidade da atividade didática de linguagem em que esteve substanciada pela construção do sentido da pesquisa em contexto de formação inicial de professores. Este estudo tem como objetivo compreender a prova escrita – retomando a proposição da epígrafe – não a partir da opinião facilmente repetida de que tal atividade serve apenas para dar uma nota, mas como parte da construção do sentido da pesquisa qualitativa na disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica<sup>3</sup>, da Universidade Federal do Pará (doravante, PARFOR/UFPA). Seguindo a orientação de Bachelard (1996), buscamos dar funcionalidade científica à prova escrita. Nesta seção, trataremos do contexto da disciplina, o objeto de pesquisa e a configuração do problema.

A disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa do PARFOR/UFPA caminhou por um processo de compreensão do Estágio Supervisionado, primeiramente, pelo entendimento do Relatório do Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará (2008); em seguida, pelo entendimento do Projeto Pedagógico do referido Curso de Letras (2010); e depois, o entendimento da dinâmica didático-pedagógica da disciplina de Estágio Supervisionado do referido Curso.

Dessa forma, destacamos o caso da disciplina de Estágio Supervisionado IV, ofertada no oitavo semestre do curso, com carga horária de 100 horas, em que estivemos na condição de professores-formadores, no município de Breves (na mesorregião do Marajó, Estado do Pará), primeiro semestre 2018. À época, a coordenação de Estágio do PARFOR Letras da UFPA estabeleceu como critério obrigatório no planejamento e ação do plano de ensino da disciplina de Estágio IV uma atividade de escrita, uma “reflexão escrita”, constando como um dos instrumentos no processo avaliativo.

A articulação da construção da pesquisa e a atividade didática de escrita são itens da proposta do planejamento e da ação do plano de ensino da disciplina de Estágio, e se transformou em lugar de produção de nossa problemática de pesquisa: *como uma prova escrita possibilita a gênese da pesquisa qualitativa em uma disciplina de Estágio Supervisionado na*

<sup>3</sup> O PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o qual tem como base os dados diagnósticos da formação docente de cada região do Brasil para fomentar o processo de formação inicial e continuada entre as licenciaturas da Universidade Pública e docentes da escola pública (Educação Básica). Os dados do PARFOR, a partir da realidade do Estado do Pará, são organizados por regiões do Estado em que a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) trabalha por meio da gestão denominada *Unidade Regional de Educação (URE)*. Cada composição de URE agrupa municípios próximos com as características geográficas semelhantes, ou seja, os 143 municípios estão organizados num total de 20 UREs.

*licenciatura em Letras do PARFOR?* Essa problemática sinalizou como objeto de pesquisa a prova escrita, entendida como uma “atividade didática de linguagem”, no desenvolvimento pedagógico da referida disciplina de Estágio Supervisionado, no município de Breves.

O objeto de pesquisa, a problemática e o objetivo deste estudo são tratados por meio do encadeamento da apropriação teórica da atividade didática de linguagem no Estágio Supervisionado, do caminho teórico e metodológico do episódio da prova escrita como construção do sentido da pesquisa e das considerações finais acerca da formação docente, a partir da reflexão da atividade de ensino-pesquisa desenvolvida.

## **A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O objeto de pesquisa atividade didática de linguagem (a prova escrita) como construção do sentido da pesquisa conduz ao necessário entendimento das seguintes expressões: o Estágio com pesquisa (GHEDIN, 2015), e a construção do sentido da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

O Estágio com pesquisa (GHEDIN, 2015) é o movimento do professor-formador<sup>4</sup> levar o graduando a refletir sobre as cenas concretas das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, principalmente da sala de aula, por meio de procedimentos de pesquisa (processo de interpretação da articulação do objeto, conceito e metodologia), em que o professor-formador demonstra a construção de sentido do trabalho pedagógico para um grupo de alunos-professores. Diante disso, segundo Ghedin (2015, p. 24), “o que se espera é que esse professor, egresso das licenciaturas, seja capaz de operar, em seu trabalho pedagógico, com os mecanismos das ciências da educação como condição do trabalho docente”.

O trabalho pedagógico do professor passa a ser permeado, gradativamente, pelos traços da compreensão do ato da pesquisa e da abordagem qualitativa. Por exemplo, o trabalho de campo pode ser o espaço da sala de aula, em que se torna o espaço de convivência e reflexão do docente a partir dos registros das ações pedagógicas no diário de aula (ZABALZA, 2004) e da coleta dos documentos em circulação nos episódios da aula; ou seja, buscar, organizar e interpretar os sentidos construídos dentro de um conjunto de episódios de aula para compreender a configuração do objeto de pesquisa disposto como o mais problemático na relação de ensino-aprendizagem.

Essa convivência e reflexão do docente a partir do episódio da aula necessita ser demonstrado na relação entre professor-formador e os graduandos. Dessa forma, compreende-se que o professor-formador pode construir um episódio de aula, na disciplina de Estágio Supervisionado, capaz de implicar a gênese da pesquisa qualitativa, antes mesmo de encaminhar os graduandos para as escolas-campo de execução das atividades de Estágio.

Implicar a construção do sentido da pesquisa na sala de aula da universidade, dentro da disciplina de Estágio Supervisionado, exige do professor-formador um trabalho pedagógico, por meio de atividades didáticas, a fim de levar o grupo de licenciandos à construção do olhar investigativo pela percepção do processo de interpretações lançado sobre o material linguístico-discursivo – os textos – construído no episódio de aula a partir do registro e coleta de dados.

Isso caracteriza a segunda expressão, a saber, a construção do sentido da pesquisa no trabalho pedagógico, por meio de uma atividade didática (GHEDIN; FRANCO, 2011). Este movimento pode direcionar à perspectiva da pesquisa-ação, ou seja, a pesquisa gera um processo de reconstrução da ação do episódio da aula para restabelecer os elos comunicativos da dinâmica de interpretação da atividade didática constituída no trabalho pedagógico do

---

<sup>4</sup> No PARFOR, o professor responsável pela disciplina é chamado de “professor-formador” e os graduandos, que são professores em atividade na Educação Básica, são chamados de “alunos-professores”.

professor-formador, capaz de deslocar os licenciandos para a condição de estarem aptos a “ver, observar, examinar, fazer, ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 75) os dados – que compõem o *corpus* da pesquisa – construídos e constituídos durante a disciplina. Dessa forma, o professor-formador consegue expressar os gestos da pesquisa por meio da transformação de uma atividade didática, como episódio de aula do trabalho pedagógico, em explicação sistemática da experiência dos elementos da pesquisa (objeto, fundamentação teórica e metodologia) para início da construção do olhar investigativo dos alunos-professores.

Tais expressões impulsionaram nosso trabalho durante a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras. O episódio da aula constitui o material do trabalho pedagógico do professor-formador sobre a construção da percepção dos movimentos dos elementos da pesquisa para restabelecer os elos comunicativos da dinâmica de interpretação da atividade didática desenvolvida no episódio de aula. Neste caso, selecionamos a noção *atividade didática de linguagem*, que exige o seguinte entendimento: como constituição do dialogismo (BAKHTIN, 2009; BRAIT, 2005; MAGALHÃES, 2004), como construção do sentido da pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa (GERALDI, 2004; 2006; 1997) e como ação de linguagem (MAGALHÃES, 2004).

## DIALOGISMO E SEÇÕES DE DIÁLOGO REFLEXIVO

A atividade de didática de linguagem como gênese da pesquisa na disciplina de Estágio foi um dos desafios para os professores-formadores demonstrar ao grupo de professores em formação. Os professores-formadores necessitaram construir um percurso pedagógico a partir da articulação da atividade didática de linguagem com a concepção dialógica / interacional de linguagem. A respeito dessa concepção dialógica que embasou nosso trabalho docente e constituiu o *modus operandi* de nossa análise, discorreremos rapidamente sobre o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2009; BRAIT, 2005) e a sessão de diálogo reflexivo (MAGALHÃES, 2004; GERALDI, 2004).

Segundo Bakhtin (2009, p. 127), a palavra “diálogo” pode ser compreendida em um sentido amplo, ou seja, como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Na esteira dessa perspectiva dialógica, Bakhtin (2009), afirma que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (...)” (*Ibid.*, p. 128). Como se percebe, o “diálogo” é colocado como um termo chave para Bakhtin para se entender a realidade da interação verbal e a produção dos discursos – chega-se ao ponto de o autor afirmar que o diálogo é “a unidade real da língua” (*Ibid.*, p. 152).

Brait (2005, p. 89), ao tratar do dialogismo bakhtiniano, explica o seguinte:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Essa compreensão do dialogismo se mostrou teoricamente funcional para nosso estudo, porque tanto ao considerar a interação entre professor-formador e licenciando na sala de aula quanto ao examinar a heterogeneidade constitutiva do discurso presente nos textos escritos produzidos pelos licenciandos temos o “diálogo” como natureza constitutiva do

processo de construção da pesquisa. A partir dessa concepção, podemos dizer que os textos escritos pelos graduandos não são documentos isolados da realidade extralinguística; fazem parte, na verdade, de uma “discussão ideológica em grande escala”, pelo fato de ter sua gênese em uma complexa rede de demandas históricas, sociais e culturais. Será possível perceber, mais a frente, o diálogo, às vezes harmonioso, às vezes não, engendrado nos textos dos graduandos ao tentarem dar voz aos textos estudados na disciplina de Estágio. Inclui-se a noção de “sessão de diálogo reflexivo” – utilizada como instrumento metodológico – baseia-se nessa concepção dialógica da linguagem.

Essa concepção esteve presente durante o percurso didático-pedagógico, viabilizando a mudança da “prova escrita” de um carácter predominante de avaliação quantitativa para a condição de dado de pesquisa no campo do ensino e da aprendizagem a partir de um episódio de aula. Isso implica o professor realizar o esforço de articular a atividade didática de linguagem e a concepção dialógica/interacional de linguagem (BAKHTIN, 2009; GERALDI, 2006).

Com essa perspectiva teórico-metodológica, o professor-formador tem a possibilidade de criar um episódio de aula substanciado pelo sentido dos elementos da pesquisa (objeto, conceito, metodologia, análise de dados). Dessa forma, os graduandos produzem seus textos, que passam *a posteriori* a constituir um *corpus* de pesquisa, que possibilita a investigação da relação dialógica entre professor-formador / atividade didática de linguagem / grupo de professores em formação, e tal relação dialógica pode ser engendrada em sessões de diálogo reflexivo (MAGALHÃES, 2004). Por meio dessas sessões, o professor-formador apresenta seus registros do que foi coletado em sala de aula, fazendo com que os graduandos participem do processo de compreensão e interpretação de seus próprios textos (GERALDI, 1997), baseado no diálogo.

Acerca desse procedimento, Geraldi (2004) demonstra seu diálogo com um grupo de professores em formação sobre uma passagem do texto de um aluno de 4ª série do Ensino Fundamental como elemento fonte para a sessão de diálogo reflexivo do objeto de escrita. Nesse diálogo, Geraldi expressa a seguinte pergunta para o grupo de professores em formação: “o que você faria se fosse o professor desse aluno?” A referida passagem do texto do estudante passou a revelar como cada professor em formação lê o texto do aluno.

A lição do texto de Geraldi (2004) é que o olhar investigativo do professor-formador sobre o seu trabalho pedagógico em um episódio de aula se constitui como fonte geradora de dados a partir das ações de linguagem do grupo de professores em formação. Nesse caso, a pauta era a atividade de leitura do professor em formação do texto escrito de um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental. Essa experiência do autor nos impulsionou para a proposição de uma atividade didática de linguagem (a prova escrita) produzida em um episódio de aula como fonte geradora de sentido dos elementos da pesquisa qualitativa, na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras.

## AÇÕES DE LINGUAGEM E O TEXTO ESCRITO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

A atividade didática de linguagem como ação de linguagem está implicada no processo de apropriação do sentido da pesquisa na formação do professor de Língua Portuguesa, no nosso caso, na disciplina de Estágio Supervisionado. A ação de linguagem é materializada em uma atividade didática de linguagem construída em um episódio de aula do professor-formador, quando esse episódio de aula é reconstruído por meio dos elementos da pesquisa (MAGALHÃES, 2004). Significa dizer que o professor da disciplina de Estágio caminhou por meio das ações de linguagem da atividade didática para demonstrar aos graduandos como

diagnosticar e refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, antes de enviar os graduandos para a execução das atividades práticas na escola da Educação Básica.

A atividade didática de linguagem na disciplina de Estágio passa a ser um movimento dinâmico de negociação dos significados entre professores-formadores e os alunos-professores. Esse movimento é produzido a partir de um episódio de aula por meio da atividade didática de linguagem em que o professor-formador passou a realizar a escritura de um diário de aula (ZABALZA, 2004) e documentação dos materiais produzidos durante as aulas na universidade. Os referidos dados do diário de aula e materiais coletados são estudados e organizados para serem projetados em sessões de diálogos reflexivos para produzir interpretações acerca das ações de linguagem registradas.

Tais sessões de diálogos reflexivos com o grupo de professores em formação podem ser organizadas pelo professor da disciplina de Estágio para serem trabalhadas em sala de aula por meio de três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (MAGALHÃES, 2004).

Quando o professor da disciplina de Estágio trabalha a capacidade de ação, ele demonstra a atividade didática de linguagem por meio da reconstrução do episódio de aula em que emergem a descoberta das ações de linguagem dos graduandos. A reflexão da referida atividade didática leva o grupo de professores em formação a compreender seus escritos em contexto concreto.

Em seguida, o professor da disciplina alcança a capacidade discursiva quando da construção e organização da documentação ou do produto da ação de linguagem do grupo de professores em formação. Depois, chega-se ao estudo da capacidade linguístico-discursiva ao demonstrar a sistematização: da descrição dos usos linguísticos dos sujeitos, da informação, conceitualmente, do uso linguístico à turma, da comparação desses usos linguísticos e do diálogo e reflexão sobre os recursos linguísticos nos textos.

## **A PROVA ESCRITA E A GÊNESE DA PESQUISA: ANÁLISE EM EPISÓDIOS**

Esta investigação nasceu em 2018, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado IV<sup>5</sup>, com carga horária de 100 horas, no 8º semestre do Curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (PARFOR/UFPA), em uma turma de 41 alunos – que já são professores em atividade na Educação Básica –, no município de Breves, na mesorregião do Marajó, Estado do Pará.

Na reunião pedagógica da disciplina de Estágio (PARFOR/UFPA) entre a coordenação pedagógica dos Estágios e o grupo de professores-formadores, estabeleceu-se que o processo de avaliação se daria por meio dos seguintes instrumentos: i) reflexão por meio de uma atividade de escrita, ii) produção de plano de ensino e de material didático a ser executado no ambiente escolar e iii) produção de relatório final de Estágio contendo os registros das atividades desenvolvidas nas escolas-campo. A reflexão escrita se constituiu como um elemento motivador para a dupla de professores-formadores em vista da necessidade de, por meio dela, os alunos-professores conseguirem projetar o encadeamento com o plano de ensino, o material didático e com o relatório de estágio.

Os professores-formadores começaram a construir uma atividade didática de escrita como construção do sentido da pesquisa na disciplina Estágio Supervisionado no referido curso, por meio de um processo de articulação entre a concepção dialógica da linguagem e a atividade didática de escrita na condição de atividade avaliativa (GERALDI, 2006). Isso implicou na

---

<sup>5</sup> A ementa dessa disciplina indica como ponto central o planejamento e a execução colaborativa do projeto inovador de ensino de Língua Portuguesa/Literatura em turmas de ensino fundamental ou médio da escola pública.

construção de um episódio de aula com a ação de linguagem do grupo de professores em formação para configurar uma abordagem qualitativa da pesquisa a partir das ações da prática da pesquisa etnográfica com descrição de um sistema de significados do episódio de aula (ANDRÉ; LUDKE, 1986), ou seja, a dupla de professores pretendeu demonstrar um processo de sistematização em que o grupo de graduandos atribuisse sentido para um episódio de aula fomentado por uma atividade didática de linguagem no ambiente universitário.

A dupla de professores-formadores passou a produzir uma atividade didática de escrita que contribuísse para a construção do caminho da pesquisa. Essa atividade didática de linguagem foi elaborada para constituir um episódio de aula concreto, no momento da execução da prova escrita, a ser registrado em diários de campo dos professores-formadores a fim de subsidiar as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004). Além disso, os movimentos da atividade didática de escrita deveriam subsidiar e/ou criar relações dialógicas com as atividades de escrita subsequentes, a saber, plano de ensino, material didático e relatórios finais, que, por questões de espaço disponível, não exploraremos neste artigo. Focaremos nossa atenção de análise na prova escrita.

#### PRIMEIRO EPISÓDIO: A SESSÃO DE DIÁLOGO REFLEXIVO SOBRE O PROJETO DE DIZER

A primeira sessão de diálogo reflexivo da prova escrita foi construída no intervalo de tempo para estudo e sistematização dos dados produzidos em um dia de aula, de um dia para o outro, do término da aula em que ocorreu a aplicação da prova escrita ao início da aula do dia seguinte para a dupla de professores-formadores demonstrar o processo de reconstrução do episódio da prova escrita por meio dos elementos da pesquisa etnográfica (ANDRÉ; LUDKE, 1986)<sup>6</sup>: as anotações no *diário* produzido durante a prova escrita com o registro dos diálogos ocorridos nesse momento; a *documentação* dos textos escritos oriundos da atividade avaliativa.

Concebemos a prova escrita como uma atividade didática constituída por uma ou mais questões elaboradas pelo professor e encaminhada ao grupo de alunos para responder em determinado tempo no ambiente da sala de aula. Tem, normalmente, como objetivo diagnosticar a aprendizagem de um dado conteúdo de ensino e aferir uma nota.

A primeira sessão do diálogo reflexivo referente ao desempenho dos alunos na prova escrita aconteceu no dia seguinte da aplicação. Por meio dela, pôde-se demonstrar (i) a mudança do roteiro conhecido da atividade “prova escrita” e (ii) os registros do diário do episódio da prova escrita, no campo da cena do trabalho de escrita do grupo de professores em formação.

Eis, abaixo, a questão da referida atividade avaliativa:

<p><b>Fragmento 1</b></p> <p><i>Em que medida a compreensão do objeto de ensino pode influenciar na construção dos materiais didáticos voltados para uma aula de Língua Portuguesa? A fim de responder a essa pergunta, faça um texto expositivo-argumentativo a partir da leitura dos seguintes textos:</i></p> <p>LEFFA, Wilson J. Como produzir materiais para ensino de línguas. In: LEFFA, Wilson J. <b>Produção de materiais de ensino: práticas e teoria</b>. Pelotas: Educat, 2008, p.15-41.</p> <p>ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: ANTUNES, Irandé. <b>Aula de Português: encontro &amp; interação</b>. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 107-153.</p>
--

Fonte: Produto da pesquisa, 2018.

<sup>6</sup> Ludke e André (1986, p. 16), fazendo referência a Wilson (1977), caracterizam a investigação etnográfica como aquela que “procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não ação; traços, registros de arquivos e documentos”.

Os critérios de avaliação foram os seguintes: a) conter no mínimo de duas páginas como produção textual; b) estar de acordo com a norma padrão culta escrita da Língua Portuguesa e com as normas da ABNT; c) apresentar síntese dos textos, relacionando-os e visando ao atendimento da pergunta inicial. Além disso, os alunos-professores poderiam escolher consultar os referidos textos acadêmicos durante o tempo de prova escrita, a fim de oportunizar uma condição real de produção de texto acadêmico.

A dupla de professores-formadores precisava observar se o grupo de graduandos conseguiu compreender e se apropriar dos assuntos abordados nos textos acadêmicos: o de Antunes (2003) foca nas concepções teóricas e práticas subjacentes ao ensino de LP e o de Leffa (2008) foca na sistematização do processo de elaboração de materiais didáticos pelo professor de língua.

Dessa forma, precisou, primeiramente, entrar em ação a atividade de leitura dos dois textos por cada graduando para poderem se posicionar enunciativamente. Antunes (2003) diz que um dado professor de LP, ao repensar o objeto de ensino, simultaneamente, está repensando a concepção de linguagem subjacente ao ato de ensinar a língua materna. Segundo a autora, quando esse professor repensa o objeto de ensino de LP, ele se projeta na produção de um material didático para desenvolver sua prática de ensino, mostrando-se, nesse momento, a relação dialógica e interdiscursiva (BAKHTIN, 2009; BRAIT, 2005) entre o texto de Antunes (2003) e o texto de Leffa (2008), que propõe um “passo a passo” para o professor de língua produzir seu material didático. Logo, a atividade de leitura de cada graduando vai ser articulada com a atividade de escrita do texto expositivo-argumentativo, por meio do qual se poderá analisar a autoria dos graduandos, considerando o que era solicitado na atividade.

A segunda ação ou capacidade de ação dos professores-formadores foi demonstrar o restabelecimento do elo das ações de linguagem da prova escrita a partir dos registros no diário do episódio da prova escrita. Os registros do diário possibilitaram refletir sobre a atividade escrita, por meio de dois momentos: (i) o momento inicial da atividade de prova escrita e (ii) o momento da interação dos professores em formação com a prova escrita.

A partir dos registros do diário acerca do momento inicial da atividade de prova escrita, pudemos refletir sobre o trabalho linguístico-discursivo dos professores em formação. Na referida cena de enunciação, foi possível perceber (i) o uso do celular interferindo, no início da prova escrita, através de ligações e mensagens, até o momento de desligar o aparelho e (ii) o ato de escrever atrelado ao quantitativo de páginas, devido à observância do critério de avaliação “*seu texto deve conter no mínimo de 02 (duas) páginas com produção textual*”, o que foi manifestado em um comentário oral de um aluno-professor, registrado em diário de aula dos professores-formadores: “*a gente escreve e escreve, e o texto não cresce, professor!*”

No que diz respeito ao momento da interação dos licenciandos com a prova escrita, os registros do diário de aula puderam expressar outro movimento discursivo acerca do trabalho de escrita dos licenciandos: *a dificuldade do sujeito em articular as informações dos textos-base para a construção autoral de seu texto*, devido à dificuldade em identificar as ideias principais dos textos-base, o que foi expresso em um comentário oral de um aluno-professor: “*nem encontrei o foco ainda*” (registro do diário de aula). Enquanto os professores-formadores circulavam pela sala de aula, com o objetivo de verificar como acontecia a cena do trabalho de escrita dos graduandos, chamou atenção a dificuldade na produção de paráfrases<sup>7</sup> dos dois textos-base como expressão comum do processo de produção do texto acadêmico e uma

<sup>7</sup> Quando fazemos referência à noção de “paráfrase”, dentre as concepções discutidas por Fuchs (1985), estamos nos referindo à concepção de paráfrase como “uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura [...] o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo” (FUCHS, 1985, p. 133).

quase ausência da etapa do planejamento do texto expositivo-argumentativo, capaz de esboçar o processo de autoria por meio da síntese dos textos, da relação entre os textos e do atendimento à pergunta inicial. Vejamos, a seguir, dois exemplos de rascunhos de planejamento da prova escrita de dois sujeitos:

<p><b>Fragmento 2</b></p> <p>Introdução                  Compreensão                  Objeto de Ensino                  Influência                  Construção de material                  Quais materiais devo usar</p>
<p><b>Fragmento 3</b></p> <p>Objeto de ensino? O que sia?                  Materiais Didáticos? Como fazer uma boa relação?                  Língua Portuguesa? Qual o verdadeiro significado da Língua e, como ensinar, para que ensinar e como compreender o objeto em questão no que se refere ao ensino aprendido?                  ANTUNES diferente de LEFFA.</p>

Fonte: Produto da pesquisa, 2018.

Esses dados foram coletados dos rascunhos dos textos, uma vez que os professores-formadores solicitaram, no início da atividade, que os graduandos entregassem o rascunho e a versão final do texto expositivo-argumentativo. Durante o tempo da atividade avaliativa, os professores-formadores circulavam pelo espaço da sala de aula, o que fez com que notassem ausência do ato do planejamento do texto, ou seja, os graduandos não planejavam o que iam escrever por meio de organização tópica das relações de sequencialidade e de hierarquia, capaz de manifestar o conteúdo temático (seleção da informação específica), o objetivo (para que dizer), o interlocutor (para quem dizer) e os recursos linguísticos (como dizer, adequadamente, no plano da superfície linguística).

Após a aplicação da prova escrita, a dupla de professores realizou o estudo do episódio e conseguiu identificar dois atos de planejamento do texto de um aluno-professor. Nesse momento, os professores-formadores estabeleceram o diálogo entre o registro do diário e o rascunho coletado, conseqüentemente, a dupla ajustou a compreensão de ausência para uma quase ausência da etapa do planejamento do texto expositivo-argumentativo.

Os professores-formadores demonstraram aos graduandos mais uma reflexão contextualizada por meio do registro do diário e do documento com o foco no planejamento do texto. A dupla enunciou sobre o ato de planejar o texto de que é o ato e a fase de transição e articulação entre atividade de leitura e a atividade de escrita, ou seja, é o momento de evidenciar para o próprio sujeito que escreve “que não é possível produzir um texto sem planejá-lo, pelo menos em termos do que se vai dizer e como as informações serão agrupadas em segmentos tópicos e hierarquizadas para levar o possível interlocutor a apreender a ideia central” (TRAVAGLIA, 2016, p.99).

Então, a primeira sessão do diálogo reflexivo da prova escrita demonstrou o primeiro passo de relação dialógica da reconstrução do episódio por meio dos elementos da prática da pesquisa etnográfica (entrevista entre os professores-formadores e o grupo de professores em formação, o registro do diário de campo e os rascunhos da prova escrita), que permitem a materialização das relações que se estabelecem entre os sujeitos (professores-formadores e os alunos-professores) nos processos discursivos instaurados historicamente (BRAIT, 2005).

Por meio desses elementos, também foi possível deslocar a concepção do gênero discursivo prova escrita da mera finalidade de aferição de uma nota, para a concepção de material linguístico-discursivo que contribui para o desenvolvimento da pesquisa científica sobre o ensino de LP: a questão da prova escrita, os registros do diário do episódio dessa atividade e a documentação da ação de linguagem da prova escrita dos alunos-professores.

## SEGUNDO EPISÓDIO: A SESSÃO DE DIÁLOGO REFLEXIVO SOBRE O DITO

A segunda sessão de diálogo reflexivo é a continuação da reflexão sobre o episódio da prova escrita. Os professores-formadores mobilizaram o seguinte tratamento ao referido documento: estudar o texto por meio da capacidade discursiva (estudo da organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão) e da capacidade linguístico-discursiva (estudo sistematizado dos aspectos linguístico-discursivos).

Os professores-formadores demonstraram a possibilidade de trabalhar uma análise de texto em sala de aula a partir de um episódio registrado do momento da prova escrita, sendo o próprio texto expositivo-argumentativo coletado. Isso dialoga com a afirmação de Geraldi (2006, p.74)<sup>8</sup>: “Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Trabalhar com o texto dos graduandos exigiu dos professores-formadores duas atitudes que ajudam a caracterizar uma pesquisa de cunho etnográfico: a) ao reproduzir a escrita do graduando da forma como este a produziu, sem identifica-los para garantir o anonimato do autor do texto e manter o foco na análise do dado; b) ao expressar as capacidades discursiva e linguístico-discursiva, articular com os itens da avaliação do texto expositivo-argumentativo (o modo de organização do texto e a relação entre os textos, visando ao atendimento da pergunta inicial).

A seguir, vejamos dois excertos retirados de parágrafos introdutórios dos textos coletados de dois alunos-professores diferentes:

<b>Fragmento 4</b>
Segundo o autor do texto ele quer tentar repassar para nós professores a compreensão do objeto de ensino aprendizagem influencia na construção dos materiais didáticos para uma aula de Língua Portuguesa.
<b>Fragmento 5</b>
Entretanto a de se dizer que tais premissas só serão instauradas a partir de uma análise minuciosamente cuidadosa sobre o objeto de ensino, todavia, é algo que influencia na elevada na vida do aluno e basicamente lhe sucederá .....de busca pelo que ainda não conhece.

Fonte: Produto da pesquisa, 2018.

É possível perceber, no fragmento 4, que o graduando busca dar voz a um dos autores dos textos por meio da expressão *Segundo o autor do texto*, não deixando claro, no entanto, a qual dos dois autores se refere. Pelo conteúdo do enunciado, parece se referir ao texto de Antunes (2003), o que na verdade é possível nos colocar em dúvida se realmente se trata de materialização da compreensão do livro da autora ou se se trata de repetição do comando da questão da prova escrita, visto que sua estrutura ecoa a estrutura da referida consigna (cf. fragmento 1). Assim sendo, tem-se um aluno-professor, instado por uma demanda da cultura acadêmica, que tenta demonstrar habilidade, já em um dos primeiros parágrafos do texto, em

<sup>8</sup> Geraldi, neste texto, trata de situações de ensino principalmente na Educação Básica, mas entendemos que a proposta didática de fazer os alunos refletirem sobre seus próprios textos é útil também no Ensino Superior.

articular a voz enunciativa do texto acadêmico em seu projeto de dizer e responder diretamente à consigna<sup>9</sup>.

O fragmento 5, no que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva, demonstra o uso de recursos coesivos aparentemente inadequados para um trecho em que se destina a introduzir um “texto expositivo-argumentativo”, ou seja, o uso de *Entretanto* e *todavia*, que são conectivos adversativos, pode causar dificuldades para o seu interlocutor no momento da interação com o texto. Além disso, nota-se certa fragilidade na construção da argumentação no texto quando o graduando utiliza a expressão *uma análise minuciosamente cuidadosa sobre o objeto de ensino* uma vez que se lança mão de uma redundância: o fato de que o signo linguístico “análise” já carregar um significado – entre outros é claro – de atividade de observação minuciosa de determinado objeto, mas, mesmo assim, o graduando utiliza o modificador *minuciosamente* e o qualificador *cuidadosa*. A fragilidade argumentativa é instaurada também pelo uso do termo *objeto de ensino*, sem explicação do que significa essa expressão, parafraseando, por exemplo, as ideias de Antunes (2003).

Passemos aos fragmentos 6 e 7, que nos trazem trechos da seção de desenvolvimento das produções escritas dos graduandos.

<b>Fragmento 6</b>
Irândé Antunes (2003) procura enfatizar que o texto não pretende em si, servir de manual e sim apontar um norte para novas possibilidades. A mudança no ensino de Português não está nas metodologias ou técnicas usadas. Está na escolha do objeto, daquilo que fundamentalmente, constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares (p.108).
<b>Fragmento 7</b>
Com base nesta perspectiva a autora expõe diversas maneiras de trabalhar textos orais e escritos em sala de aula, deixando bem explícito quanto ao uso pelos professores de frases soltas em sala de aula, ou seja, com palavras descontextualizadas e sim trabalhar com gêneros textuais que são textos contextualizados, onde através deles se pode trabalhar diversos assuntos como gramática, conjugações de verbos, pontuação etc.

Fonte: Produto da pesquisa, 2018.

Os fragmentos 6 e 7 foram apresentados em sala de aula pelos professores-formadores aos licenciandos a fim de refletirem sobre sua própria produção escrita, visando à reflexão acerca do critério de avaliação “apresentar síntese dos textos”. Quanto a esse critério, o aluno-professor autor do primeiro excerto lançou mão de paráfrase do texto de Irândé Antunes conferindo à autora a ação de linguagem de “ênfase” em relação à defesa que faz de sua proposta, não a considerando um manual, mas *um norte para novas possibilidades*. No segundo período (*A mudança no ensino de Português...*), o aluno-professor continua a síntese do texto da autora focando sua atenção na relação entre as metodologias ou técnicas utilizadas e o objeto de ensino escolhido: posição de fato assumida pela autora. Tal movimento discursivo de identificação das posições assumidas pela linguista e a síntese dessas ideias também ocorre no fragmento 7, no qual outro licenciando seleciona como ideia importante a ser registrada em seu escrito a posição da autora a respeito do uso de gêneros textuais pelos professores de LP em suas práticas de ensino, ao invés de frases soltas e descontextualizadas.

<sup>9</sup> Vale a pena considerar, neste momento, uma característica deste licenciando do PARFOR. Trata-se de professores e professoras da Educação que, na maior parte dos casos, não possuem formação de nível superior e que, portanto, estavam distantes da cultura acadêmica. Esse fato pode influenciar nos modos de se posicionarem enunciativamente, com dificuldade, em situações de escrita acadêmica.

Assim como discutimos dados extraídos das seções destinadas à introdução e ao desenvolvimento das provas escritas, apresentamos agora um dado retirado da conclusão de um dos textos.

#### Fragmento 8

Na medida em que se obtém uma compreensão do que se quer alcançar nos estudos de pensamentos vão fluindo e ganhando força para se trabalhar com conteúdos da Língua Portuguesa, ou seja, a influência de um pode ajudar na construção do outro, dando credibilidade e eficiência tanto para o professor quanto para o aluno.

Fonte: Produto da pesquisa, 2018.

O fragmento 8 serviu para refletir com os graduandos da tentativa de atendimento à pergunta inicial da prova escrita – articular os autores e apresentar seu ponto de vista –, porém isso se deu através de um enunciado que não conseguiu demarcar textual e discursivamente a conclusão de um texto, pois se trata de um enunciado sem precisão argumentativa. Isso acontece devido à mobilização de expressões vazias semanticamente, tais como *compreensão do que se quer alcançar nos estudos de pensamentos*. Além disso, não é possível identificar quem é o sujeito oracional de *vão fluindo e ganhando força*. Ademais, não se sabe sobre o que se enuncia por meio de *a influência de um pode ajudar na construção do outro*.

Mesmo sem referenciar os autores Leffa e Antunes explicitamente, é possível perceber que o sujeito do discurso tenta estabelecer relação dialógica (BAKHTIN, 2009) com as ideias dos referidos autores, mas a forma que é feita (capacidade linguístico-discursiva) foi problemática devido ao que já foi apontado no parágrafo anterior. Por se tratar de uma seção conclusiva, era o momento de o sujeito, apoiado nos discursos construídos nos textos-base, inscrever seu ponto de vista acerca do ensino-aprendizagem de LP. Com o auxílio desses fragmentos, foi possível ensinar os alunos-professores refletirem sobre seus textos e o processo de aprendizagem da escrita acadêmica para se posicionarem sobre o campo do ensino.

Na próxima seção, apresentaremos nossas considerações finais acerca do que até agora foi discutido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemo-nos a analisar o momento inicial do percurso de pesquisa qualitativa desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do PARFOR/UFGA. A proposta foi trabalhar com a prova escrita que ocorreu no início da disciplina como gênese da pesquisa junto aos 41 alunos-professores, de uma turma sediada no município de Breves – Marajó – Pará. Para tanto, discorreremos sobre as noções de Estágio com pesquisa a partir de Ghedin (2015), de dialogismo e seções de diálogo reflexivo, segundo Bakhtin (2009), Brait (2005), Magalhães (2004) e Geraldi (2004).

Na terceira seção, desenvolvemos nossa análise. Por meio do primeiro episódio de análise, foi possível perceber o passo a passo desenvolvido pelos professores-formadores na implementação da atividade de reflexão escrita e os primeiros movimentos discursivos empreendidos pelos sujeitos em suas produções textuais. Com o foco de análise no planejamento dos textos dos alunos, detectou-se a seleção das informações dos textos-base a serem utilizadas no texto definitivo, no entanto verificou-se também pouca atenção dispensada para esse momento de planejamento, ou seja, do projeto de dizer. Mesmo assim, esse material linguístico foi utilizado como objeto de reflexão durante sessão dialogada.

No segundo episódio de análise, o movimento de análise se deu sobre a sessão de diálogo reflexivo acerca do texto propriamente dito dos graduandos. Considerando a estrutura e o conteúdo mobilizado nos momentos de introdução, desenvolvimento e conclusão dos

textos, pudemos notar por meio de trechos dos textos dos licenciandos, as tentativas de inserção e articulação das vozes dos autores dos textos-base, além do esforço em demarcar sua posição enunciativa no texto argumentativo acerca dos objetos de ensino de LP e sua relação com a produção de material didático. Todavia, na superfície textual, os graduandos deixam marcas de suas dificuldades em inscrever, em seu dizer, a articulação entre as ideias dos textos-base e sua posição enunciativa sobre o campo do ensino, campo esse, inclusive, no qual são protagonistas, pelo fato de já serem professores da Educação Básica. Com o auxílio desses fragmentos nas seções de diálogo reflexivo, foi possível ensinar os alunos-professores a refletirem sobre suas produções escritas e seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica para se posicionarem acerca do campo do ensino.

Arquitetamos e vivenciamos essa experiência de pesquisa no Estágio com o intuito de servir de exemplo aos alunos-professores para desenvolverem *a posteriori* sua experiência de ensino-pesquisa de cunho etnográfico no ambiente escolar.

Assim, retomando a ideia do filósofo francês apresentada na epígrafe deste texto, nossa proposta está voltada não para a opinião do que vem a ser uma prova escrita, mas para a maneira funcional de se utilizar desse mesmo instrumento didático como gatilho para a gênese do desenvolvimento de uma pesquisa científica. Trata-se de um esforço de contribuição para a formação do espírito científico (BACHELARD, 1996) na disciplina de Estágio Supervisionado, no curso de Letras, constituída pela relação dialógica entre professores-formadores, alunos-professores e seus escritos sobre o ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, E.D.A. & LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irlandê. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005, p. 87-98.
- CONSEPE-UFPA. **Resolução nº 4.128 de 25 de maio de 2011**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, adaptado para o PARFOR. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2011.
- CURSO DE LETRAS – PARFOR – UFPA. **Instrumento Normativo do Estágio 02/2012**, do Curso de Letras – Língua Portuguesa – PARFOR/UFPA. 2012.
- FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. GERALDI. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: Editora da Unicamp, n. 8, p. 129-134, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. O professor leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.47-53.
- GERALDI. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI. Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006, p.59-79.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GHEDIN, Evandro. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – PARFOR Letras - UFPA**. Instituto de Letras e Comunicação – UFPA. 2010.
- LEFFA, Wilson J. Como produzir materiais para ensino de línguas. In: LEFFA, Wilson J. **Produção de Materiais de Ensino: práticas e teoria**. Pelotas: Educat, 2008, p.15-41.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: Magalhães, Maria Cecília Camargo (org.) **A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, 59-86.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de Textos para sua Produção. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 87-108.
- UFPA; SEDUC. **Relatório do Plano Decenal de Formação do Estado do Pará**. Universidade Federal do Pará e Secretaria de Estado de Educação do Pará. 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e o desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 30-01-2021  
Revisões requeridas em 10-05-2021  
Aceito em 20-05-2021