

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160102-2315>

## PRODUÇÃO ESCOLAR ESCRITA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS

**Adair Vieira Gonçalves\***

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Dourados, MS, Brasil**

**Wagner Rodrigues Silva\*\***

**Universidade Federal de Tocantins  
Araguaína, TO, Brasil**

**Jolnei da Silva Cavalheiro\*\*\***

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Dourados, MS, Brasil**

***Resumo:** Neste artigo analisamos propostas de produção escrita elaboradas por estudantes de graduação em uma licenciatura em Letras, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, orientadas pela noção teórica de gênero textual (BRASIL, 1998). Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, interpretativista, de base empírica e documental, porque objetiva compreender/interpretar os significados culturais das ações em um contexto situado, neste caso, de atividades didáticas contextualizadas em relatórios de estágio supervisionado. Na pesquisa, investigamos a relocalização de conhecimentos teóricos sobre escrita escolar realizada nas instituições de ensino envolvidas. Problematicamos o trabalho de didatização vinculado diretamente à Licenciatura, o que pode acrescentar conhecimentos à literatura científica produzida sobre práticas de escrita propostas por professores de Língua Portuguesa em situação de trabalho.*

***Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Produção escrita. Relocalização.*

### 1. INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados obrigatórios são extremamente importantes nas licenciaturas, pois, a partir do momento em que o acadêmico ingressa no ensino superior, essas disciplinas podem se configurar como situações exclusivas e privilegiadas de contato direto do professor em formação inicial com o futuro local de trabalho, a escola de ensino básico (SILVA, 2012a; 2012b). Em outras palavras, os estágios obrigatórios

---

\* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Pesquisador do CNPq. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD. E-mail: [adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br)

\*\* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e de Literatura. E-mail: [wagnerrodriguesilva@hotmail.com](mailto:wagnerrodriguesilva@hotmail.com)

\*\*\* Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: [jolneicavalheiro@hotmail.com](mailto:jolneicavalheiro@hotmail.com).

favorecem o efetivo contato desses acadêmicos, aqui denominados alunos-mestres, com o trabalho didático necessário para o desenvolvimento da própria prática pedagógica, a exemplo da construção da escrita como objeto de ensino para aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, orientado por saberes acadêmicos produzidos especialmente nas instâncias universitárias brasileiras. As disciplinas de estágio propiciam reflexões mais significativas acerca das teorias apreendidas pelos alunos-mestres na licenciatura, podendo auxiliar o trabalho didático necessário para a realocação de conhecimentos para a sala de aula.

A escolha dos estágios obrigatórios das licenciaturas como contexto de investigação científica se justifica, especialmente, pelas promissoras respostas que possam surgir do inevitável encontro entre universidade e escola. Conforme mostraram pesquisas realizadas especialmente pelas Ciências da Educação, tais instituições continuam distantes, ignorando inúmeras demandas por respostas para os problemas educacionais existentes. Respostas poderão ser formuladas a partir do diálogo necessário entre conhecimentos teóricos e práticos produzidos simultaneamente nas referidas instituições de ensino (NÓVOA, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2011; LÜDKE; BOING, 2012).

No campo da Linguística Aplicada, os estágios supervisionados vêm sendo concebidos como contextos privilegiados de pesquisa sobre formação inicial de professores por diferentes perspectivas<sup>1</sup>. Selecionamos como objeto de investigação a prática de produção textual escrita em aulas de língua materna na escola básica de ensino fundamental orientada pela noção teórica de gênero textual (BRONCKART, 2003) e proposta por alunos-mestres no contexto do estágio supervisionado de uma Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, no período de 2009-2011. O diferencial consiste na investigação da realocação de conhecimentos teóricos sobre escrita escolar realizada no entremeio das instituições de ensino envolvidas. Ou seja, voltamos nosso olhar para o trabalho de didatização vinculado diretamente à Licenciatura em Letras, o que pode acrescentar conhecimentos à literatura científica produzida sobre práticas de escrita propostas por professores de Língua Portuguesa em situação de trabalho (SILVA, 2009a, 2012c; SUASSUNA; BEZERRA, 2010; BAZARIM, 2013; BUIN, 2013).

A pesquisa dá continuidade às investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (CNPq/UFT). No tocante às práticas escolares de linguagem, propostas por alunos-mestres durante o estágio obrigatório na escola de ensino básico, foram investigadas atividades didáticas de leitura (DINIZ, 2012) e de produção textual (TAVARES, 2011; TAVARES; SILVA, 2012) nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática. Também foram analisadas atividades de leitura (SILVA, 2012b) e de produção textual (SILVA, 2009; CAVALHEIRO, 2014) propostas por alunos-mestres no estágio da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, retomamos alguns resultados da pesquisa desenvolvida por Cavalheiro (2014) a respeito da elaboração de atividades escolares de produção escrita, orientadas pela noção teórica de gêneros textuais.

---

<sup>1</sup> O volume temático da Revista *Raído* (GONÇALVES; SILVA, 2014), por exemplo, intitulado Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, ilustra a diversidade de pesquisas realizadas sobre o assunto. Os artigos reunidos focalizam desde o letramento do professor em formação inicial até os estágios obrigatórios em contextos de inclusão, como a Licenciatura em Libras e a Licenciatura Intercultural Indígena, além de temáticas mais frequentes como a construção de objetos de ensino por alunos-mestres nas Licenciaturas em Letras, envolvendo ainda usos de novas tecnologias no ensino.

Este trabalho está organizado em quatro partes principais. Na primeira, *Construção da escrita como objeto de pesquisa*, utilizamos os conceitos teóricos de *relocalização* e *entremeio* para caracterizar a construção dos gêneros textuais como objeto de ensino na escola básica. Na segunda, *Produção escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais*, sintetizamos as orientações didáticas apresentadas no referido documento para as práticas de produção escrita na escola, destacando os gêneros sugeridos, as condições e os procedimentos de produção textual. Na terceira, *Apontamentos metodológicos*, apresentamos o percurso trilhado na análise documental realizada. Na quarta, *Relocalização de práticas de escrita na educação básica*, analisamos, finalmente, três atividades de escrita representativas dos objetos de ensino construídos pelos alunos-mestres no estágio supervisionado em escolas de ensino básico.

## 2 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO OBJETO DE PESQUISA

A didatização de gêneros textuais para atividades escolares de produção escrita é investigada a partir do que estamos compreendendo por *relocalização* de conhecimentos teóricos de referência. A *relocalização* está atrelada à noção de linguagem como prática situada, conforme proposto por Pennycook (2010, p. 1), ao tematizar a “linguagem como fruto das atividades profundamente sociais e culturais das quais as pessoas participam”<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, considerando que a construção de objetos de ensino se realiza por meio da produção de linguagem, a noção teórica de *relocalização* nos auxilia a compreender as transformações naturais sofridas pelos gêneros textuais ao serem selecionados como objeto de ensino em atividades escolares de produção escrita, situadas no entremeio das instituições de ensino envolvidas no estágio obrigatório da licenciatura.

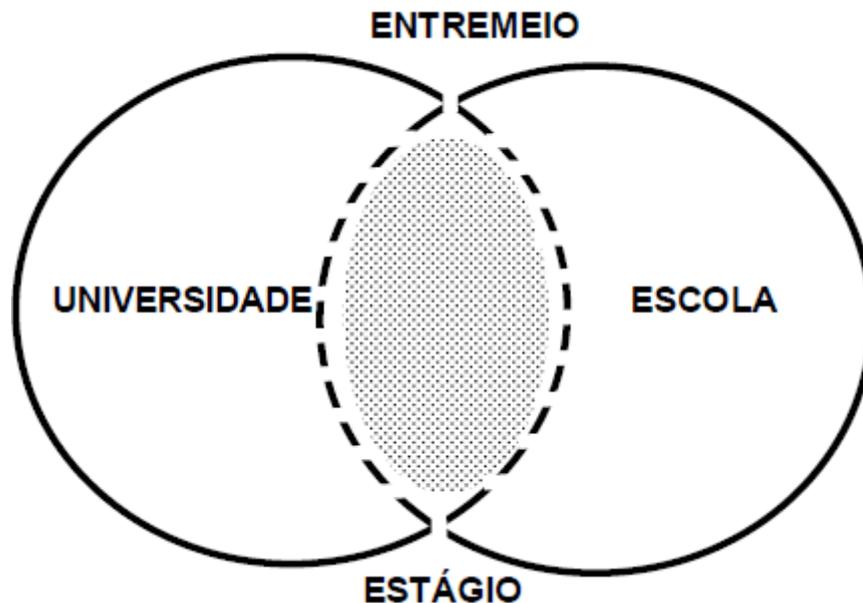
Com auxílio da Figura 1, representamos a *relocalização* didática de conhecimentos acadêmicos sobre gêneros textuais nesse entremeio entre as instituições responsáveis pelos estágios. Conforme Guerra (2012, p. 54), compreendemos o *entremeio* como um “espaço que não é determinado nem de um lado, nem de outro, ou seja, é o que se nos ‘escapa’. O entremeio designa fatores reais que ocupam um espaço ‘entre’ as demais ‘partes’ constituintes das práticas cotidianas do professor, elementos diretamente ligados ao trabalho no magistério”<sup>3</sup>. Os objetos de ensino construídos no estágio resultam da interação entre forças ou atores sociais de natureza diversa, representantes não apenas das instituições de ensino diretamente envolvidas, mas também de outras instituições pelas quais passam os alunos-mestres ao longo da própria história de vida responsável pela identidade híbrida que os constitui.

---

<sup>2</sup> Os autores são responsáveis pelas traduções apresentadas neste texto.

<sup>3</sup> Ainda conforme Guerra (2012, p. 53), “os entremeios constituem-se em uma ‘parte’ (remetendo ao princípio de Pascal contido nas palavras de Morin (2008)) da trama situada na engrenagem que move os letramentos docentes, em constante movimento/transformação. Manifestam-se em situações que compõem a construção do letramento da professora, um ‘todo’ construído em meio a saberes formais (acadêmicos e escolares) e saberes não formais (entremeios), vinculados aos percursos vivenciados no caminhar da professora”.

Figura 1 – Relocalização no Entremeio



Fonte: Elaboração dos autores

Sobrepomos a noção de *relocalização* à de *recontextualização didática* utilizada por Silva (2012c), inspirado nos trabalhos de Van Leeuwen (2008) e Bernstein (2000). Pressuposto à recontextualização, há a expectativa de “ocorrência das mesmas coisas em diferentes contextos” (PENNYCOOK, 2010, p. 35), daí a referência feita por Silva (2012c) à recontextualização produtiva, desenvolvida quando o professor procura evitar transformações significativas nos modos de circulação de referência do gênero selecionado como objeto de ensino para as aulas planejadas. O esforço em controlar as transformações sofridas pelos gêneros ao serem deslocados para o contexto de instrução, mesmo em meio às forças que escapam aos responsáveis pelo planejamento e pela implementação das aulas, pode atribuir à recontextualização didática certa produtividade, quando comparada ao trabalho docente pouco consciente das referidas transformações, resultando numa contextualização pouco produtiva (para evitarmos a insistente prática de situar fatos e coisas sempre em pontos dicotômicos, local onde situaríamos a improdutividade).

De modo amplo, a recontextualização não precisa, portanto, ser plenamente desconsiderada, mas, na pesquisa, acreditamos que o conceito de relocalização nos possibilita lidar com as marcas contextuais acrescidas aos objetos de ensino, produzidas no entremeio das práticas sociais que informam os letramentos em transformação dos alunos-mestres para o local de trabalho. Sobre o dinamismo característico das práticas de linguagem, envolvendo aí a construção de objetos de ensino, reproduzimos as palavras de Pennycook (2010):

se práticas [de linguagem] são concatenações de atividades sociais, repetidas novamente e novamente, nós podemos parecer condenados a uma infundável trilha de repetição. Se, contudo, podemos considerar a compreensão do ‘perturbador igual-mas-diferente’ em relação à relocalização, podemos começar a ver como a linguagem enquanto prática situada diz respeito mais a mudanças do que permanecer igual (PENNYCOOK, 2010, p. 36).

Os seres humanos são, naturalmente, capazes de mudar coisas, ainda que frequentemente muito menos do que nós podemos imaginar. Em geral, nós continuamos fazendo mais ou menos a mesma coisa repetidamente. Mas podemos fazer mudanças intencionais para o que fazemos, e essas mudanças podem se tornar sedimentadas com o tempo. Há também pequenos deslizamentos não intencionais, mudanças para os caminhos que fazemos e dizemos coisas, e essas também podem começar a repetir-se e tornar-se práticas sedimentadas. [...] o que parece ser a mesma coisa pode de fato também já ser diferente (PENNYCOOK, 2010, p. 49).

No estágio supervisionado, o aluno-mestre tende a ser ainda pressionado pelo professor supervisor de estágio a se empenhar para se apropriar das teorias acadêmicas trabalhadas ao longo da licenciatura. Também se exige que traga para o debate os desafios encontrados no estágio realizado na escola básica, seja em discussões em sala de aula, seja nos registros escritos apresentados em forma de relatório final de estágio supervisionado (RES) (cf. MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013; PEREIRA; SILVA, 2014; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2013; 2012a, 2012d;). É inegável que a disciplina de estágio propicia ao aluno-mestre a oportunidade de reivindicar melhorias tanto da universidade, para a formação inicial do professor, quanto da escola, que será o futuro local de atuação profissional.

As práticas escolares de escrita, propostas por alunos-mestres no estágio realizado na escola básica e investigadas na pesquisa, estão contextualizadas em relatórios de estágio produzidos na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foram investigados sessenta e quatro (64) relatórios produzidos na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I. A realocação das atividades didáticas investigadas nos relatórios também é influenciada pela avaliação desses textos apresentados como trabalhos acadêmicos finais das disciplinas.

Caracterizando o gênero relatório como “instrumento de mediação para a formação inicial do professor de língua materna”, Silva (2012b, p. 137) defende a tese de que “o uso desse gênero discursivo pode contribuir para formação do professor crítico, sempre atento para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada”. O autor afirma ainda que “trazer os relatórios de estágio para a pauta das pesquisas científicas desenvolvidas em cursos de licenciatura pode ser uma das medidas necessárias para o empoderamento do professor”, já que o relatório permite ao aluno-mestre rememorar e refletir sobre as experiências vivenciadas na escola-campo em que observou ou ministrou aulas como atividades constitutivas do estágio obrigatório da licenciatura. É a oportunidade acadêmica de escrever sobre o funcionamento da escola, das aulas ministradas, a respeito da própria prática e, até mesmo, do trabalho desenvolvido pelo professor colaborador na escola. Como determinada metodologia foi utilizada? Que resultados foram atingidos? O que poderia ser feito para que fossem diferentes os resultados? Muitas vezes, não é possível discutir a prática na sala de aula no domínio universitário de formação, mas lembrar, (re)escrever sobre os fatos vivenciados na escola-campo pode levar o aluno-mestre a construir significados múltiplos para a experiência vivenciada tanto na fase de observação quanto na fase de regência (MENDES, 2014; MENDES; SILVA; GONÇALVES; MELO, 2015).

Os relatórios de estágio são compreendidos como gêneros catalisadores na perspectiva proposta por Signorini (2006), para quem tais formas de ação social “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (p. 8). Como gênero catalisador, o relatório de estágio possibilita a ressignificação e a articulação de experiências adquiridas e vividas no ambiente escolar e no acadêmico. Funciona como um “espaço de subjetivação e experimentação de interesse para a formação do professor” e não necessariamente como instrumento de “revelação de uma verdade oculta ou desconhecida” (SIGNORINI, 2006, p. 69)<sup>4</sup>. A discursivização do processo de realocização de objetos de ensino pode configurar a reflexão sobre/na ação como prática constitutiva da atividade profissional exercida pelo egresso da licenciatura. A reflexão desencadeia ações mais produtivas de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Originária de diferentes abordagens teóricas dos estudos da linguagem (cf. BAWARSHI; REIFF, 2013), a noção de gêneros textuais tem contribuído para o trabalho de formação do professor e também para o ensino mais produtivo com práticas situadas de linguagem nas aulas ministradas nas escolas básicas brasileiras, o que não se restringe às disciplinas de língua materna e adicional (ROJO, 2008; SILVA, 2009a; 2009b; 2012b; 2012c). Nos termos de Gomes-Santos e Seixas (2012, p. 153), ao investigarem o processo de didatização de gêneros por licenciandos da Universidade de São Paulo (USP), especificamente na disciplina Metodologia de Ensino de Português:

os gêneros textuais que circulam na formação são objetos de estudo que se converterão em instrumentos do trabalho de ensino do futuro professor. Em outros termos, são instrumentos de ensino constitutivos da caixa de ferramentas de que o aprendiz de professor se apropria no âmbito da formação inicial. Talvez esta fosse uma pergunta central em todo projeto de formação do professor – como o profissional (em formação inicial e continuada) constrói sua caixa de ferramentas, de que ela se compõe, qual a sua extensão?

Ao realocar os conhecimentos acadêmicos no ambiente escolar, a gênese da construção da “caixa de ferramentas”, o aluno-mestre inova e reformula a própria prática de ensino, experimenta as dinâmicas pensadas e planejadas, verifica a relevância das atividades didáticas para os alunos interlocutores. O aluno-mestre poderá também descobrir que o planejamento e a própria aula por ele ministrada foram ineficazes, porque a avaliação diagnóstica fora desconsiderada ou equivocada. Nesta última situação, certamente, terá que retomar o planejamento para alcançar as metas traçadas outrora.

Essas experiências criam um “espaço de subjetivação”: o aluno-mestre reflete sobre a adequação das aulas ministradas ou, até mesmo, observadas. Ainda que o tempo da prática do estágio supervisionado seja restrito, as mudanças de percurso, necessárias para atingir objetivos traçados, são perceptíveis: tanto no planejamento didático, envolvendo

---

<sup>4</sup> Ainda nos termos de Signorini (2006, p. 69), o uso de relatos desencadeadores de reflexão na formação do professor “favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes. E esses programas de ação emergentes escapam sempre de alguma forma ao que previa ou desejava o formador em seus planos de trabalho, programas e avaliações”.

a escolha de textos, a organização de atividades didáticas, as formas de avaliação, quanto nas adequações necessárias à postura do responsável pelas aulas ministradas, tais como ser mais amistoso ou rígido, preparar-se melhor, dentre outros aspectos.

### 3 PRODUÇÃO ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998) são utilizados como documento oficial de leitura obrigatória para os alunos-mestres nas disciplinas de estágio obrigatório, conforme proposto no projeto político pedagógico da Licenciatura em Letras aqui focalizada. Nesta seção, sintetizamos as orientações apresentadas nesse documento para a prática de produção textual escrita no Ensino Fundamental II. Tais diretrizes funcionam como literatura de vulgarização para professores ou alunos-mestres das teorias linguísticas produzidas na universidade. Em outras palavras, as diretrizes também se configuram como um espaço de realocação de conhecimentos teóricos a fim de adequar o conteúdo retextualizado ao contexto diferenciado de circulação dos conhecimentos mencionados. Com este trabalho, pretendemos tornar mais acessíveis as orientações oficiais para as atividades escolares de produção escrita, considerando os alunos-mestres e os professores em formação continuada como nossos leitores privilegiados.

É ressaltado nos PCN que, para boa parte dos alunos, “a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998, p. 25). Nesse sentido, os textos devem ser selecionados com o intuito de aproximar o ambiente escolar e a realidade extraescolar dos estudantes com origens bastante diversificadas. Conforme Rojo (2008, p. 585), “um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Ainda conforme a autora, para alcançar tal objetivo, o letramento escolar não é suficiente<sup>5</sup>. “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam” (ROJO, 2008, p. 586).

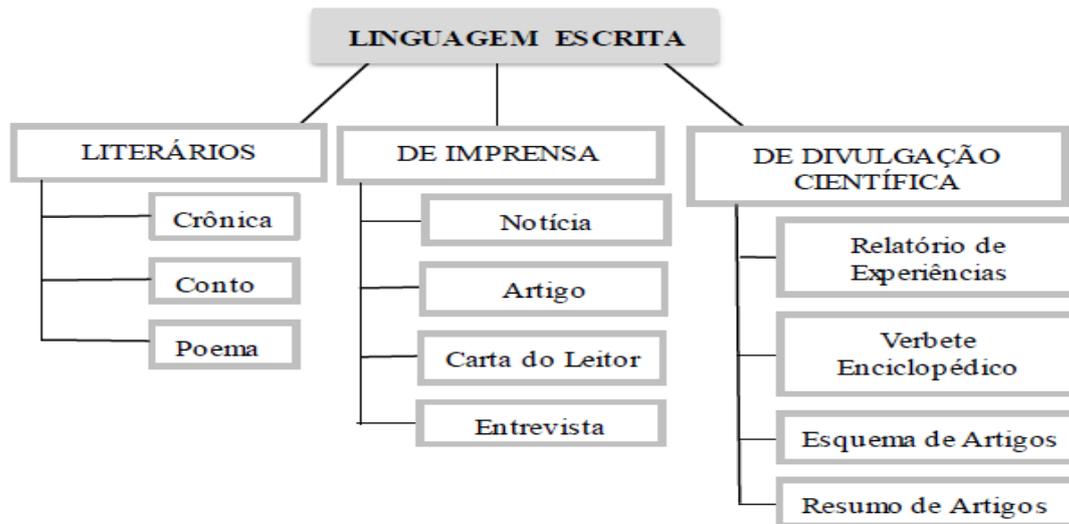
Conforme representado na Figura 2, as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental II sugerem a produção escrita de alguns gêneros dos domínios literários, da imprensa e científico, nas aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Mesmo que as propostas dessas diretrizes ainda se configurem como um desafio em muitas escolas brasileiras, percebemos a necessidade de atualização do documento publicado há quase duas décadas. As tecnologias contemporâneas da comunicação e informação, por exemplo, precisam ser consideradas com mais veemência, nossas escolas não podem ignorá-las (ROJO, 2008; BRAGA; MORAES, 2009; SILVA; 2012e; SILVA; PINHO, 2013; KLEIMAN, 2014). A interação entre os usuários e os gêneros sugeridos na Figura

---

<sup>5</sup> Conforme Rojo (2008, p. 586), o letramento escolar é caracterizado principalmente pelas “práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros)” e por “alguns poucos gêneros escolares advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária)”.

2 vem sofrendo transformações a partir dos suportes diferenciados de circulação textual, propiciados por diferentes tecnologias (computador, *tablets*, *iphones*, mp4, TV digital, dentre outros). Conforme Kleiman (2014, p. 81), “as múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

**Figura 2 – Sugestões de gêneros para produção escrita**



Fonte: BRASIL, 1998, p. 57.

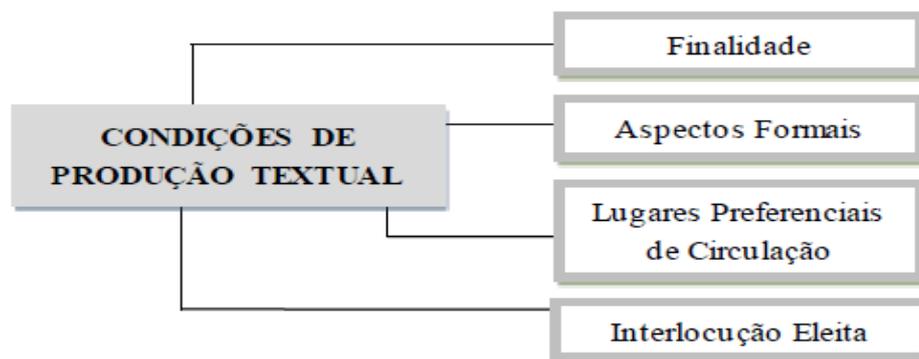
Nos relatórios investigados, verificamos que os gêneros mais selecionados como objeto de ensino de produção escrita pelos alunos-mestres são os de circulação no domínio da imprensa ou jornalístico: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira. A didatização mais frequente dos gêneros dessa esfera deve-se, sobretudo, ao fato de boa parte dos acadêmicos envolvidos pertencer também a projetos governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>6</sup>, programas nos quais se desenvolvem atividades de iniciação à docência, no caso do PIBID, e de iniciação ao ensino, pesquisa e extensão, no caso do PET. Em tais programas, é frequente a ida dos alunos-mestres para as escolas-campo de estágio, sob a supervisão/tutoria de um docente da instituição

<sup>6</sup> O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada, por sua vez, ao Ministério da Educação (MEC). No portal da Capes, afirma-se que os objetivos do programa são “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 6 maio 2015. O PET, por sua vez, ligado exclusivamente ao MEC, “é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480)>. Acesso em: 6 maio 2015.

formadora, realocar gêneros da esfera jornalística, por serem os gêneros dessa esfera, até então, privilegiados para o acesso via vestibular à UFGD. No domínio literário, a crônica foi o único gênero solicitado pelos alunos-mestres nos relatórios investigados. Lembramos que a crônica também circula de forma bastante significativa na esfera jornalística. Em relação ao domínio da divulgação científica, não houve registro de gêneros nos dados. Provavelmente, a ausência de alguns dos gêneros sugeridos nos PCN (BRASIL, 1998) para as aulas de Língua Portuguesa se justifique pela demanda de um planejamento didático mais criterioso; além da pouca familiaridade dos alunos, os gêneros parecem pouco trabalhados em materiais didáticos disponíveis aos alunos-mestres.

Na Figura 3, representamos alguns elementos de linguagem interdependentes a serem considerados na prática escolar de produção textual, dadas as condições de elaboração do texto realizado em gênero. Normalmente, a escolarização da escrita ocorre pela valorização dos *aspectos formais*, compreendendo a estrutura textual esquemática ou composicional, ignorando os demais elementos a serem focalizados (cf. SILVA, 2009b). No planejamento das aulas, o professor é desafiado a criar situações de aprendizagem em que os alunos tenham necessidade de produzir textos com *finalidades* ou objetivos claros. Para tanto, inevitavelmente, surge a relevância de se considerar o *lugar* ou o contexto de circulação do gênero, bem como da *interlocução* a ser instaurada, quando se planejam as representações de escritor e leitor a serem criadas a partir das escolhas léxico-gramaticais utilizadas na materialidade textual. Estas orientações estão ancoradas mais diretamente em estudos linguísticos do texto (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2009).

**Figura 3 – Condições de produção**

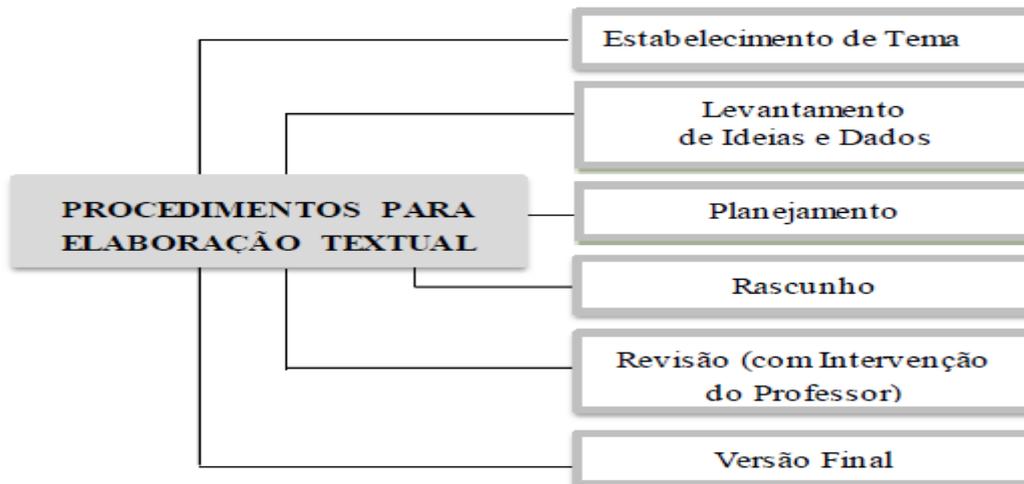


Fonte: BRASIL, 1998, p. 58.

Na Figura 4, representamos as etapas de produção escrita propostas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 58). Assim como os elementos considerados nas condições de produção textual (Figura 3), as etapas de produção podem ser organizadas seguindo estratégias didáticas mais amplas de planejamento, como os projetos de letramento ou unidades didáticas, propostos pela Linguística Aplicada, ou os projetos pedagógicos,

propostos pelas Ciências da Educação (cf. SILVA, 2015; 2009a). A escolha dessas ferramentas didáticas demanda um trabalho colaborativo e interdisciplinar da comunidade escolar. A sua eficácia, entretanto, não é garantida pelo professor de uma disciplina isolada.

Figura 4 – Procedimentos para elaboração textual



Fonte: BRASIL, 1998, p. 58.

Os projetos de letramento e as unidades didáticas auxiliam a criação de situações interativas em que a produção escrita se faz necessária, instauram-se demandas de escrita (e também de leitura). Por conseguinte, podemos remover o obstáculo enfrentado por muitos alunos por não terem *assunto para tematizar* ou, simplesmente, o que dizer. Junto às demandas de escrita, as mídias são bastante funcionais para os alunos fazerem pesquisa, levantarem *dados* e gerarem *ideias* (cf. BRAGA; MORAES, 2009). Além das etapas iniciais de elaboração escrita, o *planejamento* retoma diretamente os elementos linguísticos das condições de produção textual, elencados na Figura 3. É interessante observar que os PCN (BRASIL, 1998) denominam a primeira versão textual *rascunho*, pressupondo a necessidade de *revisão* e de *reescrita*, as quais parecem ser concebidas como sinônimas no documento<sup>7</sup>. Precedendo a produção da versão textual definitiva, é

<sup>7</sup> Na seção “Algumas Situações Didáticas Fundamentais para a Prática de Produção de Textos”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.51), defende-se que “a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos”. Apesar de em quase todas as pesquisas e documentos oficiais a revisão e a reescrita serem compreendidas como sinônimas, compreendemos serem complementares. A revisão, a depender da autoavaliação do escrevente ou da intervenção do docente, gera um produto/texto primário que poderá favorecer a reescrita, já que o escrevente pode decidir não reescrever a primeira versão.

proposta uma *revisão* com a mediação do professor. Em síntese, o aluno precisa aprender a coordenar sozinho as etapas da atividade de escrita, considerando: *o que dizer, a quem dizer e como dizer*. O trabalho cooperativo em torno da escrita do aluno é uma prática valorizada nas diretrizes focalizadas:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75-76).

#### 4 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Filiamo-nos à Linguística Aplicada e a sua propalada busca de apoio teórico-metodológico em diversos campos ou disciplinas do conhecimento. Caracterizamos a pesquisa realizada como qualitativa, de base empírica, de cunho interpretativista, porque objetiva compreender/interpretar os significados culturais das ações em um contexto sempre situado, neste caso, atividades didáticas contextualizadas em relatórios de estágios supervisionados. Observamos tais atividades interdependentemente às práticas sociais de linguagem e dos significados vigentes advindos da realocação dos gêneros como objetos de ensino e, por fim, documental, uma vez que apreendemos atividades didáticas realocadas nesse espaço de subjetivação de entremeio, isto é, as marcas contextuais acrescidas aos objetos ensinados. Investigamos como alunos-mestres de uma instituição pública federal situada no Centro-Oeste brasileiro, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, após observarem e ministrarem aulas, formulam/orientam suas propostas de produção escrita de gêneros textuais em situação de regência.

Da questão-pesquisa mais ampla, objetivamos especificamente identificar e descrever os modos de apropriação e mobilização de diferentes saberes pelos alunos-mestres da Licenciatura em Letras.

O *corpus* é formado por relatórios de estágio produzidos por alunos-mestres das habilitações Português/Literatura e Português/Inglês<sup>8</sup>, na Licenciatura em Letras, na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da UFGD. No Quadro 1, sintetizamos as etapas/anos da pesquisa, identificando a carga horária das atividades dos estágios na instituição formadora e a quantidade de relatórios analisados, compreendendo apenas a versão escrita final do relatório entregue ao término das disciplinas de estágio.

---

<sup>8</sup> As variáveis licenciatura e autoria não foram problematizadas na pesquisa. Em relação à licenciatura, a carga horária, objetivos, ementário, etc. por serem os mesmos nas duas habilitações; em relação à autoria dos relatórios, devido à impossibilidade de saber quem redigiu ou compilou cada seção do RES.

Quadro 1 – *Corpus da pesquisa*

Etapa	Estágio I	Estágio I	Estágio I
	2009	2010	2011
<b>Carga horária</b>	72 h/aulas	72 h/aulas	72 h/aulas
<b>Nº Relatórios</b>	20 (13 relatórios em duplas e 7 feitos individualmente)	26 (17 produzidos em duplas e 4 individualmente)	22 (4 relatórios produzidos em trios; 06 em duplas e 8 individualmente)
<b>Quantidade de alunos-mestres</b>	33	38	32

As propostas podem ser divididas em atividades de produção escrita (35 ao todo), produção oral (23) e tópicos gramaticais (7)<sup>9</sup>. As propostas de atividade de produção escrita nos sessenta e quatro (64) relatórios, foco desta investigação, contemplam diversos gêneros nas aulas ministradas do Ensino Fundamental II: notícia, editorial, artigo de opinião, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge, além de atividades isoladas que exigiam respostas a tópicos gramaticais.

As propostas de produção oral informam gêneros orais autônomos e gêneros orais integrados. No oral integrado, “as atividades estão atreladas, por exemplo, ao desenvolvimento de capacidades discursivas, tais como dizer, explicar, argumentar nas mais diversas situações escolares e em várias disciplinas durante as interações em sala de aula.” (GONÇALVES, 2013, p. 5). Na perspectiva autônoma, o gênero é o objeto de ensino-aprendizagem, não constituindo um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares) [que seria o ensino do oral integrado] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 177). As atividades intituladas aqui de tópicos gramaticais informam atividades descontextualizadas de formas linguísticas: a diferenciação de verbos regulares e irregulares; identificação de conjunções, preposições e interjeições; regras ortográficas; emprego da vírgula; e, por fim, exercícios de acentuação gráfica.

Dentre o conjunto de gêneros textuais escritos, selecionamos três propostas de produção escrita, representativas, respectivamente, de cada período letivo investigado (2009-2011): o gênero notícia, o gênero anúncio classificado, ambos da esfera jornalística, e, por fim, uma paródia, da esfera literária, analisados na seção seguinte. Após o comando de produção proposto, mostramos um exemplar de produção escrita de um estudante da Educação Básica.

<sup>9</sup> Isso significa que em cada RES havia atividades de eixos diferentes: de leitura, de escrita de gêneros orais e escritos, tópicos gramaticais, além de outras não direcionadas necessariamente a estudantes da Educação Básica, mas ao supervisor de estágio.

## 5 RELOCALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

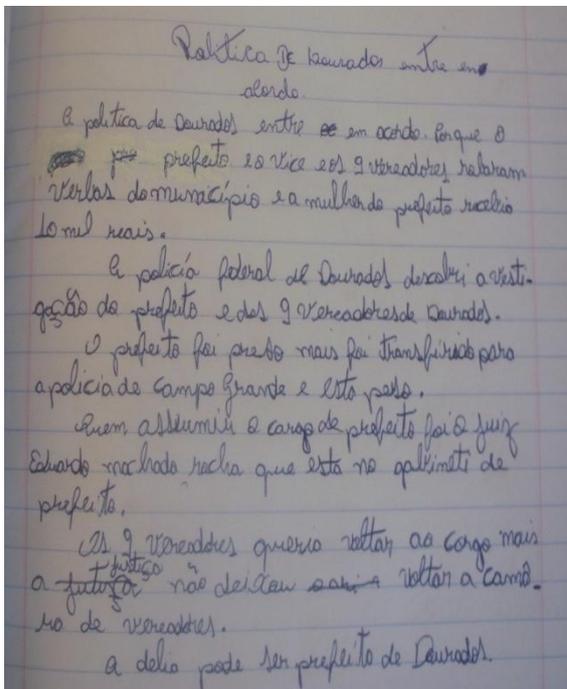
Nosso foco são atividades deslocadas por alunos-mestres nos relatórios de estágio supervisionado. Abordamos a relocalização dos gêneros manchete/notícia, classificado e paródia nas atividades a seguir.

### Exemplo 1 – manchete/notícia

Costa (2014, p.178-179) define o gênero notícia como “relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador”. A manchete de jornal apresenta algumas singularidades: quanto ao espaço, ocupa normalmente a primeira página. Geralmente é “um enunciado breve, mas de grande força enunciativa, que chama a atenção do leitor para o fato de maior destaque e até pode atrair o leitor para a leitura da matéria jornalística destacada.” (COSTA, 2004, p.162).

Comando de produção: A partir da manchete criada pelo outro grupo, cada integrante criará uma notícia para essa manchete (produção de uma notícia a partir da manchete criada pelo outro grupo) – Observação: texto com no mínimo 15 linhas e no máximo 20 linhas.

### Figura 5 – Exemplar do gênero notícia



#### Transcrição:

Política De Dourados entre em acordo  
A política de Dourados entre em acordo. Por que o prefeito e o vice e os 9 vereadores roubaram Verbas do município e a mulher do prefeito recebia 10 mil reais.  
A polícia federal de Dourados descobriu a investigação do prefeito e dos 9 vereadores de Dourados. O prefeito foi preso mais foi transferido para a polícia de Campo Grande e esta preso. Quem assumir o cargo de prefeito foi o juiz Eduardo machado rocha que esta no gabinete de prefeito.  
Os 9 vereadores queria voltar ao cargo mais a justiça não deixou voltar a câmara de vereadores.  
A delia pode ser prefeita de Dourados.

A sequência das atividades propostas pelos alunos-mestres pode ser descrita em quatro etapas: 1) o aluno-mestre apresenta algumas manchetes e notícias do jornal aos estudantes da Educação Básica; 2) há uma discussão a respeito da importância desse

gênero na composição do discurso jornalístico; 3) os alunos-mestres organizam os estudantes da Educação Básica em quatro (4) grupos, e cada um produz uma manchete; iii) trocam-se as manchetes produzidas pelos estudantes entre os grupos constituídos; 4) cada integrante produz uma notícia para a manchete produzida. A avaliação seria o desempenho da atividade em grupo e o desempenho individual na produção de texto.

Como se depreende do comando da atividade e da produção escrita dos estudantes, os alunos-mestres (saberes da academia, portanto) desconsideram os elementos discursivos do contexto de produção do gênero: finalidade, lugar de circulação, interlocutor eleito. A solicitação de criação de uma manchete a ser produzida pelos grupos e a escrita da notícia a partir de então não se assemelham à prática sociocultural de elaboração de manchetes/notícias, na esfera jornalística, ainda que o objeto ensinável sofra transformações ao ser realocado em contexto de ensino formal. Tal proposta de interação em grupo (criação e troca de manchetes) confirma, portanto, o distanciamento das práticas não escolares de referência, como as vivenciadas por empresas jornalísticas em situações de fechamento de edição. A atividade sugerida parece também se justificar pela crescente quantidade de sugestões de trabalhos/tarefas lúdicas no contexto da educação básica e divulgadas em manuais<sup>10</sup>.

Os alunos-mestres também desconsideram as etapas de produção de textos: escolha do tema, levantamento de ideias/dados; planejamento/rascunho; revisão/reescrita, versão final e espaços de circulação do gênero, por não haver sinais de intervenção docente no exemplar do estudante da educação básica, conforme o RES. A atividade de produção em grupo de manchetes/notícias (intitulada de atividade lúdica) se encontra no entremeio, ocupando espaço, dentre tantas outras atividades do professor, uma vez que não é exemplar das práticas de referência dos gêneros, tampouco exemplar de atividades frequentes em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Na esfera jornalística, não se produz uma notícia a partir de uma manchete de outrem; em geral, é construída após a notícia estar pronta. Silva (2009a) discute o que estamos aqui denominando realocações de gêneros textuais, compreendendo-as “como as transformações sofridas pelos gêneros textuais de referência ao adquirirem marcas no espaço escolar em que passam a ser produzidos, distanciando-se das condições de produção e circulação, tomadas como referência” (SILVA, 2009a, p.155). É preciso destacar que tais formas escolarizadas de referência exercem extrema influência no espaço de entremeio, isto é, antes mesmo de chegar ao espaço escolar, no espaço de subjetivação do aluno-mestre em estágio supervisionado, mas que, por outro lado, revela certa preocupação do estagiário em propor atividades diferentes, que se distanciam da prática tida por tradicional. Parecem entrar em jogo não somente as forças representantes das instituições formadoras e da escola-campo de estágio, mas possivelmente de outras instituições pelas quais passaram os alunos-mestres, como as escolas onde estudaram, nas quais, possivelmente, a produção escrita não só ignorava as fases de produção, mas dava-se pela valorização dos *aspectos formais*, compreendendo a estrutura textual esquemática ou composicional, ignorando os demais elementos a serem focalizados. Entre outros

<sup>10</sup> A título de exemplificação: COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de Receitas do Professor de Português*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; COSCARELLI, CARLA Viana; MITRE, Daniela. *Oficina de Leitura e Produção de Textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

aspectos, pela restrita quantidade de aulas práticas nas escolas-campo de estágio, os alunos-mestres rememoram práticas de produção escrita de sua vida escolar progressiva, como atestam as pesquisas supramencionadas (Cf. seção Introdução).

Potencialmente, ao menos nos saberes prescritos ao formador universitário, a disciplina contempla saberes teórico-práticos para o futuro profissional em Letras. Distanciam-se na medida em que se nota a ausência, na produção de texto do estudante da educação básica, de intervenções de natureza formativa, tais como a necessidade de fazer o levantamento de dados, o planejamento do texto, rascunhar, revisar, produzir a versão final. As atividades propostas pelos alunos-mestres distanciam-se fortemente da ementa sugerida pela disciplina Escrita e Ensino, ministrada na parte final da licenciatura. Entre os objetivos da disciplina, está o de discutir a *Escrita e reescrita: abordagens de escrita e reescrita nos PCN de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano*. Em outro momento, Gonçalves e Ferraz (2012), ao tematizarem também práticas de produção escrita por alunos-mestres da UFGD, e ao analisarem o ementário do curso de Letras, concluem que apenas 11% do currículo da licenciatura em Letras (habilitação em Inglês e Literatura) são tidas como práticas. Especificamente, em relação à disciplina Estágio Supervisionado I, como ementa, temos: i) Observação e regência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: aquisição de linguagem, letramento e gêneros do discurso, visando à formação do professor de Letras; ii) usos de tecnologia na educação. Normas e legislação.

## Exemplo 2 – anúncio classificado

A atividade proposta, dirigida pelos alunos-mestres aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, foi a produção de um anúncio classificado de jornal, cujo objetivo era o de vender, alugar ou comprar algo. Segundo Costa (2014, p. 80), o classificado “é um anúncio, geralmente em pequeno formato e sem ilustração, com mensagens de compra, venda ou aluguel, oferta ou procura de empregos ou serviços profissionais, etc.”.

Faça um anúncio como se fosse para o jornal, vendendo, alugando ou comprando algo. Se quiser poderá anunciar uma vaga de emprego.

## Figura 6 – Exemplar do gênero anúncio classificado<sup>11</sup>

Transcrição  
Faça um anúncio como se fosse para o jornal vendendo alugando ou comprando algo. Se quiser poderá anunciar uma vaga de emprego.  
Bom dia gente o meu nome é XX. Eu queria fazer um anuncio sobre uma casa que esta a vendas.  
Essa, casa é o tamanho certo pra você. Se você quiser ver essa casa você liga para XX ou XX Esta rua fica no Bairro XX rua XX.  
Espero que vocês compra ela.

<sup>11</sup> Trazemos aqui apenas a transcrição da produção escrita do estudante, em função da má legibilidade do manuscrito no original.

No comando de produção, os graduandos consideram alguns elementos do contexto de produção do gênero. Há o *quê* e a *finalidade* (vender, alugar, comprar, ofertar vaga de emprego). A sugestão de anunciar a vaga de emprego parece suprir uma lacuna sobre o que dizer. Entretanto, não há elementos básicos como o jornal e sua respectiva seção em que o anúncio circularia, destinatário eleito; há, apenas o *quê* e a *finalidade* (vender, alugar, comprar, ofertar vaga de emprego). É importante destacar que, embora Costa (2014) situe o anúncio na esfera publicitária, os alunos-mestres objetivaram a circulação do gênero na esfera jornalística. Como no Exemplo 1, as etapas de produção de textos (planejamento, escrita, reescrita) são desconsideradas.

Apesar de os alunos-mestres no RES afirmarem que foi fornecido um texto-base para os estudantes, não foi encontrado no RES. O comando parece ter sido elaborado e ditado no momento da realocização. Não encontramos marcas de intervenção formativa (correção textual-interativa) nas produções escritas dos estudantes da Educação Básica. Entendemos que a primeira versão deve ser usada como uma sondagem do que o escrevente entendeu do gênero solicitado.

A própria escolha do gênero anúncio pode ser considerada um espaço de entremeio, na medida em que os gêneros discursivos da esfera jornalística se configuram como práticas languageiras que orientam a comunicação num sentido lato. No dizer de Signorini (2007, p. 323), há relações de solidarização entre instituição formadora e instituição jornalística porque são as que “merecem destaque em programas de ensino e documentos oficiais: a leitura/escrita de gêneros jornalísticos em sala de aula inspirados em práticas letradas não escolares de produção e circulação de jornais e revistas”. A escolha de gêneros dessa esfera parece estar consubstanciada também pela forte presença, na década de 90, dos gêneros jornalísticos como forma de desenvolver a criticidade e a formação da cidadania. Mas, para que tais gêneros façam sentido ao futuro professor e à formação inicial, é preciso que o docente em formação continuada seja levado a focalizar o objeto de ensino “nas diversas instâncias de sua elaboração, desde a sua concepção teórica até sua transformação em objeto a ser ensinado” (REINALDO, 2007, p.193). Como os alunos-mestres não têm acesso ao saber nas suas instâncias de elaboração, uma vez que dificilmente os estudantes da Educação Básica têm a chance de vivenciar, ainda que de forma parcial, práticas socioculturais de escrita de uma agência publicitária, instanciam práticas de linguagem vivenciadas de seu passado escolar, além de ratificar os modelos tradicionalmente escolarizados de produção escrita.

### Exemplo 3 – paródia

A atividade proposta, realocizada numa 1ª série do Ensino Médio, foi a produção de uma paródia. O comando restringia-se a: *Fazer uma paródia da música Meu Mato Grosso do Sul, com outra versão*. Segundo Costa (2014, p.186), a paródia “é um texto geralmente jocoso ou satírico que se caracteriza por ser essencial e intencionalmente intertextual e interdiscursivo, já que “importa” elementos de um texto (ou textos) já existentes(s)”. A música *Meu Mato Grosso do Sul*, usada como texto de apoio, foi composta pela dupla douradense Carlos Fábio e Pacito, conhecida no Estado do Mato Grosso do Sul após ser veiculada na TV Morena, afiliada da Rede Globo, com o intuito de promover as belezas naturais do estado para os sul-mato-grossenses e turistas.

Figura 7 – Exemplar do gênero paródia

Música Original	Paródia dos Alunos
Andando pelos quatro cantos Desse nosso estado Eu pude <b>descobrir</b> O quanto a natureza é sabia E o que oferece pra gente <b>sentir</b>	Andando pelos 4 cantos do nosso senado eu pude <b>descobri</b> . Que os senadores E até o prefeito dorme roubando <b>aqui...</b>
Tem rios mata fauna e flora Que nos surpreende A cada <b>renascer</b> Do dia quando o sol levanta Como que chamando A gente pra <b>viver</b>	O prefeito e os vereadores nos rouba em cada <b>renascer</b> , Desde a hora que o sol levanta até a hora de <b>anoitecer</b> .
Se ouço Helena Meireles Zé Correia ou Zacarias <b>Mourão</b> Lembro de um baile na fazenda Sob um pé de cedro Como isso é <b>bom</b>	Se ouço o Marçal Filho falando do roubo que aconteceu <b>aqui</b> , do sapato na cara do Bonato deve ter saído um belo galo <b>ali</b>
Mas se você quiser saber O quanto há de beleza Em nosso <b>pantanal</b> Se deixe levar na poesia De Manoel de Barros Tudo é tão <b>real</b>	Mas se você quiser saber como esta história <b>acabou</b> é só ir na cadeia e ver o Ari Artuzi de calção <b>azul</b> .
Meu Mato Grosso do Sul Meu canto é todo pra <b>você</b> Meu canto é pra cada cidade Pra cada poeta Cada <b>amanhecer...</b>	Meu Mato Grosso do Sul o Artuzi roubou <b>você</b> , rouba de cada cidadão de cada pessoa e até de <b>você</b> .

Segundo o plano de aula apresentado pelos alunos-mestres, o gênero paródia foi discutido, a música foi apresentada e, em seguida, três textos tratando da corrupção em Dourados foram apresentados para serem usados como base para a produção textual escrita. Como nas propostas anteriores, dos saberes advindos da academia, há a desconsideração dos elementos contextuais, defendido pelos documentos oficiais e pelas ciências da língua(gem) em geral. Nesta proposta, uma sugestão temática se impõe, a corrupção no país e na cidade de Dourados, na época. Desconsideram-se também as etapas de produção textual já vistas nos Exemplos 1 e 2 (levantamento de ideias, planejamento e reescrita, além da circulação do gênero). Da realocização, retextualizada no RES, dos saberes advindos da instituição escolar, apresentaram do gênero paródia mostrando a estrutura composicional em cinco estrofes: a primeira, a terceira e a quinta com cinco versos e a segunda e a quarta estrofes com seis versos, e a distribuição das rimas dentro das estrofes. Depois de discutida a estrofação, solicitou-se aos estudantes do Ensino Médio a produção da paródia.

Como espaço de entremeio, houve a didatização de elementos microestruturais ligados a aspectos fônicos como uma atividade que tenta ensinar os estudantes a aproximar palavras da letra original, mantendo a melodia. Assim, não se pode substituir a palavra *lá* por *helicóptero*. Tem de haver o número de fonemas iguais, principalmente nos finais dos versos. *Lá* poderia ser substituído por *cá*, *má*, *pá*, ou ainda condensar uma

palavra em uma única nota. A estrutura em estrofe ajuda a organizar os versos que irão rimar para dar sonoridade, o que não ocorreu na organização da paródia produzida pelos alunos. Outro aspecto de entremeio é a utilização de exemplares de gêneros diferentes do solicitado, neste caso, textos que tratavam, à época, da corrupção divulgada pelos principais telejornais do país. Pelas orientações da academia, apresentam-se (ou devem-se apresentar) modelos do gênero de referência para ser escrito após as atividades. Nos relatórios, não encontramos indícios de pares de textos envolvendo paródia, utilizados como modelos de referência para os alunos da escola de Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto institucional, mais especificamente o das disciplinas de estágio supervisionado, e da amostra de três propostas de produção escrita efetivada em escolas da Educação Básica, constatamos que as atividades de escrita propostas pelos alunos-mestres nas aulas por eles ministradas durante o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura, são informadas por diferentes práticas pedagógicas, as quais são responsáveis pelo distanciamento das orientações teórico-metodológicas produzidas no contexto da pesquisa acadêmica. Essa mistura de práticas é inevitável e reflete a própria identidade híbrida característica dos alunos-mestres. Precisamos conhecer melhor os caminhos para familiarizá-los com práticas pedagógicas mais produtivas ao longo da licenciatura, evitando centralizar esforços semelhantes apenas nos estágios obrigatórios, quando tais disciplinas realmente são propostas para responder às demandas dos diversos contextos de ensino.

Insistimos em afirmar que, partindo das reflexões empreendidas, este trabalho revela uma demanda pela maior inserção dos alunos-mestres em atividades práticas ao longo da licenciatura, compreendendo o trabalho com análise e produção de material didático orientado pela literatura científica de referência. Reconhecido o fracasso institucional na formação profissional dos estudantes do curso de Letras, o que parece não ser diferente em outras licenciaturas, também precisamos investir esforços em investigações científicas sobre o diálogo construído entre universidade e escola no estágio supervisionado, especialmente nas licenciaturas que focalizam o ensino de língua. Investigações dessa natureza precisam orientar não somente o trabalho do formador, mas também o trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos-mestres nas atividades da prática como componente curricular e nos estágios supervisionados obrigatórios.

## REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.
- BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A.V; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 237-259.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- BUIN, E. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 169-196.
- BRAGA, D.. B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 9, n. 3, p. 603-620, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- CAVALHEIRO, J. da S. *Análise de propostas de atividades de produção textual oral e escrita em relatórios de estágio supervisionado no curso de Letras da UFGD*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. 3. ed. rev.ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DINIZ, A. L. S. *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.
- GOMES-SANTOS, S.N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais na formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta*. Belo Horizonte, v.16, n.30, p.151-168, 2012.
- GONÇALVES, A.V.; FERRAZ, M. R.R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 109-138.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Apresentação: estágio supervisionado nas licenciaturas. *Raído*. Dourados: Editora da UFGD, v. 8, n. 15, p. 07-10, 2014.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Resenha de: GONÇALVES, A.V. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 371-376, 2013.
- GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e e alguns entremeios*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Continuum, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 9, n. 2, p.78-97, 2014.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.
- MENDES, A. S. *Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- \_\_\_\_\_; SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V.; MELO, L. C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: USP, 2015. (no prelo)
- MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.

- PEREIRA, B. G.; SILVA, W. R. Professores em formação inicial na escrita reflexiva profissional: abordagem sistêmico-funcional na Linguística Aplicada. *Raído*. Dourados, v. 8, n. 16, p. 223-242, 2014.
- NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. In: FARO, J.S.; GUTIERRE, P. (Eds.). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (livreto). São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <[http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=639](http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639)>. Acesso em: 20 Junho de 2013.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.
- REINALDO, M. A. G. de M. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 171-196.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- \_\_\_\_\_. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.317-338.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 15, n. 4, pp. 1023-1055, 2015.
- \_\_\_\_\_. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, A.V.; PETRONI, M.R. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas*. Dourados: Editora da UFGD, 2012b, p. 135-166.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012c.
- \_\_\_\_\_. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012d.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna*. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012e.
- \_\_\_\_\_. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife, 2009b, v. 22, n. 2, p. 135-160.
- \_\_\_\_\_; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. *Raído*. Dourados, v. 7, n. 13, p. 37-59, 2013.
- \_\_\_\_\_; PINHO M. J. 'O aluno praticamente se sentiu presidente do Brasil': construção da inovação no trabalho do professor. In: SANTOS, A.; SUANNO, J.H.; SUANNO, M.V.R. (Org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 273-297.
- SUASSUNA, L.; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010.
- TAVARES, E. Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- \_\_\_\_\_; SILVA, W. R. Práticas de escrita escolar nos estágios supervisionados das licenciaturas em geografia, história e matemática. In: SILVA, W.R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 231-255.
- VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: New tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

**Recebido em: 31/07/15. Aprovado em: 13/01/16.**

**Title:** School written production on practicum reports from a licentiate in Letters

**Authors:** Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Jolnei da Silva Cavalheiro

**Abstract:** *In this paper we analyze proposals of written production developed by undergraduate students, who takes a degree (licentiate) in Letters Course at the subject Supervised Practicum in Portuguese Language, guided by the theoretical notion of textual genre (BRAZIL, 1998). We characterize this research as qualitative, interpretive, from empirical and documental foundation, because it aims at understanding / interpreting the cultural meanings of actions in a context-based set, and in this case, contextualized didactics activities in supervised practicums reports. In the survey, we investigate the relocation of theoretical knowledge on school writing held within the educational institutions involved. We problematize the didactization work directly linked to the degree, which can add knowledge to the scientific literature produced on practices of written proposals by Portuguese teachers in a work situation.*

**Key words:** *Supervised Training. Writing production. Relocalization.*

**Título:** *Producción escolar escrita en trabajos finales de informes de prácticas de una licenciatura en Letras*

**Autores:** Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Jolnei da Silva Cavalheiro

**Resumen:** *En este artículo analizamos propuestas de producción escrita elaboradas por estudiantes del grado en una licenciatura en Letras, en una asignatura de Trabajos Finales de Informes de Prácticas en Lengua Portuguesa, orientadas por la noción teórica de genero textual (BRASIL, 1998). Caracterizamos esta pesquisa como cualitativa, interpretativa, de base empírica y documental, porque tiene el objetivo de comprender/interpretar los significados culturales de las acciones en un contexto ubicado, en este caso, de actividades didácticas contextualizadas en trabajos finales de informes de prácticas supervisadas. En la investigación buscamos la relocalización de conocimientos teóricos sobre escrita escolar realizada en las instituciones de enseñanza involucradas. Problematizamos el trabajo de didactización vinculado directamente con la Licenciatura, lo que puede añadir conocimientos a literatura científica producida sobre prácticas de escrita, propuestas por profesores de Lengua Portuguesa en situación de trabajo.*

**Palabras-clave:** *Prácticas Supervisadas. Producción escrita. Relocalización.*