





# Ensayos Pedagógicos

Edición Especial

Escribir sobre las prácticas de enseñanza: reflexiones  
sobre la producción de conocimiento en nivel de  
pregrado/grado en educación

---



2020

**Equipo organizador:**

Silvia García Vargas

Universidad Nacional

Thomas Massao Fairchild

Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos

Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte





**Revista indizada en:** DOAJ, Latindex y OAJI

**Otras bases de datos:** Actualidad Iberoamericana, CLASE, CORE, Dialnet, ERIHPLUS, EZB, Genamics, IRESIE, Journal TOCs, Journals for Free, LatinREV, MIAR, REDIB, SERIUNAM, Sherpa/Romeo, OEI, Open Science Directory, Sicultura y BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

## **Rector**

M. Ed. Francisco González Alvarado

## **Decana CIDE**

M. Sc. Sandra Ovares Barquero

## **Vicedecana**

M. Ed. Erika Vásquez Salazar

## **Director de la División de Educología**

Lic. Jerry Murillo Mora

## **Dirección de la edición**

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

## **Consejo Editorial Interno**

### **Editor principal**

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
juan.zuniga.vargas@una.ac.cr

### **Editora asociada**

Dra. Susana Jiménez Sánchez  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

### **Editora asociada**

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
gerardina.viquez.vargas@una.ac.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional  
Costa Rica  
jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional  
Costa Rica  
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional  
Costa Rica  
ritaviquez@gmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional  
Costa Rica  
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional  
Costa Rica  
fermarvin@gmail.com

La editorial Universidad Nacional (EUNA),  
es miembro del Sistema editorial universitario  
Centroamericano (SEDUCA).

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista

## **Consejo Editorial Externo**

M. L. Marta Rojas Porras  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica  
merojasporras@gmail.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre  
Instituto Tecnológico de Costa Rica  
Costa Rica  
jalfaroa03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa  
Universidad Estatal a Distancia  
Costa Rica  
dvillalobos@uned.ac.cr

## **Consejo Asesor Internacional**

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho  
Universidad de Puerto Rico  
Puerto Rico  
wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez  
Universidad de Las Tunas  
Cuba  
umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy  
Universidad de La Habana  
Cuba  
alexlester.medy@gmail.com

M. Sc. Flora Medina  
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
Honduras  
floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto  
Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Perú  
hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero  
Universidad de Buenos Aires  
Argentina  
rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Días  
Escola de Educação de Torres Novas  
Portugal  
migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich  
The Max Stern Academic College of Emek Yezreel  
Israel  
javier@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell  
Universidad Veracruzana  
México  
albramirez@uv.mx

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez  
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada  
México

## **Consejo Editorial de la Universidad Nacional**

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto, Presidente

Dr. Francisco Vargas Gómez

Dr. Jorge Herrera Murillo

Ing. Erick Álvarez Ramírez

M. L. Gabriel Baltodano Román

Dra. Shirley Benavides Vindas

UNIVERSIDAD NACIONAL  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)  
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



# Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

EISSN: 2215-3330

Edición Especial

**Escribir sobre las prácticas de enseñanza: reflexiones  
sobre la producción de conocimiento en nivel  
de pregrado/grado en educación**

2020

**UNA**  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
COSTA RICA





## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

*Ensayos Pedagógicos* es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

### **Traducción**

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

### **Revisión filológica**

Licda. Mariela Miranda Rojas

### **Asistente**

Diana Arias Chavarría

### **Diseño de Portada**

Érick Quirós Gutiérrez

### **Dirección Editorial**

Alexandra Meléndez, [amelende@una.ac.cr](mailto:amelende@una.ac.cr)

### **Revista Ensayos Pedagógicos**

División de Educología - CIDE

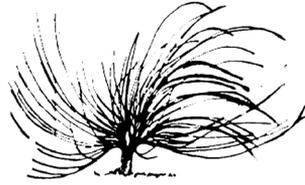
Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

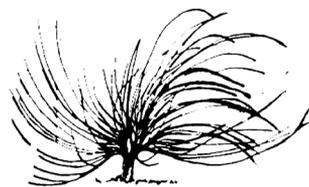
Correo electrónico: [ensayosped@una.ac.cr](mailto:ensayosped@una.ac.cr)



## Tabla de contenidos

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<i>Thomas Massao Fairchild, Tatiane Silva Santos, Sulemi Fabiano Campos</i> .....	
<b>Introdução</b> .....	17
<i>Thomas Massao Fairchild, Tatiane Silva Santos, Sulemi Fabiano Campos</i> .....	
A escrita de diários de campo por alunos de letras. Da aula observada à produção do dado relevante .....	23
<i>Claudia Riolfi, Valdir Heitor Barzotto</i>	
Estágio supervisionado, práticas de escrita e dispositivos de formação .....	41
<i>Marinalva Vieira Barbosa, Juliana Bertucci Barbosa</i>	
Da escuta ao registro: estilos de discurso reportado em relatórios de estágio .....	55
<i>Thomas Massao Fairchild</i>	
O processo de formação docente pela escrita do relatório de estágio .....	81
<i>Sulemi Fabiano-Campos, Katia Cilene Ferreira França</i>	
Las lagunas discursivas en las producciones de un diario decampo y de un portafolio: ¿Pérdida de sentido de lo que se enseña? .....	94
<i>Ariadne Catarine dos Santos, Lexy Medina Mejía</i>	
A escrita de diário de campo e a formação do professor de português .....	125
<i>Emari Andrade</i>	

O percurso escrito da observação no estágio supervisionado à sua leitura no curso de Letras.....	143
<i>Luana Clementino Chalegre</i>	
O relatório de estágio como difusor de reflexões na graduação: análise e interpretação de dados nos relatórios de estágio do Programa Ler e Escrever.....	167
<i>Sheila Perina de Souza</i>	
Entre o ver e o refletir: supressão da criança em relatórios de estágio de alfabetização.....	183
<i>Tathiane Graziela Cipullo</i>	
A escrita sobre as práticas dos professores em formação. O relatório enquanto mediatório na educação acadêmica .....	203
<i>Rogério Pereira Costa</i>	
La “responsividad” en la escritura sobre las prácticas de enseñanza .....	223
<i>Márcia Cristina Greco Ohuschi</i>	
Escritura (registro) de las prácticas de enseñanza como una forma de producir conocimiento en las carreras de grado .....	245
<i>Silvia E. García Vargas, Tatiane Silva Santos</i>	
La práctica de escritura en la universidad hondureña.....	269
<i>Flora Raquel Medina, Lily Cálix, Selma Regina Olla Paes de Almeida</i>	
Normas de Publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos.....	289



---

## PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

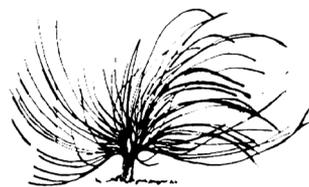
La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el año 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

*Ensayos Pedagógicos* contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero, sobre todo, para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el "centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al 'etcétera' cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía".

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y de la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

**Revista *Ensayos Pedagógicos*  
Consejo Editorial**



---

## Introducción

**E**scuchada durante un evento internacional de formación de docentes, celebrado en el año 2016, la siguiente frase ilustra el problema que motiva la investigación presente en este volumen: "¡Oh, están hablando de "letramento!"".

La frase fue dicha con cierto tono de alivio por un miembro de la audiencia brasileña, que luchó por seguir la exposición de un ponente que hablaba en español. Desde un punto de vista esperanzador –pero igualmente ingenuo– diríamos que esta escena representa un episodio de encuentro entre lenguas y culturas: el asistente, al principio confrontado con la diferencia que lo separa del otro, lo cual le impide la comprensión, reconoce repentinamente –o tal vez más bien se reconoce a *sí mismo*– la lengua del otro. "¡Oh, de eso están hablando!" –la distancia se convierte en contacto–.

Como este efecto se considera generalmente benigno, pensemos por un instante en el problema que puede estar encubriendo: en este entorno, supuestamente multicultural y pluricultural, con la apariencia de la diversidad, en un momento dado nos damos cuenta: no hablamos de la de la misma manera, no usamos las mismas palabras, es verdad, ¡pero estamos diciendo exactamente las mismas cosas!

¿Por qué el tono de alivio?

Para cuando el "letramento" se convierte en "literacidad" o "alfabetización", como reacción en cadena, todo el hilo del discurso hasta ahora opaco se convierte en territorio hogareño, ya no estoy en los páramos fríos del habla extranjera, sino en el patio trasero de mi propia casa. En esencia, entonces, nada muy diferente en el habla del pueblo chileno, colombiano, mexicano o brasileño –excepto el idioma, lugar donde hablan las mismas cosas–. Pero, entonces, ¿qué nos queda para decirnos?

*Es que la realidad de la educación en nuestro país es muy complicada*, concluimos en unísono.

Hemos acompañado con preocupación el movimiento de internacionalización de las universidades. Las especificidades de la cultura de cada país o región han sido neutralizadas en favor de directrices políticas como las evaluaciones internacionales, que tratan de incluir escuelas de diferentes contextos en un mismo modelo, sin tener en cuenta la pluralidad relativa a su universo cultural. A medida que ampliamos el radio de nuestras acciones, hemos visto con demasiada frecuencia que los mismos textos, los mismos problemas y las mismas formas de indagación ganan espacio en las agendas de investigación locales, superponiendo las tradiciones de pensamiento local, a veces interrumpidas demasiado pronto, sin tener la oportunidad de madurar para resistir; otras veces sutilmente asimiladas a nuevos proyectos políticos, cuando no se deja desvanecer entre tributos y premios.

Es importante decir que tenemos el convencimiento de que la circulación internacional de estudiantes, personal investigador y productos de investigación es una condición para el pleno desarrollo de las universidades latinoamericanas.

Esto, sin embargo, solo será positivo en la medida en que ocurra concomitantemente con el fortalecimiento de las condiciones locales de producción de conocimiento, nunca en detrimento de ello. Únicamente en la medida en que existan condiciones para que, en países como Brasil, Costa Rica y Honduras –lugares de origen de la investigación publicada en este volumen– no solo se apliquen las últimas teorías propuestas en Europa o Estados Unidos, sino que también se pueda leer esta producción críticamente, y se opongán, a ellas, otras formas de pensar, otras formas de circunscribir un problema u otras agendas de investigación; que la internacionalización vendrá para el beneficio del estudiantado y profesorado latinoamericanos.



Quienes publican sus obras en este volumen comparten la comprensión de que la escritura es el espacio en el que construimos esta autonomía. Así que, en primer lugar, eligieron escribir. Para una parte de este grupo, esta mera elección tiene una dimensión de resistencia, porque la posición en la que se constituyen como estudiantes y docentes no les garantiza el derecho a tomar la palabra –pues les rodea, ya sea la burocracia de la producción, que condiciona la posibilidad de publicación a la posesión de un título o al patrocinio de mecenas; ya sea la invitación a la crisis de los grandes discursos pedagógicos globales. Por ello, expresamos nuestro agradecimiento a la apertura y confianza con las que la *Revista Ensayos Pedagógicos* de la Universidad Nacional nos ha recibido.

Creemos en la escritura como lugar de producción de conocimiento. Escribir no es sencillamente registrar un pensamiento, sino estar ante el pensamiento como su sujeto interlocutor -opponente, partidario, víctima, verdugo, amante, ladrón, autor-. Por este motivo, elegimos la escritura como objeto de investigación. Los trabajos posteriores toman la escritura de estudiantes y personal docente e investigador como un objeto del que tratan de entender no solo el *texto*, sino los procesos a través de los cuales el sujeto que escribe se relaciona con los conocimientos disponibles, experiencias personales que, singularmente, extrapolan el dominio de estos conocimientos, con sus propias palabras y con las instituciones en las que trabajan.

Estos textos son el resultado de una historia de amistad profesional y colaboración académica que se ha ido desarrollando entre profesorado de diferentes universidades brasileñas y centroamericanas desde 2013. Durante tres años, entre 2014 y 2017, esta historia implicó la ejecución de un proyecto conjunto de investigación, financiado por el Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico -CNPq, titulada "Escritura sobre prácticas docentes en licenciaturas en Brasil, Costa Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento". La realización de este proyecto ha involucrado cinco universidades brasileñas y dos universidades centroamericanas, y representó un esfuerzo conjunto para entender cómo los futuros maestros y maestras, en estos países, escriben sobre sus clases, sus estudiantes, su escuela y sus conocimientos.

Los trabajos publicados en este volumen plantean, de una forma u otra, la misma pregunta central: ¿cuál es el papel de la escritura en la formación del personal docente?

Esta pregunta surge, por supuesto, de la precariedad que caracteriza la formación de los profesorado en América Latina y el hallazgo de que estamos viviendo un momento histórico en el que la propia función social del maestro y la maestra está cambiando. Creemos que una mirada atenta a las prácticas de las licenciaturas y las decisiones que se han tomado en este contexto nos proporcionan pistas importantes para entender cuál es la figura del personal docente que estamos formando para el futuro.

Destacamos tres problemas que surgen de la observación de lo cotidiano en la labor.

En primer lugar, la conversión de las disciplinas de práctica en un espacio destinado casi exclusivamente a la transferencia de información y a la difusión de teorías o propuestas de enseñanza de mayor prestigio en un dado momento, en general las adoptadas por el propio gobierno del país u otros países que ejercen sobre él una fuerte influencia política y cultural. Estas propuestas gozan de gran prestigio en parte porque fueron adoptadas en documentos oficiales, en parte porque están patrocinadas por investigaciones de renombre, pero sobre todo porque en la gran mayoría de las carreras de formación docente del país (me refiero al profesorado y estudiantes de estas carreras) no ha habido resistencia a esto.

Como resultado, los grupos de estudiantes pasan cuatro años escribiendo reseñas e informes frágiles en los que exaltan la "importancia" de la proposición X, citando un conjunto predecible de textos de referencia y confiando sobre evidencia imprudente, como elogios de estudiantes o fotografías de cuadernos con hermosas letras, para abogar por el éxito de sus clases. Cuando terminan el curso, descubren que durante el pregrado no hicieron ninguna reflexión profunda sobre las contradicciones que marcan la escuela contemporánea, con la que se confrontan al comenzar el ejercicio del magisterio. Se dan cuenta demasiado tarde de que el discurso con el que ensalzó la pedagogía patrocinada por el anterior gobierno no sirve mucho.

Un segundo problema es el hecho de que, a lo largo del grado, el tiempo excesivo se dedica a la preparación, planificación, escritura de "planes de enseñanza" o "proyectos de intervención". Después de una



larga preparación, se considera que el estudiantado puede ingresar a la escuela, donde puede o no realizar lo que planeó. Después del período en la escuela, su formación está cerrada y recibe la licencia para enseñar. Resultado: no hay tiempo en la formación cuando se requiere una evaluación seria de los *resultados* del trabajo en el aula; no hay exigencias estrictas con respecto al tipo de *evidencia* que el estudiantado tiene que mostrar sobre lo que hizo en el aula; no se reconoce la posibilidad de que las propuestas hechas en la preparación de clases no puedan ser *desafiadas* o incluso *perfeccionadas* a partir de su experiencia. Los momentos de discusión después de la lección, cuando existen, son breves e informales: el estudiantado se reúne una o dos veces en el semestre, se sienta en un círculo y comparte testimonios; cuando mucho, se organiza un pequeño seminario donde se muestran generalmente fotos e informes del éxito obtenido.

El tercer problema, consecuentemente de los anteriores, es que la escritura producida a partir de la experiencia docente, que podría servir al mismo tiempo como un registro concreto de actividades exitosas, como un retrato histórico de las prácticas de la época, como la denuncia de infracciones cometidas bajo la protección de la desesperanza, o como un espacio de reflexión y evaluación de los resultados de la enseñanza por los propios actores involucrados (a diferencia del análisis de *big data* proporcionado por empresas contratadas por gobiernos extranjeros o conglomerados comerciales transnacionales), se muestra como la tierra de nadie: cada docente tiene sus propias pautas y generalmente se aceptan relatos débiles y deficientes, se aceptan informes burocráticos, llenos de expresiones de antecedentes místicos o emocionales que están más cerca de la esfera de los desafíos privados que de un quehacer académico .

Hemos argumentado que la escritura y la investigación deben considerarse elementos estructurantes de la educación universitaria y, en el caso de la formación del profesorado, que la escritura y la investigación son considerados procedimientos que son parte integral de *la propia clase*, de modo que el acto de la enseñanza sea, al mismo tiempo, el acto de investigar el aula. Escribir sobre mis clases no tiene como función primordial demostrar que he cumplido con las horas de práctica que se requieren de mí o permitir que el supervisor evalúe mi desempeño; su papel es garantizar que tome mis propias acciones como objeto de investigación. Esto implica que la escritura tiene que desempeñar, al

menos, tres funciones fundamentales: *registrar* los eventos de la escuela como datos que se puedan analizar desde un lugar teórico; posibilitar el tratamiento y *gestión* de estos datos con el fin de interpretarlos; apoyar la toma de *conclusiones* o *posiciones* sobre la experiencia en la escuela.

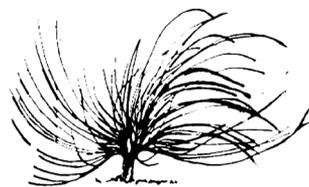
A partir de las preguntas presentadas y los discursos intercambiados durante este tiempo de trabajo en el proyecto, tenemos, en los artículos que constituyen este volumen, un intento de elaborar reflexiones y hacer nuevos cuestionamientos que nos traigan el cambio a partir del trabajo de integración, del intercambio entre los países basado en las actividades desarrolladas y de la escritura resultante de estas asociaciones. Como apuntamos, los problemas son semejantes, pero a partir de la pluralidad que cada lengua, cada cultura y cada contexto puede aportarnos, tenemos en estas relaciones grandes posibilidades de trazar caminos que nos lleven a nueva mirada a los registros realizados en aula de clases y sobre esta.

Esperamos que la lectura de estos artículos traiga otras reflexiones y motivaciones para nuevas acciones, además de contactos con colegas de nuevos países que quieran unírseles a este trabajo entre idiomas de reflexión sobre la escritura.

Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



---

## Introdução

**E**ntreouvida durante um evento internacional de formação de professores que se realizou em 2016, a frase seguinte ilustra o problema que motiva as pesquisas presentes neste volume:  
- “Ah, estão falando de letramento”!

A frase foi dita com certo tom de alívio por um membro da plateia, brasileiro, que se esforçava para acompanhar a exposição de um ponente de fala hispana. De um ponto de vista esperançoso – mas igualmente ingênuo – diríamos que esta cena representa um episódio de encontro entre línguas e culturas: o assistente, a princípio confrontado com a diferença que o aparta do outro, impedindo a compreensão, subitamente reconhece – ou, talvez melhor, *se* reconhece – na língua alheia. “Ah, é disso que estão falando!” – a distância torna-se contato.

Como esse efeito geralmente é considerado benigno, pensemos por um instante no problema que ele pode estar encobrindo: é que, neste ambiente supostamente multicultural e plurilíngue, sob a aparência de diversidade, em certo momento um se dá conta: não falamos do mesmo modo, não usamos as mesmas palavras, é verdade, mas estamos dizendo exatamente as mesmas coisas!

Por que o tom de alívio?

No momento em que “literacidad” se converte em “letramento”, como uma reação em cadeia, todo o fio do discurso até então opaco se transforma em território hogareño – já não estou nos fríos páramos da fala estrangeira, senão no quintal de minha própria casa. Em essência, então, nada muito distinto na fala do chileno, do colombiano, do mexicano ou do brasileiro – a não ser a língua, lugar de onde falam as mesmas coisas. Mas então, qué resta para dizermos uns aos outros?

*Es que la realidad de la Educación en nuestro país es muy complicada*, concluimos em unísono.

Temos acompanhado o movimento de internacionalização das universidades com preocupação. As especificidades da cultura de cada país ou de cada região vêm sendo neutralizadas em favor de pautas políticas tais como as avaliações internacionais, que tentam incluir escolas de contextos diferentes em um mesmo modelo, desconsiderando a pluralidade concernente ao seu universo cultural. Conforme ampliamos o raio de nossas ações, vimos constatando com demasiada frequência que os mesmos autores, os mesmos problemas e as mesmas formas de investigação ganham espaço nas agendas locais de pesquisa, sobrepondo-se às tradições de pensamento locais, às vezes interrompidas cedo demais, sem terem chance de amadurecer para resistir, outras vezes sutilmente assimiladas a novos projetos políticos – quando não deixadas à míngua para desaparecer entre homenagens e prêmios.

É importante dizer que estamos convictos de que a circulação internacional de estudantes, pesquisadores e produtos de pesquisa é condição para o pleno desenvolvimento das universidades latino-americanas.

Isto, porém, só será positivo na medida em que se dê concomitantemente ao fortalecimento das condições de produção de conhecimento locais, jamais em seu detrimento. É apenas na medida em que existam condições para que, em países como Brasil, Costa Rica e Honduras – locais de origem das pesquisas publicadas neste volume –, não apenas se apliquem as últimas teorias propostas na Europa ou nos Estados Unidos, mas também se possa ler essa produção de forma crítica, contrapondo a elas outras formas de pensar, outras maneiras de circunscrever um problema ou outras pautas de pesquisa, que a internacionalização virá em benefício dos estudantes e professores latino-americanos.

Os autores que publicam seus trabalhos neste volume compartilham o entendimento de que a escrita é o espaço em que construímos



diuturnamente essa autonomia. Por isso, em primeiro lugar, optaram por escrever. Para alguns, essa mera escolha tem uma dimensão de resistência, pois a posição em que se constituem como estudantes e professores não lhes assegura o direito à tomada da palavra – cerceados quer seja pela burocracia do produtivismo, que condiciona a publicação a um título ou ao patrocínio de um mecenas, quer seja pelo convite ao marasmo dos grandes discursos pedagógicos globais. Por essa razão expressamos nosso agradecimento à abertura e a confiança com que nos brindou a *Revista Ensayos Pedagógicos* da Universidad Nacional.

Acreditamos na escrita como lugar de produção de conhecimento. Escrever não é sencilmamente registrar um pensamento mas colocar-se diante do pensado como seu interlocutor – adversário, apoiador, vítima, carrasco, amante, ladrão, autor. Por essa razão, elegemos a escrita como objeto de investigação. Os trabalhos subsequentes tomam a escrita de estudantes, de professores ou de pesquisadores como objeto a partir do qual procuram compreender não apenas o *texto*, mas os processos por meio dos quais o sujeito que escreve se relaciona com os conhecimentos disponíveis, com as experiências pessoais que, singulares, extrapolam o domínio desses conhecimentos, com suas próprias palavras e com as instituições nas quais exercem seu labor.

Estes textos resultam de uma história de amizade profissional e colaboração acadêmica que vem se desenvolvendo entre professores de diferentes universidades brasileiras e centroamericanas desde 2013. Durante três anos, entre 2014 e 2017, essa história envolveu a execução de um projeto de pesquisa comum, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulado “*A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*”. A realização desse projeto envolveu cinco universidades brasileiras e duas universidades centroamericanas e representou um esforço conjunto por compreender como escrevem os futuros professores desses países sobre sua aula, seus alunos, sua escola e seus conhecimentos.

O trabalhos publicados neste volume planteiam, de um modo ou de outro, a mesma pergunta central – *qual é o papel da escrita na formação de um professor?*

Esta pergunta surge, obviamente, do quadro de precariedade que caracteriza a formação de professores na América Latina e da constatação de que estamos vivendo um momento histórico em que a própria

função social do professor está se modificando. Acreditamos que um olhar atento às práticas das licenciaturas e às decisões que vem sendo tomadas nesse âmbito nos fornecem pistas importantes para entender qual é a figura do professor que estamos formando para o futuro.

Destacamos três problemas que relevam da observação desse cotidiano.

Primeiramente, a conversão das disciplinas de prática em um espaço destinado quase que exclusivamente para o repasse de informações e a divulgação das teorias ou propostas de ensino de maior prestígio no momento, em geral aquelas adotadas pelo governo do próprio país ou de outros países que exercem sobre ele forte influência política e cultural. Essas propostas desfrutam de grande prestígio em parte porque foram adotadas em documentos oficiais, em parte porque são patrocinadas por pesquisadores de renome, mas sobretudo porque a grande maioria das licenciaturas do país (refiro-me aos docentes e aos estudantes desses cursos) tem falhado em fazer resistência a elas.

Como resultado, alunos passam quatro anos escrevendo resenhas e relatórios frágeis nos quais exaltam a “importância” da proposta X, citando um conjunto previsível de textos de referência e fiando-se em evidências temerárias, como elogios de alunos ou fotografias de cadernos com letra bonita, para advogar pelo êxito de suas aulas. Quando terminam o curso, descobrem que durante sua graduação não fizeram nenhuma reflexão profunda sobre as contradições que marcam a escola contemporânea, com as quais se veem confrontados ao iniciar o exercício do magistério. Percebem tarde demais que o discurso com o qual exaltavam a pedagogia patrocinada pelo presidente ou secretário anterior não serve para muita coisa.

Um segundo problema é o fato de que, ao longo da licenciatura, um tempo excessivo é dedicado a atividades de preparação, planejamento, escrita de “planos de ensino” ou “projetos de intervenção”. Ao fim de uma longa preparação, o estudante é considerado apto a entrar na escola, onde pode ou não executar o que planejou. Terminado o período na escola, encerra-se sua formação e ele recebe a licença para lecionar. Resultado: não há um momento na formação em que se lhe requiera uma avaliação séria dos *resultados* do trabalho em sala de aula; não se fazem exigências rigorosas em relação ao *tipo de evidência* que o estudante tem que mostrar sobre o que fez em sala; não se concebe a possibilidade de que as propostas assumidas no preparo das aulas



possam ser *contestadas* ou sequer *aperfeiçoadas* pelo estudante a partir de sua experiência. Os momentos de discussão pós-aula, quando existem, são breves e informais: os alunos se reúnem uma ou duas vezes no semestre, sentam-se em círculo e compartilham depoimentos; quando muito, organiza-se um pequeno seminário onde normalmente se mostram fotos e relatos do sucesso obtido.

O terceiro problema, consequente dos anteriores, é que a escrita produzida a partir da experiência de ensino, que poderia servir ao mesmo tempo como registro concreto das atividades bem-sucedidas, como retrato histórico das práticas de uma época, como denúncia de infrações cometidas sob a proteção da desesperança, ou como espaço para reflexão e avaliação de resultados do ensino pelos próprios atores envolvidos (em oposição às análises de *big data* fornecidas por empresas contratadas por governos estrangeiros ou conglomerados empresariais transnacionais), mostra-se um terreno de ninguém – cada docente tem seus próprios lineamentos e pelo geral aceitam-se relatórios débeis, pobres de informação, burocráticos, recheados de expressões de fundo místico ou emotivo que se acercam mais da esfera dos desafogos privados do que de um que-fazer acadêmico.

Temos defendido que a escrita e a pesquisa precisam ser pensadas como elementos estruturantes da formação universitária e, no caso da formação de professores, que a escrita e a pesquisa sejam considerados *procedimentos integrantes da própria aula*, de forma que o ato de lecionar seja ao mesmo tempo o ato de pesquisar a aula. Escrever sobre minhas classes não tem como função primordial comprovar que cumpro as horas de prática que se me exigem ou permitir que o supervisor avalie meu desempenho; seu papel é o de garantir que eu tome minhas próprias ações como objeto de investigação. Isto implica que a escrita tem que realizar pelo menos três papéis fundamentais: *registrar* os acontecimentos da escola enquanto dados analisáveis desde um lugar teórico; possibilitar o *tratamento* e o *manejo* desses dados a fim de interpretá-los; fundamentar a *tomada de conclusões* ou *posicionamentos* sobre a experiência na escola.

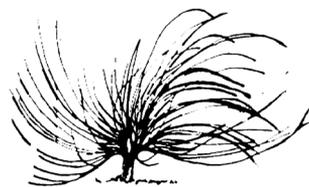
A partir das questões apresentadas e das falas intercambiadas ao longo deste tempo de trabalho no projeto, temos nos artigos que constituem este volume uma tentativa de elaborar reflexões e de fazer novos questionamentos que nos tragam a mudança a partir do trabalho de integração, desta troca entre os países realizadas a partir das atividades

desenvolvidas e da escrita resultante destas parcerias. Como apontamos, os problemas são semelhantes, mas a partir da pluralidade que nos pode trazer cada língua, cada cultura e cada contexto, temos nestas relações grandes chances de trilhar caminhos que nos levem a um novo olhar para os registros realizados na (e sobre a) sala de aula. Esperamos que a leitura destes artigos traga outras reflexões e motivações para novas ações, além de contatos com colegas de novos países que queiram se juntar a nós neste trabalho entre línguas de reflexão sobre a escrita.

Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



---

# A escrita de diários de campo por alunos de letras. Da aula observada à produção do dado relevante

*Claudia Riolfi*<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo  
Brasil  
[riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br)

*Valdir Heitor Barzotto*<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo  
Brasil  
[barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br)

## Resumo

A partir de um levantamento de dificuldades que concluintes da licenciatura em Letras mostram ao escrever, buscamos parâmetros para que, em relatos de prática, os autores descrevam uma aula, fazendo com que essa descrição funcione como dado de sua pesquisa. Por meio da análise de 1600 relatos de prática, produzidos entre 2003 e 2013, buscamos responder à pergunta: *que desafios precisam ser ultrapassados pelos estudantes de letras de modo que seu texto expresse a constituição, ao longo do curso, de um olhar profissional frente: a) à aula de Língua Portuguesa, enquanto evento de linguagem; e b) à sua própria escrita?* A análise dos dados incidiu sobre três grandes temáticas: 1) como o estagiário percebe a própria tarefa de escrever diários; 2) como o estagiário registra as falas de outras pessoas; e 3) como o estagiário constrói referências temporais. Para funcionar como dado de sua pesquisa, o texto deve permitir que se leia



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.1>

1 Doutora em lingüística e docente da Faculdade de Educação da Universidade em São Paulo

2 Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

as especificidades do observado. O curso de licenciatura precisa levar o aluno a construir a capacidade de escrever bem sem perder sua condição de falante, a partir da qual ele pode se reler e se perguntar se, enquanto falante da língua materna, aceitaria seu próprio texto.

**Palavras-chave:** Escrita, diário de campo, formação de professores.

**Abstract**

We departed our research from an inventory of the difficulties faced by people who are concluding their language courses while they are writing their internship reports. We look for parameters in the internship reports in which the authors describe a classroom, making that work as research data. We tried to answer the following question: What challenges must the students face to be able to testify the construction of a professional reasoning while: a) Facing the Portuguese class as a language event? b) Reading their own text? Therefore, we analysed 1600 internship reports produced between 2003 and 2013. While analysing the data, we have investigated three themes: 1) how the trainees see their task of writing diaries; 2) how the trainees register the conversations of a third party; and 3) how the trainees construct temporal references. The undergraduate course in a Faculty of Letters should lead the student to construct the capacity of writing well. The students should develop this skill without losing their condition of speakers. Therefore, as speakers, they should be able to ask themselves if, as native speaker of their own language, they would accept their text as a good one.

**Keywords:** writing, field diary, teacher training



## Introdução

**N**a qualidade de pesquisadores e formadores de professores notamos que estudantes do ensino superior apresentam dificuldades básicas na escrita de textos resultantes das práticas, mais especificamente nos relatórios de estágio, embora o momento de redigi-los esteja localizado quase no fim de seu curso.

Para poder escrever bem, o estagiário precisaria enfrentar três tempos de refinamento da relação do sujeito com a linguagem (Riolfi, 2015). O primeiro consiste no trabalho motor necessário para depositar marcas gráficas em uma superfície que possibilite leitura. O segundo ocorre quando a pessoa, tendo essa versão grosseira da escrita em mãos, deixa que a escrita trabalhe nele, permitindo-se ser atravessado por ela. No terceiro, caso necessário ela muda sua posição e conquistar uma distância analítica com relação às próprias palavras. Nesse ponto, os autores podem trabalhar para, de modo consciente, efetuar operações textuais para construir uma ficcionalização por meio da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor.

Lendo um conjunto dos textos resultantes das práticas de estágio (por volta de 1600 relatos), percebemos que nem sempre é possível vislumbrar a efetividade da formação prévia oferecida aos futuros professores. Para que essa formação seja mais consequente, pensamos que é necessário compreender o estágio como pesquisa na escola. Convidado a, de fato, realizar um esforço investigativo, o aluno que passa pelas práticas se vê convocado a recuperar os conteúdos aprendidos ao longo do curso, subjetivando-os ao escrever seu texto.

Levando isso em conta, nesse trabalho, apresentamos elementos de uma abordagem específica para a pesquisa que temos empreendido. Pleiteamos que a pesquisa feita ao longo das práticas esteja entre a etnografia, ou as pesquisas qualitativas, e a análise do discurso. Ou seja, não estamos mais buscando eleger uma entre as vertentes dos estudos da sala de aula ou do texto disponíveis para que sirva ao estagiário. O que se nota, em trabalhos feitos no interior de cada uma dessas perspectivas, é que, muito frequentemente, o pesquisador vai a campo (ou ao discurso) para efetuar recortes diretamente relacionados a uma questão de pesquisa definida previamente.

No modo como entendemos o estágio, o estagiário vai, primeiramente, produzir o texto que descreve uma aula. Para que seja possível

descrever a aula, elementos da pesquisa qualitativa devem estar presentes, como a anotação das falas diretas e de episódios (Ludke & André, 1986). Do mesmo modo, elementos das teorias do texto e do discurso serão necessários para abordar os dados produzidos.

O ato de redigir faz com que o primeiro registro seja um recorte analítico da aula inteira. A partir da percepção do que é recorrente em suas anotações, o aluno vai constituir o dado, que é fruto de uma releitura do que ele mesmo escreveu. Nesse processo, ele vai: a) reconhecer-se frente ao observado, percebendo a especificidade do foco de seu registro; e b) selecionar elementos que permitam determinar as condições para que o aluno aprenda na aula que o estagiário observou.

Para funcionar como dado de pesquisa, o texto precisa permitir que se leia as especificidades do que foi observado. Frases como *os alunos conversaram durante a aula; a professora explicou o conteúdo;* etc. não mostram diferenças entre a aula supostamente registrada e outra qualquer. Não comprovam nem justificam a presença do estagiário naquela aula. Para tanto, seria necessário, pelo menos, encontrar o registro do conteúdo explicado, bem como remissões ao modo como a explicação teria ocorrido.

Para contemplar os aspectos da descrição de uma aula presentes nos textos produzidos por estagiários a partir das práticas de ensino, bem como os parâmetros mínimos para a descrição de uma aula em relatos de prática, perseguimos a seguinte pergunta específica: *que desafios precisam ser superados pelos estudantes de letras de modo que seu texto expresse a constituição, ao longo do curso, de um olhar profissional frente: a) à aula de Língua Portuguesa, enquanto evento de linguagem; e b) à sua própria escrita?*

### **Antecedentes e qualificação do problema**

Participando do projeto de pesquisa *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*<sup>3</sup>, decidimos tomar como objeto específico um de seus focos, que, por sua vez, se subdivide em duas interrogações. Ele está transcrito no quadro 1, na sequência:

---

3 CHAMADA UNIVERSAL MCTI/CNPQ N° 14/2014, coordenado por Thomas Massao Fairchild.



### Quadro 1 – Recorte do projeto de pesquisa coletivo

Foco específico	Perguntas de pesquisa específicas	
	Objetivos descritivos (pesquisa de campo)	Objetivos propositivos (pesquisa-ação)
A escrita como forma de registrar uma aula	Que aspectos da <i>descrição de uma aula</i> são exigidos e efetivamente encontrados nos textos produzidos por licenciandos a partir das práticas de ensino?	Quais são os <i>parâmetros mínimos</i> para que a descrição de uma aula funcione como dado para um trabalho de pesquisa do licenciando?

O foco e as perguntas transcritas no quadro 1 precisam ser considerados nesse movimento de reconhecer-se no que foi escrito e conhecer o outro na experiência registrada. Quando o estagiário vai a campo para descrever uma aula, lhe é pedido precisão na anotação das falas diretas e dos eventos. Solicita-se, também, a coleta do material distribuído ou produzido na aula.

No Brasil, alguns autores já se dedicaram à descrição da distância existente entre o que é solicitado e o produto obtido nas escritas sobre as práticas. Para explicar essas lacunas constatadas, Rezende (2010) apresenta uma hipótese que nos serve de ponto de partida:

A escrita na licenciatura representa um novo desafio para o aluno proveniente do bacharelado ao ter de fazer um exercício de interpretação do observável direto [...] dependendo, portanto, de sua própria capacidade de reunir conhecimentos provenientes de diferentes formações discursivas para entender e explicar um dado observável. Em suma, na licenciatura a escrita funciona, simultaneamente, como um elemento de formação do aluno, como um instrumento para avaliar sua competência na escrita, bem como sua capacidade de elaborar adequadamente um texto tendo em vista sua finalidade, e como um elemento de formação do professor, do profissional, desafiando-o a transpor por escrito a experiência vivida e a projetá-la no exercício da profissão. (Rezende, 2010, p. 3)

Concordamos que, nesse momento, o aluno tem um acréscimo em seu trabalho: produzir um texto que registre a experiência vivida e, a partir do que ele mesmo registrou, encaminhar uma análise de dados que não tem anterioridade ao ato do registro inicial. O dado a ser objeto de análise se configura no texto do aluno. É, portanto, inédito, nunca antes analisado.

Mesmo no caso de uma instituição tradicional e rigorosa, como é o caso do curso de Letras da USP, observações vagas ocorrem. Essas instituições “têm sido levadas a confrontar-se com subjetividades que não fazem laço facilmente com seus discursos tradicionais” (Fairchild, 2013. p.72). Essa mutação, de acordo com o autor, aponta para:

[...] a possibilidade de que os cursos de formação de professores estejam perdendo a força que seria necessária para formar os sujeitos requisitados para atuar em uma escola em que os laços discursivos encontram-se fragilizados e em que se torna cada vez mais urgente a restauração de figuras que atuem como significante-mestre, dando algo em nome de que o professor possa erigir-se em sua função. (Fairchild, 2013. p. 77)

No âmbito em que estamos discutindo, os significantes-mestre aludidos por Fairchild poderiam ser, por exemplo “rigor”; “foco”; “detalhamento”; ou seja, palavras que possam lembrar o estagiário da atitude a ser mantida, com tenacidade, durante o período de observação e registro da realidade educacional. Portanto, buscamos uma melhor compreensão da relação entre o sujeito e a língua.

Estamos propondo que os cursos de letras não sejam apenas lugares onde os alunos aprendem conteúdos a respeito das línguas, mas, fundamentalmente, lugares onde possa haver uma alteração qualitativa da relação entre o falante e sua língua materna na direção de proporcionar maior legitimação, ao escrever, daquilo que foi anteriormente conquistado na condição de falante. Nesse contexto, a linguística ganha importância na formação do professor. No capítulo intitulado *O papel da linguística nos cursos de letras*, Ilari (1984) afirma:

[...] parece correto esperar que o curso de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e comunicação de seus alunos; 2) fixar



para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (Ilari, 1984, p. 7)

O autor destaca objetivos da Linguística para a formação do professor: 1) *desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua*; 2) *proporcionar ao futuro professor de letras a oportunidade de praticar o método de investigação próprio das ciências naturais* (Ilari, 1984, p. 8).

O uso da palavra “desautomatizar” nos leva a interrogar qual seria o automático. Ilari explica que a visão automatizada dos fatos da língua seria a do falante submetido a um ensino marcado pela gramática tradicional. Fazendo uma contraposição entre a herança gramatical e as contribuições da linguística, afirma que “nosso compromisso é preparar o futuro professor para compreender a atividade de fala de seus alunos” (Ilari, 1984, p. 8).

Em nossa proposta, não só acatamos a proposição de Ilari como enfatizamos a necessidade de acolher o professor na sua condição de falante. Como “compreender a atividade de fala de seus alunos” tendo sua própria condição de falante negada? Assim compreendido e respeitado, o estagiário poderia fazer valer a capacidade que lhe permite falar como base para produzir uma escrita.<sup>4</sup> Essa escolha levaria o estagiário a considerar os parâmetros que, em sua língua, tornam algo passível de ser partilhado de modo inteligível ao invés de delegar o papel central a uma entidade abstrata que ele imagina ser uma boa escrita.

Estando convicto da necessidade de estar atento aos parâmetros que, em sua língua materna, tornam possível o julgamento a respeito da pertinência e da relevância de um dado segmento linguístico, não ocorreria ao futuro professor, relendo-se, perguntar se ele mesmo abonaria o trecho que segue?

Dando continuidade à primeira etapa do Estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista a necessidade de uma experiência prática onde aplicou-se grande parte dos fundamentos aprendidos ao longo dos períodos anteriores com os princípios teóricos

4 De certo modo, a proposição de que o professor de português seja alguém que utiliza parâmetros presentes na língua, aparece também em Aiko e Barzotto (2008). Nesse trabalho, os autores analisam enunciados como ‘em muitos lugares o professor só tem o livro didático para ensinar português’. Para eles, equivale a dizer que o professor não é usuário da língua, que o que ele já sabe tanto quanto ao seu uso quanto à reflexão sobre ela não vale ou mesmo não lhe pertence.

estudados, agora trabalhando em sala de aula, neste momento, aliou-se a teoria à prática, demonstrando, assim, o quanto é enriquecedor e importante esta etapa na formação acadêmica e profissional do futuro docente. (Primeiro parágrafo da apresentação de um relatório de estágio)

Chamamos a atenção para o problema da ausência da devida pontuação, de problemas de concordância e para a vagueza do parágrafo em função do uso de clichês. Parece, ainda, que o aluno entende que, para produzir seu relatório, basta reproduzir clichês, sem precisar demonstrar como as afirmações feitas por ele encontrariam expressão na prática observada. Para preencher o espaço relativo ao primeiro parágrafo do relatório, o aluno abusa dos clichês, como, por exemplo “aliou-se a teoria à prática” e “é enriquecedor e importante esta etapa na formação acadêmica e profissional do futuro docente”.

Parece ainda que, seduzido pelas frases feitas, ele deixa de dar atenção a aspectos relativos não só ao uso da língua portuguesa escrita que, idealmente, seriam evidentes para àqueles que atingiram seu nível de formação, como também ao próprio uso da língua na simples condição de falante.

Ao nos depararmos com relatórios que apresentam esse tipo de problema, organizamos uma busca de elementos pertinentes à discussão que empreendemos agora, de acordo com a metodologia que será exposta no item seguinte.

### **Metodologia da pesquisa**

O *corpus* de nossa pesquisa é composto de relatos de prática produzidos entre 2003 e 2013, nas disciplinas *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II*, na FE-USP. Ressalte-se que produzir e partilhar um diário de campo faz parte dos procedimentos exigidos para a aprovação.

Assim sendo, ao longo do ano, quem cursa as duas disciplinas é convocado a registrar 80 de Língua Portuguesa assistidas em escolas públicas, nos níveis fundamental e médio. Idealmente, os alunos observam fatos e precisam transformá-los em dados, nos quais se possa compreender os episódios educacionais observados que envolvem; professores e alunos.

Em média, os docentes da FEUSP ministram três disciplinas MELP ao longo de um ano letivo, com uma média de 40 alunos concluintes por turma. Assim, cada docente tem contato com cerca de 80



diários de campo por ano. Como somos dois os autores, em cada ano letivo, somamos a quantidade de 160 diários lidos. Assim sendo, nosso *corpus* total, nos anos que compreendem a pesquisa apresentada nesse texto é de, aproximadamente, 1.600 diários.

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento de problemas de escrita presentes nos relatos que dificultam a apreensão da realidade observada pelo estagiário. Sem a preocupação de separar os exemplos entre os adequados e os inadequados, na próxima sessão analisamos excertos: a) que apresentam, de modo exemplar, problemas de escrita; e b) trechos que exemplificam a produção de estagiários que conseguiram descrever uma aula de maneira adequada.

### **Resultados e discussão**

Para fins de maior clareza, agruparemos os dados a serem apresentados em três grandes grupos: 1) como o estagiário percebe a própria tarefa de escrever diários; 2) como o estagiário registra as falas de outras pessoas; e 3) como o estagiário constrói referências temporais.

#### *1. Como o estagiário percebe a própria tarefa de escrever diários*

Uma das primeiras dificuldades que localizamos na escrita do estagiário é a de designar adequadamente / corretamente a própria tarefa de escrita do relato, isto é, estar atento às palavras que lhe foram dirigidas durante as instruções relativas ao seu estágio. Normalmente, a nomeação do produto que está sendo entregue ao professor é executada na capa do trabalho. Nela, após ter concluído a tarefa, o aluno nomeia o texto material que tem em mãos. Em alguns casos, a nomeação não corresponde ao texto, como se lê a seguir:

#### *Resenha de observação de estágio em Língua Portuguesa*

No excerto que acabamos de transcrever, o aluno não leva em conta o enunciado da tarefa que lhe foi solicitada: escrever um relatório. Não dá relevo para o significado da palavra “resenha” e, por esse motivo, a usa para substituir “relatório”. Então, compromete a impressão inicial que o leitor tem de seu trabalho.

Avaliar a quantidade de exemplos ou informações necessárias para ilustrar um ponto ou retratar uma determinada situação, permitindo ao leitor fazer um julgamento da efetividade da realidade educacional observada, foi outro problema encontrado.

Na aula seguinte a professora focou em elementos de gramática como crase, hífen, pontuações. Dava exemplos na lousa e pedia para os alunos a ajudarem a ir preenchendo corretamente as frases com “há”, “à”, “a”.

Realizei a análise de comportamento, concentração e a disposição dos alunos do período vespertino e noturno para a realização da atividade proposta pelo docente.

O estagiário parece compreender que relatar “a professora focou em” já seria suficiente enquanto registro de uma aula. Embora elementos da gramática estejam indicados, não é possível apreender o suficiente da aula registrada.

A ausência de exemplos, que exigiriam uma anotação mais detalhada da aula e de seu andamento, dificulta a compreensão da mudança da atenção do aluno estagiário do conteúdo para aspectos comportamentais da turma observada. Ainda que o aluno tenha sentido a necessidade de destacar o comportamento da classe em função da condução da aula, a não explicitação do que o levou a fazê-lo dá ao relato características de equívoco, desvalorizando sua própria reflexão.

Alguns alunos, diferentemente do caso do precedente, oferecem dados bastante precisos relacionados à temporalidade da aula e aos fatos nela ocorridos. No exemplo que se segue, o autor menciona elementos simultâneos à aula com indicação espacial claras, que levam o leitor a concluir, por si, as condições adversas para a aula.

A professora Suzana entrou na sala do 9º ano F às 13h00 min. Dentro da sala somente há alguns alunos, cerca de oito alunos, que estão tranquilos, enquanto que lá fora nos corredores há uma intensa euforia. Pouco a pouco os alunos vão entrando à sala, sendo que se observa correria e brincadeira entre os alunos no corredor. As 13h10 a professora fecha a porta, mas mesmo assim após cerca de 2 (dois) minutos bate à porta e a professora abre e uma aluna pede para entrar e a professora autoriza. Neste momento há 34 alunos na sala, que é bastante ampla, e eles estão bem agitados e sente-se muito calor e há somente dois ventiladores. Os alunos demoram cerca de 5 minutos para se acomodarem, sendo que neste ínterim alguns alunos de outras salas batem à



porta pedindo cadeiras e carteiras e a professora autoriza. Finalmente, por volta das 13h20min os alunos já estão sentados, mas continuam conversando entre si e então a professora diz “boa tarde” e pede silêncio para fazer a chamada.

O autor foi habilidoso na inclusão de elementos que, à primeira vista, não se relacionam com o ensino de Língua Portuguesa. Lendo seu relato, percebemos que ele apresenta elementos que têm impacto no processo de ensino e de aprendizagem. Percebemos, portanto, que outro dos desafios a ser superado pelos alunos é mobilizar elementos contextuais que podem somar à compreensão do processo de ensino e aprendizagem também se revelou uma tarefa complicada para alguns dos alunos.

Como forma de superar a dificuldade que acabamos de apresentar, alguns alunos optam por uma saída sincera: explicitam os limites e as faltas da anotação, de modo a deixar o leitor informado a esse respeito.

Ela escreveu na lousa uma explicação bem básica de duas linhas com dois exemplos (infelizmente não copiei) [...].

Apresentando esse exemplo, não estamos justificando a falta de cuidado no registro da aula. Usado em excesso, o recurso da sinceridade pode não se diferenciar da anotação relapsa. Quando bem usado, o registro do limite da anotação pode revelar uma percepção, por parte do aluno, das dificuldades por ele experimentadas que não foram superadas na ocasião das anotações para posterior escrita do relatório.

A passagem das anotações feitas rapidamente *in loco* para a forma de relatório apresenta um desafio específico: escrever de acordo com as regras da Língua Portuguesa escrita, produzindo textos cuja forma não configure em um obstáculo para a apreensão da realidade educacional registrada. Exemplo da dificuldade de superação desse desafio pode ser encontrado no excerto a seguir.

Encontram-se descrito neste relatório as observações [...]

No excerto, encontramos problemas de concordância de gênero e número. Na norma padrão escrita da Língua Portuguesa, o sujeito da frase, “as observações”, requer que o verbo “descrever” seja flexionado no feminino plural: “descritas”. Outro problema está na escolha lexical do autor.

Mesmo que conjugado corretamente, o verbo “descrever”, agregado a “observações” causa ruído na leitura. Há uma inadequação semântica. Para um falante de português, o que seria descrever as observações? Em um relatório, o que se descreve são “episódios”, “conteúdos”, “materiais” etc.

1. *Como o estagiário registra as falas de outras pessoas*

Transcrever fidedignamente os conteúdos, com organização gráfica que permita reconhecer quais são as vozes incluídas no texto, é um dos desafios de difícil transposição, como se lê a seguir.

A professora escreve na lousa o seguinte conteúdo:

Uso do “S” ou “Z”:

Escrevem-se com “S” os adjetivos com os sufixos -oso, -osa, -ense: Gosto: gostoso, gostosa, Graça: gracioso, graciosa, Teima: teimoso, teimosa, Pará: paraense. [...]

Nota-se o esforço do estagiário para transcrever os conteúdos, porém, dada a falta de capricho na organização gráfica, não se chega a entender bem o que teria sido escrito pela professora regente. Compreende-se que a temática geral é o uso do “S” ou “Z”, mas não é clara a organização dos exemplos que teriam sido escolhidos pela professora regente. Falta intercalar o que foi anotado com a explicação dada pela professora. Sozinho, o leitor não consegue inferir a lógica da lição. Por exemplo, ela teria esclarecido que está partindo de substantivos para chegar nos adjetivos?

Outra fonte de dificuldade é utilizar a convenção gráfica para a inclusão de discurso relatado no texto.

Passada a introdução à uma análise e interpretação de texto, a professora iniciou os alunos sobre a perspectiva nos textos. Quais os gêneros literários que apresentam certas características diferentes dos outros. O texto jornalístico, por exemplo, que distancia o sujeito dos fatos, destacando os acontecimentos, tempo, espaço, cenário.



O professor pergunta: “de acordo com esse enunciado, sobre o que é o texto? Por que ele é racista?”.

Embora, no excerto, estejam registradas várias frases do professor, o aluno utiliza apenas duas marcas de remissão: uso do verbo *perguntar* e aspas em uma das frases ditas pelo professor. É preciso fazer uma observação a respeito do uso do verbo *iniciar*. Pode ser que o aluno tenha tentado, por meio de seu uso, indicar que a professora fala aos alunos. No entanto, apontamos dois problemas. O primeiro é que a frase não está redigida em sua forma mais usual: a professora iniciou os alunos sobre o estudo de x. A preposição *sobre* associado à palavra *perspectiva*, provavelmente em lugar de *característica*, torna a frase vaga. A frase continuaria carente de referência mesmo se a troca fosse efetuada. O segundo é que, sem apresentar mais elementos, o uso de *iniciar* é de difícil aceitação, já que não há nada que informe se os alunos já tinham ou não tido algum conteúdo relacionado a isso.

Acrescentar observações periféricas que permitam inferir o estado da aprendizagem do aluno poderia auxiliar a solucionar o desafio que vimos de apresentar, como se lê a seguir.

Um dos alunos, Luiz, acredito, leu o texto que eles deveriam identificar os verbos. A leitura foi feita sem cadência ou ritmo.

Lendo o relato, podemos perceber o cuidado do autor ao creditar a autoria da ação registrada por ele (ler o texto). Percebemos, ainda, a tentativa de qualificar a ação de Luiz (ler sem cadência ou ritmo). Por meio dessa anotação, o leitor fica informado a respeito da condição de leitura do aluno. Consequentemente, poderia pensar em alternativas educacionais para melhorá-la.

Na mesma direção, registrar a reação dos alunos aos conteúdos estudados agrega sentido ao relato, possibilitando ao leitor inferir as dificuldades dos aprendizes que estão assistindo às aulas de Língua Portuguesa.

Os alunos perguntam à professora o que significa a palavra “Galeão” porque os mesmos não acharam-na no dicionário e a professora responde se tratar de um Aeroporto do Rio de Janeiro.

Lendo o relato, podemos perceber uma dúvida entre substantivos próprios e comuns, ou mesmo, a ignorância de que não é possível encontrar os primeiros em dicionários escolares. A inserção da voz dos protagonistas da aula, portanto, permite conhecer o andamento daquele evento de maneira mais precisa.

## 2. *Como o estagiário constrói referências temporais*

Fornecer referências temporais claras, de maneira a instruir o leitor permitindo sua orientação com relação à sequência de eventos relatados, consiste em significativa dificuldade encontrada nos relatórios. Normalmente, cabe a quem relata fornecer adequadamente informações temporais de forma a não deixar ao leitor a tarefa de inferi-las.

Acompanhei 40 horas de observação em aula de Língua Portuguesa dispostas em oito aulas acompanhando a professora.

Fazendo-se inferências, pode-se parafrasear o que o aluno tentou construir da seguinte maneira: *durante as 40 horas de observação, acompanhei a professora de Língua Portuguesa, observando, a cada vez, blocos de oito aulas*. Note-se que o estudante não explicou, por ter assistido oito aulas de cada vez, foi 5 vezes à escola. Essa é uma inferência mais distante do que o texto permite por meio de marcas explícitas. Persiste aqui o problema da adequação vocabular muito semelhante ao que estava presente em *Encontram-se descrito neste relatório as observações [...]*. No exemplo em análise, o aluno escreve “Acompanhei 40 horas de observação em aula”, sendo que lhe foi solicitado e o que fez foi *observar* 40 aulas. Para manter a escolha do verbo *acompanhar* a frase que estaria mais em conformidade com o que foi feito seria “Acompanhei 40 aulas nas quais fiz as observações exigidas”.

Outro obstáculo a ser superado é, também, conseguir indicar o tempo dos fatos observados no texto, informando ao leitor o momento em que atividades didáticas ocorreram. A indicação do tempo com precisão é importante para se saber de que modo os conteúdos estão conectados e como se dá a sequência com que são apresentados.

No começo da observação, a professora retomava aspectos dos conhecimentos da língua portuguesa [...].



Os alunos na segunda aula se mostraram com muitas opiniões e chegou a haver alguns debates sobre possíveis conclusões das histórias. Foram duas aulas aproximadamente em cada classe sobre esse aspecto.

O aluno escolhe expressões vagas para fazer o seu relato, tanto para indicar o tempo, quanto para indicar o conteúdo. Tomemos a primeira indicação temporal do excerto: “no começo da observação”. Sem as datas nas quais as aulas teriam ocorrido não é possível perceber a pertinência das retomadas feitas pela professora. A interpretação dessa retomada será diferente se o aluno iniciou seu estágio em março ou em maio. Ou ele estaria falando do início de cada aula observada?

Tomemos agora a segunda indicação temporal: “Os alunos na segunda aula...”. É necessário notar que não há informação que possibilite ao leitor saber se se trata da segunda aula observada durante o estágio ou da segunda aula observada em um dos dias em que o aluno esteve na escola.

Por fim, a terceira indicação temporal “foram duas aulas aproximadamente” nos coloca dúvidas quanto ao tempo e a quantidade de aulas. Dado que não se trata de um número muito grande. Ele poderia ser melhor indicado para não criar o efeito estranho que leva o leitor a se perguntar sobre o que seria *duas aulas aproximadamente*. Embora não esteja informado, talvez o aluno se refira a uma média.

Vejamos agora as indicações relativas ao conteúdo apenas para apontar quão vagas elas são: “aspectos dos conhecimentos da língua portuguesa” e “possíveis conclusões das histórias”. A única certeza que o leitor pode ter é que se trata de língua portuguesa. Definitivamente é muito pouco em termos de observação e registro de conteúdos a respeito do ensino de português para um aluno que já cursou quatro anos de Letras.

Com relação à atuação dos sujeitos no episódio registrado também não se pode ir muito longe em termos de informação: “a professora retomava aspectos” e “os alunos se mostravam com muitas opiniões”.

## Conclusões

Neste trabalho, destacamos algumas das dificuldades dos estudantes de letras ao escrever textos que expressem a constituição de um olhar profissional. Neste momento, estamos em condições de apontar

alguns parâmetros mínimos para que a descrição de uma aula funcione como dado para um trabalho de pesquisa do licenciando.

O curso de licenciatura precisa:

1. Ser uma instância capaz de despertar, no aluno, uma decisão de transcender o caráter burocrático das tarefas;
2. Despertar, no futuro professor, a consciência da necessidade de fazer um esforço para escrever bem. Caso não faça essa conquista, o observável se perde, na medida em que não chega a consistir em algo que poderia ser utilizado pelos leitores para melhorar sua compreensão dos impasses envolvidos no ensino da língua materna;
3. Capacitar o graduando para incluir, de forma clara, exemplos concretos em seu texto, tais como a transcrição do texto oral de uma aula, ou, mesmo, a reprodução de páginas de livro texto, ou a cópia de exercícios passados na aula;
4. Transmitir aos alunos os recursos linguísticos necessários para organizar, em seu texto, os fatos observados em uma linha de tempo tão clara quanto consistente; e
5. Ensinar a indicar adequadamente a inclusão das palavras do outro. Um diário de campo no qual não fique claro de quem é a voz em cada uma de suas passagens não chega a configurar escrita autoral por parte de quem produz o texto.

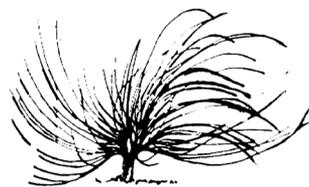
Em resumo, estamos insistindo na ideia de que um curso de Letras deve dedicar-se ao ensino do conhecimento que compõem seus componentes básicos, oriundos dos estudos da linguagem, bem como dedicar-se a construir a capacidade de escrever bem, tal qual postulamos aqui. Tudo isso deve ser feito sem extrair do aluno sua condição de falante, a partir da qual ele pode se reler e se perguntar se, enquanto falante da língua materna, aceitaria seu próprio texto.



## Referências

- Barzotto, V. H., Aragute, Tânia Aiko. (2008) O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa In: *Leitura, escrita e ensino*. (p. 157-170). Ed. Maceió: Edufal, 2008, v.1.
- Fairchild, Thomas Massao. (2013, abril.). Procuram-se professores históricos: sobre o papel da escrita nas licenciaturas. *Estilos da Clínica*, pp. 71-88. Brasil, v. 18, n. 1. Recuperado a 21 de outubro de 2015, em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/59461/62628>>.
- Ilari, Rodolfo. (1997). O papel da linguística nos cursos de letras. In: *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Lüdke, Menga & André, Marli E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de Educação e Ensino*. Capítulos 3 e 5. São Paulo: EPU.
- Rezende, Neide Luzia de (2010). - Relatório e Projeto na Licenciatura: a Escrita como Potencialização da Experiência. p. 1-14. Linha D'Água, n. 23.
- Riolfi, Claudia. (2015). *A língua espraiada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.





---

## Estágio supervisionado, práticas de escrita e dispositivos de formação

*Marinalva Vieira Barbosa<sup>1</sup>*

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Brasil

[marinalvav@gmail.com](mailto:marinalvav@gmail.com)

*Juliana Bertucci Barbosa<sup>2</sup>*

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Brasil

[julianabertucci@gmail.com](mailto:julianabertucci@gmail.com)

### Resumo

Neste artigo, o objetivo é apresentar um relato acerca de como são organizadas as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, em Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Da perspectiva teórica, apresentamos uma articulação entre concepções vindas do campo da Educação – sobre a organização do estágio nas instituições de ensino superior –, uma concepção discursiva de linguagem – baseada em Foucault (1989) e Bakhtin (1979/2003) – e uma concepção de experiência tal como proposta por Larrosa (2004). A partir dessa base teórica, assumimos que a escrita é componente fundamental à realização de uma formação que leve o futuro professor a construir conhecimentos próprios sobre a docência a partir do



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.2>

- 1 Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM. Pesquisadora do projeto *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento* – Chamada universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014, coordenado pelo professor Thomas Fairchild.
- 2 Doutora em Linguística pela Unesp. Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM. Pesquisadora do projeto *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento* – Chamada universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014, coordenado pelo professor Thomas Fairchild.

questionamento das relações possíveis (e os desafios existentes) entre teoria e prática. Trata-se, portanto, de um relato sobre a construção de dispositivos de formação – cujo eixo central é o movimento de reflexão-ação-reflexão – que permitam ao estudante de letras produzir uma escrita que seja o resultado de um conhecimento sobre o ensino da língua portuguesa.

**Palavras chave:** Estágio, escrita, dispositivo, formação.

### **Abstract**

In this article, the aim is to present a report on how the subjects Supervised Internship I and II, as part of the Portuguese Literature and Language Arts course are organized at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). As a theoretical perspective, we combine conceptions derived from the field of education – on how pedagogical internship practices are organized in universities –, a discursive conception of language – based on Foucault (1989) and Bakhtin (1979/2003)–, and a conception of experience as proposed by Larrosa (2004). From this theoretical basis, we assume that writing is a key component to achieving a training that leads future teachers to build their own knowledge about teaching based on the questioning of the possible relations (and existing challenges) between theory and practice. It is, therefore, a report on the construction of teacher education devices – whose central axis is the movement of reflection-action-reflection – which allows Literature and Language Arts students to write in such a way that is the result of knowledge about the teaching of the Portuguese language.

**Keywords:** Stage, writing, device, teacher Training

### **Introdução**

**N**o Brasil, o Estágio Supervisionado é concebido como o espaço-tempo de formação em que o futuro professor entra em contato antecipado com a situação de trabalho que será vivenciada após o término da formação inicial. O tempo de realização do estágio é definido em lei – são 480 horas, incluindo preparação, observação



e regência na escola básica. Para esse período, cada instituição de ensino superior define os conteúdos que serão ensinados. Isso gera uma infinidade de práticas e concepções de formação.

No contexto atual de formação brasileiro, de acordo com Pimenta & Lima (2004), tem-se ao menos quatro tipos de estágios: a) centrado na observação e imitação dos professores em exercício na educação básica; b) centrado no desenvolvimento de técnicas, na universidade, para serem aplicadas em sala de aula; c) o centrado na crítica e na desvalorização de tudo o que é feito na escola; d) e o centrado na pesquisa com vistas à construção de uma relação sólida entre teoria e prática. Para Bueno (2009, p. 41-43), esses quatro tipos podem ser assim explicados:

- a. “o estágio centrado na observação e imitação de modelos pressupõe uma realidade que não se altera, com alunos sempre iguais vivendo em um mundo também estático, cabendo à escola ensinar-lhes a tradição. Se esses alunos não aprendem, o problema é deles, de sua família e de suas culturas, que são diferentes da ensinada e valorizada pela escola. Nele, o professor em formação deve reproduzir uma prática modelar, atendo-se à sua observação da sala de aula, desconsiderando o contexto escolar, elaborando e executando ‘aulas-modelos’.”
- b. “o estágio centrado nas técnicas procura dar aos alunos, na universidade, os meios, as metodologias, “as receitas” que os auxiliarão nas salas de aula, discutindo e ensinado como produzir os materiais didáticos, como se portar nas salas, como falar com os alunos. Nessa visão, acredita-se que é possível ter uma técnica universal que dê conta de todas as salas, de todos os alunos de todos os lugares. Novamente, desconsidera-se o contexto sócio-histórico e cultural de cada escola, de cada nível de ensino, de cada professor”.
- c. [*no estágio centrado na crítica à escola, aos professores e aos diretores*] “o professor em formação buscaria na escola somente as falhas, os desvios, os pontos negativos, tachando os professores de ultrapassados, tradicionais e incompetentes. Somente a universidade e seus professores saberiam o que é dar aulas, ao passo que os demais estariam apenas ‘enrolando’.”

- d. [no estágio que alia teoria e prática por meio da pesquisa, busca-se criar as condições necessárias para que o professor em formação possa] “analisar, pensar, opinar, agir e discutir com base no que estudou, no que viu, no que praticou. Nessa perspectiva, a escola não é modelo nem lugar de aplicar técnicas prontas, nem o lado errado da educação.” [O estágio nesse caso passa a ser o tempo-espaço de diálogo com a escola com vistas à construção de conhecimento sobre a docência, especificamente sobre a construção de concepções acerca do que deve ser ensinado].

A adoção de um ou mais tipos de estágios, dentre os quatro descritos, depende da concepção do professor coordenador dessa disciplina na universidade e se esta é pública ou privada. Também contribui muito para isso: a) a concepção prevalente de que a disciplina de estágio supervisionado pode ser ministrada por qualquer professor da área de conhecimento do curso, não sendo necessária formação específica para essa disciplina; b) a visão do próprio aprendiz que vê no estágio uma disciplina incômoda, deslocada de sua grade curricular normal e, portanto, que deve ser realizada nos intervalos de sua jornada de trabalho ou em períodos de férias trabalhistas; d) as concepções dos professores que supervisionam o estágio na escola que, de acordo com sua própria experiência, tendem a organizar as atividades do professor em formação dentro de um dos tipos de estágios descritos acima.

Esse conjunto de elementos contextuais, conforme já dito, faz com que a organização dessa disciplina, os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas sejam variados no que diz respeito a sua concretização. Ou seja, a adoção de uma concepção de estágio, dentre as descritas, implica também uma concepção de formação inicial, de professor da educação básica e, principalmente, de conteúdos e objetivos a serem alcançados nessa etapa de formação do futuro professor. Diante disso, temos adotado uma concepção muito próxima à que toma o estágio como um momento de aliar teoria e prática por meio da pesquisa: Defendemos que:

O compromisso fundamental da formação de professores não é com a transmissão de um legado de saberes constituídos, mas com a formação de profissionais cujo trabalho possa somar-se a esse legado. O professor formado por uma universidade qualifica-se



para *participar dos processos produtivos da área profissional em que se formou*, incluindo-se a produção de propostas de ensino e a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem. Sua formação deve ser suficiente para que seu trabalho não dependa exclusivamente da circulação dos produtos de pesquisas realizadas em instâncias das quais o professor não participa diretamente (como governos, mercado editorial e mesmo alguns setores da universidade). (Fairchild, 2014, p. 5)

Por essa perspectiva, a formação inicial, incluindo a etapa do estágio, será bem-sucedida se promover a formação de indivíduos que, ao dialogarem com o conhecimento teórico que lhes é dado na forma de herança cultural, produzam novos conhecimentos sobre as teorias, sobre as práticas de ensino e aprendizagem na escola básica. O foco central da formação volta-se, portanto, para a construção de meios para que aqueles que aprendem elaborem compreensões próprias sobre os objetos de ensino e aprendizagem. Nesse movimento, são criadas as condições para que a aprendizagem formativa do futuro professor se transforme num momento de criação e não de repetição do conhecimento já produzido em outros espaços e tempos.

### **Escrita, pesquisa e formação: breves considerações**

A pesquisa e, conseqüentemente, a escrita são fundamentais à formação inicial do professor de Língua Portuguesa porque, por meio delas, torna-se possível: a) a construção de uma aprendizagem por problemas, que não é o mesmo que a formação pela prática ou a formação a partir do estudo somente da prática da sala de aula; b) a aprendizagem como consequência da mobilização de conhecimento teórico para analisar e discutir um problema e/ou um dado de interesse do professor em formação. Ou seja, o aprendizado por problemas permite a busca dos aportes teóricos e metodológicos necessários para construir respostas para suas questões e inquietações, sejam elas de ordem teórica ou ligadas à área de conhecimento em que buscar formar-se.

Nesse sentido, é importante destacar que o que está sendo nomeado como pesquisa aqui é o ato de formular uma questão-problema e trabalhar para respondê-la. A formulação do problema, nesse caso, precisa ser guiada pela mesma lógica da pesquisa para outros fins, qual seja: formular o problema, buscar a base teórica para compreendê-lo e

construir, a partir de práticas de ensino, as reflexões e possíveis respostas, quando cabível, para o problema. Por essa perspectiva, a pesquisa é vista como um componente necessário à formação ao longo do curso e não como uma atividade extracurricular. O problema é uma situação de ensino-aprendizagem que coloca para o professor em formação uma questão que ele não pode responder sem antes fazer um percurso de estudo, reflexão e aprendizagem. É essa aprendizagem, especificamente essa experiência, que constitui o verdadeiro objetivo da proposta de pôr a pesquisa como eixo central da formação. A escrita entra como o recurso que torna possível a constituição dessa experiência e desse sujeito.

As situações-problemas caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas [...]. São fragmentos relacionados com nosso trabalho, nossa interação com as pessoas, nossa realização de tarefas, nosso enfrentamento de conflitos [...]. Uma situação-problema supõe considerar algo em uma certa direção ou norte. A direção confere um valor, pois convida a superar obstáculos, fazer progressos em favor do que é julgado melhor em uma dimensão lógica, social histórica, educacional, profissional, amorosa. (Macedo, 2002, pp. 114-115)

A escolha, o trabalho linguageiro exigido na elaboração e, conseqüentemente, na construção de respostas/reflexões para esse mesmo problema, fruto de uma inquietação própria do sujeito em formação, é um aprendizado que permite a construção de um conhecimento sobre o objeto de ensino implicado. Nesse processo, o professor em formação se vê obrigado a tomar decisões, seguir um norte, argumentar a favor ou contra a uma questão; o próprio arcabouço teórico deixa de ser um corpo inquestionável porque seus limites e contradições podem ganhar evidência na relação com os desafios existentes no contexto gerador do problema.

O pressuposto assumido é o de que a atividade de pesquisa, necessária à construção de respostas para o problema, configura-se, portanto, como uma situação criadora porque perturba, problematiza e desequilibra tanto o sujeito quanto a linguagem mobilizada. Principalmente, desestabiliza a condição de consumidor e reproduzidor de textos, tão vigentes nos dias atuais. Nesse sentido, a escrita não é uma atividade que resulta do aprendizado instrumental acerca de como comunicar



ideias com clareza e precisão, muito menos se limite ao aprendizado instrumental das regras estruturais de produção de um texto adequado à variedade padrão. A escrita pela concepção aqui defendida passa a ser o centro através do qual a formação se dá, pois obriga o sujeito a organizar no papel diversas operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, como mero domínio da estrutura da língua. Ações para compor um texto exigem que saiba argumentar com o seu tempo, que tenha conhecimentos dos saberes e valores culturais, sociais e ideológicos vigentes no contexto de produção.

Assim, escrevendo para dar materialidade ao problema e, após, para construir reflexões/respostas, o professor em formação aprende a dialogar com os discursos outros sobre a docência em língua portuguesa, sobre a escola e, sobretudo, aprende a interpretar, organizar tudo isso numa peça textual constituída e constitutiva de sua própria linguagem a respeito do objeto: o ensino-aprendizagem da leitura, da escrita ou da gramática. A escrita, por essa perspectiva, resulta do incômodo ou do susto diante da pergunta que é obrigado a fazer a si mesmo quando se depara com o problema: o que vou dizer sobre isso?

Para a construção de respostas para essa pergunta, faz-se necessário o trabalho de ler a palavra do outro para produzir a própria palavra. Isto é, ao se pôr em busca de resposta para uma questão problema, o professor em formação desenha as condições para perceber e construir os movimentos necessários de inscrição da sua própria palavra nos dizeres e discursos da cultura acadêmica, construindo, com isso, um caminho novo para si sobre as práticas e teorias necessárias ao exercício da docência.

Pela concepção exposta, a pesquisa e a escrita, de fato, são os dispositivos de formação que recobrem os demais que, no caso da disciplina de Estágio Supervisionado, são propostos como recursos para o desenvolvimento da formação. A pesquisa e, especificamente, a escrita resultante desse trabalho, permitem que o professor em formação trabalhe com a linguagem para produzir textos sobre a questão-problema. Esse trabalho o obriga a realizar gestos mínimos de interpretação dos dizeres alheios. Isso significa que, ao escrever, ele precisa aprender como se entra no jogo da linguagem-cultura, “nas doutrinas de uma formação discursiva”, e deslocar-se “com relação ao senso comum, colocando algo de si naquilo que escreve”; a produção escrita exige que o professor em formação saiba “servir-se do dizer de outros que

constituem a sua subjetividade sem que disso se aperceba necessariamente, [...] enfim deslocar-se” para produzir seu próprio dizer sobre os processos de ensino-aprendizagem (Coracini, 2010, p. 36).

É importante destacar que esse processo não é simples e não se realiza de forma rápida. A inscrição inicial no universo da linguagem escrita com vistas à produção de conhecimento é, muitas vezes, incipiente, repetitiva, colada na palavra teórica. Porém, além do pressuposto assumido, de que a experiência resultante desse trabalho torna-se uma base importante para a concretização de uma formação inicial não lastreada na mera repetição da palavra alheia, a mediação do professor na universidade é fundamental. No processo de construção dessa formação que coloca a pesquisa e a escrita como dispositivos fundamentais à formação, o professor universitário precisa assumir a posição de mediador da relação entre o conhecimento existente e aquele que pode ser construído a partir do percurso formativo.

### **Os dispositivos de formação utilizados na disciplina de estágio<sup>3</sup>**

No Brasil, geralmente, o Estágio Supervisionado é concebido como uma disciplina em que o aprendiz vai à escola para observar o contexto escolar mais amplo, a sala de aula e, após, realizar a etapa de regência – momento em que assume a posição professor, sob a supervisão do docente que o acolheu como professor em formação, para planejar atividades de ensino, ministrar aulas. Conforme já dito, esse eixo mais comum, quando se trata do registro escrito sobre a sua concretização, sofre variações resultantes da característica da instituição de ensino superior (pública ou privada) e das concepções de estágio, ensino, escola e linguagem adotadas pelo professor que ministra a disciplina. Consequentemente, têm-se registros escritos na forma de diários de campo, relatórios, portfólios, projetos, seminários, dentre outros.

Na UFTM, nos estágios de Língua Portuguesa, adotamos os seguintes dispositivos de formação: o diário de campo, projeto, relatório

---

3 A noção de dispositivo de formação está ancorada na ideia de dispositivo, conforme descrito por Foucault (1989), como: [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1989, p. 244). Neste caso, dispositivo de formação são as estratégias usadas com o objetivo de provocar aprendizagens a partir de formas específicas de relação (e organização) com a linguagem e o conhecimento.



e seminário, que são mobilizados de forma sequenciada e complementar ao longo da disciplina. O diário de campo é o recurso inicial de registros imediatos da rotina e observações do contexto escolar. Por se tratar de um registro primário (que deve conter os dados necessários para fundamentar a elaboração do projeto e relatório), o professor em formação é orientado sobre as possibilidades de organização escrita do diário com base na metodologia de realização de “notas substantivas”, “notas metodológicas” ou “notas analíticas” (Queiroz & Rodrigues, 2002)<sup>4</sup>. Também é orientando sobre a necessidade de ter um problema – relacionado ao ensino-aprendizagem da leitura, escrita ou gramática – que deverá ser discutido teoricamente e trabalhado durante o estágio, especificamente no momento da regência – concebida como momento de intervenção.

Nesse sentido, inicialmente, o diário de campo funciona como um recurso que permite os registros de informações e também é um primeiro exercício de escrita guiado pelas seguintes orientações: descrever os sujeitos, os espaços físicos e simbólicos da escola e registrar os primeiros sentidos que produzem para o professor em formação. O uso do diário permanece em todas as etapas do estágio; o que muda são o foco e os objetos dos registros. Por exemplo, na etapa de observação das aulas do professor supervisor do estágio, o foco recai sobre as metodologias de ensino, as formas de aprendizagens, as interações professor-aluno e aluno-aluno; na regência, o próprio professor em formação, os resultados das suas práticas de ensino, os retornos dos alunos passam a ser o objeto de registro no diário de campo.

Após o início do estágio e antes da elaboração do projeto, o professor em formação, além de fazer os primeiros registros escritos sobre

4 Os *diários substantivos* ou *diários de observação* visam precisamente reconstituir uma descrição da organização social e cultural, com o objetivo de caracterizar situações, atores e comportamentos. Os *diários analíticos* – ou *diários teóricos* condensam reflexões ou comentários acerca do modo como, ao longo da investigação, se processam e desenvolvem as relações entre teoria e empiria. Funcionam igualmente como repositório de linhas de perspectiva teórica a aprofundar e como meio de controle das hipóteses de partida. Os *diários metodológicos*, por seu turno, visam responder a duas preocupações essenciais de qualquer investigador: por um lado, reproduzem reflexões sobre a heurística e adequação epistemológica das técnicas mobilizadas ao longo do processo de pesquisa empírica, contribuindo igualmente para o esforço de autoanálise que a reflexão sobre o nosso próprio papel e posicionamento enquanto investigadores constitui; por outro lado, permitem alinhar caminhos metodológicos alternativos e perspectivar a mobilização de técnicas não previstas no dispositivo de pesquisa inicialmente programado (Queiroz & Rodrigues, 2002, pp. 110-120).

a escola, também é orientando a fazer leituras de uma bibliografia básica da área de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa para fundamentar as análises que fará do material recolhido durante a etapa de observação da prática do professor supervisor e também a concepção, planejamento e desenvolvimento da regência. As teorias indicadas têm como eixo o seguinte: Leitura ↔ produção escrita ↔ análise linguística ↔ diagnóstico ↔ reescrita. Por essa perspectiva, a proposta de intervenção priorizará o uso (leitura e escrita) e reflexão (reescrita) da língua.

O segundo dispositivo de formação utilizado é o projeto. Este é elaborado após a realização da etapa de observação das aulas do professor supervisor do estágio e deve ter como foco a concepção, planejamento e desenvolvimento da etapa de regência. Portanto, o projeto deve conter uma proposta de intervenção e é semelhante ao projeto de pesquisa que comumente é elaborado na universidade. Por isso, contém a seguinte estrutura: introdução, fundamentação teórica e metodologia. A diferença está na organização do conteúdo de cada um desses tópicos, uma vez que no projeto de intervenção o professor em formação deve: a) na introdução apresentar o problema de ensino observado em sala de aula e, com base nisso, justificar o foco da proposta de intervenção: se a leitura, a escrita ou a gramática; b) na fundamentação teórica deve discutir as teorias de apoio e, principalmente, apontar como embasaram a formulação do problema e também como sustentarão a construção da proposta de intervenção; c) na metodologia, deve apresentar o plano para um conjunto de aulas com vistas à abordagem do problema. Especificamente, deve apresentar as estratégias de ensino que lançará mão em cada aula da etapa de regência.

O terceiro dispositivo de formação utilizado na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa é o relatório – que está dividido em duas etapas (parcial e final). Após o início da regência, o professor em formação segue usando o diário de campo como recurso para registro da sua prática e observações. Como já dito, o diário também é um recurso fundamental para coleta dos dados necessários a realização do relatório. Na produção do relatório, a orientação é para que o professor em formação descreva e analise cada uma das etapas do estágio: a) o contexto escolar mais amplo (a escola e suas formas de organização, estrutura física e humana e contexto social em que está inserida); b) a sala de aula do professor supervisor, especificamente as interações, as metodologias de ensino e as aprendizagens; c) a regência



(a realização, os resultados e os percalços). Por isso, o relatório de estágio precisa apresentar uma descrição e reflexão sobre os fatos observados e as atividades desenvolvidas, seguidas de uma análise crítica e conclusiva. Tudo que o professor em formação vivenciou durante o estágio deve ser analisado de forma criteriosa, de forma que, além de relatar sua experiência, demonstre o conhecimento adquirido durante a graduação, traçando conclusões a partir das teorias estudadas para a disciplina e/ou ao longo do curso.

Por fim, para finalizar a disciplina, ocorre a realização do Colóquio de Estágio Supervisionado em Letras, que tem como objetivo ser um momento em que os estágios das disciplinas I e II se reúnem para apresentar os resultados e as reflexões sobre o estágio. Esse evento é organizado pelos estagiários e é composto por sessões de comunicação e debate e, para encerrar, uma mesa-redonda (geralmente, composta por professores da UFTM, professores supervisores do estágio e um aluno professor em formação). Em todos os momentos desse colóquio, a meta é criar condições para que os envolvidos possam apresentar suas concepções e interpretações sobre a experiência vivenciada. Mas não só: o ato de organizar o evento coloca também o desafio da tomada de decisão, do planejamento – um aprendizado necessário ao professor.

### **Escrita, recusa à imobilidade e construção de experiência**

Para finalizar este artigo, é importante destacar que diário de campo, projeto, relatório e colóquio não são dispositivos novos, portanto não estão sendo aqui apresentados como recursos de formação inovadores e que terão poder de mudar magicamente a relação do futuro professor com o conhecimento. De fato, estão sendo mobilizados de forma sequenciada e complementar porque, para ganhar materialidade, exigem trabalho com e na linguagem escrita. Essa é a estratégia central que norteia todo o trabalho desenvolvido no interior da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – a produção de uma escrita como forma de recusa à imobilidade e à reprodução da palavra alheia sobre o fazer e as compreensões sobre a escola; também como meio de (re)criação de si mesmo a partir do diálogo com outro materializado na forma de conhecimento teórico ou sujeitos fisicamente existentes nos espaços da escola e da universidade. Nesse sentido:

A importância da escrita, sobretudo da escrita singular, apoia-se na visão de que um trabalho criativo resiste à imposição de modelos, à fetichização de autores e à homogeneização imposta pelas regras de uma ordem do discurso (Foucault 1979) que busca a estabilização dessas mesmas regras para a veiculação de um discurso ‘verdadeiro’. (Carmagnani, 2010, p. 67)

A construção dessa escrita singular exige mediação e/ou diálogo com o outro. Exige o gesto autônomo de buscar, pesquisar para construir respostas. Diante disso, a reescrita (trabalhada a partir da leitura do coordenador do estágio) é uma etapa fundamental nesse trabalho. Os professores em formação são impulsionados conceber a reescrita não só como estratégia de ensino para a escola. Na universidade, na disciplina de estágio, na elaboração de cada um desses dispositivos, eles são levados a reescrever os seus textos. As produções escritas são, portanto, espaços para questionamentos sobre as construções linguísticas, sobre os limites e alcances das teorias adotadas para responder ao problema formulado, sobre as interpretações feitas acerca da escola e, principalmente, sobre concepções, muitas vezes, estabilizadas, petrificadas que o professor em formação traz consigo sobre o ato de ensinar a língua portuguesa, a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a proposta para que a escrita seja o dispositivo principal de formação está alicerçada na concepção de que é necessária ao futuro professor a experiência do pensar próprio sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Experiência essa que, acreditamos, é construída a partir do trabalho realizado ao longo do estágio, tal como descrito anteriormente. De acordo com Larrosa (2004), “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Para o autor, “somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra ‘reflexão’ e expressões como ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre a prática ou na prática’, ‘reflexão emancipadora’, etc.” (Larrosa, 2004). No entanto, segundo o autor, é possível pensar a educação a partir do par experiência e sentido.

A hipótese assumida, ao propormos um percurso de formação lastreado na escrita, é a de que o gesto de escrever, refletir, reescrever sobre o vivido na escola durante o estágio pode possibilitar a construção dessa experiência e sentido, uma vez que, na concepção de educação



defendida por Larrosa, a experiência produz deslocamentos na instrumentalização do conhecimento porque é algo que se passa com o sujeito enquanto um saber propiciado pelo acontecimento do vivido. Trata-se de uma experiência que se traduz em um modo de estar no mundo e de olhar e compreender o mundo – neste caso, a escola e a docência.

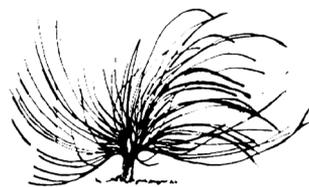
A alteridade e o acontecimento são princípios fundamentais dessa concepção de experiência, tanto que Larrosa (2004) explica que é o se passa com o sujeito – mas que com ele não se confunde – que permite a sua constituição. Não há, portanto, experiência sem a participação do outro, sem a alteridade. É isso que nos permite conceber a formação a partir de uma relação entre teoria e prática que coloca o professor em formação como centro de construção desse diálogo a partir de uma escrita que busca construir compreensões e respostas para uma questão que o incomoda.

Por essa perspectiva, a experiência resultante do trabalho de construir respostas para questões que são próprias ao sujeito se configura como o lugar mesmo de transformação de conhecimentos teóricos; é práxis. O trabalho com a linguagem para construir essas respostas permite que, entre teoria e prática, abra-se um espaço para atuação desse professor em formação que, imbuído de responder a uma pergunta que o incomoda, não somente toma conhecimento da existência da teoria e/ou dos problemas relacionados à escola. Também, nesse espaço, o seu trabalho em busca de uma resposta para a questão problema não se confunde com o mero lugar do experimento, da pura apropriação e transposição de teorias para o contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, a teoria deixa de ser um objeto estranho, indicado para resolver um problema também não conhecido, estranho. Ela passa a ser um recurso que permite ao professor em formação posicionar-se, olhar, compreender e construir uma resposta para si. Esse movimento define então uma forma de apropriação das teorias que é da ordem da implicação, da necessidade e do desejo.

### Referências

- Bakhtin, M. (1979) (2003). *Estética da criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bueno, L. (2009). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: Fapesp/Educ.

- Carmagnani, A. M. (2010). A escrita como recusa da imobilidade: o autor e a política da criação de si. In: Coracini, M. J. R. *Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. Campinas: Mercado de Letras.
- Coracini, M. J. R. (2010). Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: Eckert-Hoff, B. M.; Coracini, M. J. R. F. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fairchild, T. M (et.all.). (2014). *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*. Projeto de pesquisa em andamento. Universidade Federal do Pará.
- Foucault, M. (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo, L. (2002) Situação-problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: Perrenoud, P. et. Al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. et. Al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G; Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Queiroz, J.; Rodrigues, V. *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Recuperado a 25 de dezembro de 2015, em [http://www.isociologia.pt/App\\_Files/Documents/working14\\_101019094320.pdf](http://www.isociologia.pt/App_Files/Documents/working14_101019094320.pdf)



---

# Da escuta ao registro: estilos de discurso reportado em relatórios de estágio<sup>1</sup>

*Thomas Massao Fairchild<sup>2</sup>*

Universidade Federal do Pará

Brasil

[tmfairch@yahoo.com.br](mailto:tmfairch@yahoo.com.br)

## Resumo

Analizamos a construção do “discurso reportado” em relatórios de estágio de estudantes de Letras de uma universidade pública brasileira com o objetivo de estabelecer relações entre o estilo empregado para o registro de enunciados de terceiros e os posicionamentos assumidos pelo autor. Acreditamos que a maneira como os estagiários registram esses enunciados fornece indícios de como eles escutam a aula e de como trabalham na retomada e organização de sua experiência. A análise dos estilos de discurso reportado pode evidenciar algumas formas de percepção da escola disponíveis na cultura universitária e, de igual modo, as escolhas individuais do estagiário frente a essa cultura quando da construção de seu texto. Analisamos os dados a partir de Bakhtin (2004, 2015), recorrendo aos conceitos de estilo “linear” e “pictórico”, ao contraponto entre “análise da expressão” e “análise do conteúdo” e à noção de “discurso bivocal”. Encontramos passagens representativas de estilos variados, mas de modo geral não encontramos sinais de um trabalho por meio do qual o estilo seja mobilizado em favor da construção de um posicionamento coeso e persistente. O registro dos enunciados de professores e



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.3>

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (Processo nº 458449/2014-8)
- 2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

alunos parece ser influenciado por questões que incluem desde problemas de redação até a postura do estagiário diante do próprio enunciado que está sendo citado.

**Palavras-chave:** Formação de professores, estágio, escrita, discurso reportado.

### **Abstract**

We analyze cases of reported speech in internship reports written by Brazilian Language Arts students with the aim to associate the style employed by them when citing a third party's speech with the positions they sustain in their texts. We believe that the way in which students report this speech hints at how they "listen" to what goes on in class and how they revisit and organize their own experience by writing about it. That kind of analysis can cast light upon the forms of perception of the school available in academic culture and, all the same, the individual choices made by students when faced with that culture. To analyze our data, we draw from M. Bakhtin (2004, 2015), especially the notions of "linear" and "pictoric" style, the counterpoint between "expression analysis" and "content analysis" and the concept of "bivocal discourse". We were able to find passages that represent various styles of reported speech but we could hardly find any signs of a particular style being employed to support the construction of a cogent and persistent position. It would seem that reporting teachers' and students' speech is influenced by questions that range from phrasing problems to how the author of the report reacts to the speech that is being reported.

**Keywords:** teacher education, internship, writing, reported speech

## **1. Introdução**

Neste trabalho, analisamos fragmentos de relatórios de estágio escritos por estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa de uma universidade pública brasileira. Discutimos passagens nas quais esses estudantes relatam discursos de terceiros em seus textos, sendo estes, na maior parte das vezes, os enunciados do professor regente



ou dos alunos da turma. Partimos do pressuposto de que a produção de relatos detalhados e reflexivos a respeito das práticas consiste, ao mesmo tempo, em um trabalho formativo essencial para o estudante universitário e em uma fonte de informações para o formador, que por meio deles pode avaliar esse estudante e ajustar as ações pedagógicas do processo formativo em curso.

Nossas análises, e toda a discussão sobre formação docente que extraímos delas, se baseiam numa perspectiva discursiva da linguagem. Neste trabalho, devido ao recorte analítico (o “discurso reportado”), referimo-nos sobretudo às reflexões de M. Bakhtin, e, eventualmente, a autores que se baseiam nele ou cuja perspectiva nos parece análoga em algum aspecto. Antes de passarmos a essas análises, detalhamos a maneira como, dentro dessa perspectiva teórica, percebemos as implicações mútuas entre o trabalho de escrita e a formação docente. Esquematizamos essa apresentação em quatro pontos enumerados abaixo.

A. *Uma aula consiste, para nós, em um acontecimento discursivo*<sup>3</sup>. Materialmente, uma aula é um conjunto de enunciados e pode ser analisada como tal; os enunciados da aula não são “parte” da aula, não “complementam” nem se “articulam” com “outras dimensões” da aula (como materiais didáticos, gestos profissionais, tarefas ou quaisquer elementos considerados extra-discursivos) – a materialidade da aula é o próprio discurso que a constitui. Escrever sobre uma aula, nessa perspectiva, não é uma atividade que esteja em um plano distinto do próprio ato de ministrar a aula – a escrita não está para a aula como o “discurso” está para a “ação”. Escrevendo, produzem-se enunciados de natureza fundamentalmente idêntica aos enunciados produzidos quando se está lecionando em classe e, nesse sentido, escrever é dar seguimento ao discurso em que a própria aula consiste. É, ao mesmo tempo, produzir enunciados que *respondem* aos enunciados originalmente pronunciados no espaço da sala, numa atividade que sustenta o pensamento sobre o ensino e produz novas possibilidades de tomada de posição sobre ele, bem como inaugura possibilidades de ação didática futura. O diálogo essencial da relação pedagógica – o engajamento com o aluno, a avaliação de seu desempenho, a escuta de suas dúvidas e impulsos,

3 Ao dizer isso, inserimo-nos em uma longa tradição de pensamento sobre a Educação existente no Brasil, na qual a aula não é tomada do ponto de vista didático, enquanto “acontecimento particular” de uma esfera própria (a escola), mas encarada como discurso socialmente produzido. Para uma visão sintética dessa perspectiva, consulte-se Geraldi (2010).

mas também a leitura constante daquilo que se ensina, a apropriação e o tensionamento dos saberes escolares – esse diálogo não se encerra quando bate o sinal; ele se prolonga, com igual ou maior vivacidade, na atividade intelectual subsequente.

B. *A escrita fornece um suporte para essa atividade intelectual do professor sobre sua própria experiência*<sup>4</sup>. Isso acontece na medida em que, relatando o que viu e ouviu na sala de aula, bem como o que disse e fez ouvir, o professor produz (para si mesmo, em primeiro lugar, e para outros) um recorte relativamente objetivável do processo dialógico em que esteve (e ainda está) constituído como “ator”. *Grosso modo*, escrevendo o que se passou em sala, seja “externamente” (narrando acontecimentos palpáveis e reportando falas literais), seja “internamente” (descrevendo pensamentos e sensações ou procurando dar destaque a entonações e outros aspectos menos explícitos), o professor pode retornar à aula e reviver, em diferentes condições, as “cenas” de que tomou parte. A existência material de um relato escrito, ainda que apenas em esboço, aumenta as chances de o sujeito se confrontar com aspectos da aula que, de outra forma, desapareceriam no desenrolar de uma rotina de trabalho – razão pela qual defendemos que a produção de um relatório não deve jamais ser substituída por outras formas de “avaliação prática”. Na melhor das hipóteses, a produção de um relato detalhado pode fornecer dados para o desenvolvimento de reflexões analíticas que aumentam a capacidade de compreensão e de tomada de posição do professor frente ao ensino (inclusive o seu próprio ensino).

C. *A produção de um bom relato da aula está diretamente ligada ao desenvolvimento de uma habilidade de escuta*. Com isso estamos dizendo, antes de tudo, que um relatório de estágio não nos interessa para avaliar a qualidade da escrita de um estudante (embora possa ser usado para esse fim); a pergunta fundamental não é “*quais são as características de um bom relatório?*”, mas sim “*o que se deve esperar que o estudante perceba da aula?*”. Um aspecto essencial do relato consiste no modo como o estagiário registra em seu texto os *enunciados* produzidos ali, e a qualidade desse registro depende em primeiro lugar (embora não apenas) do modo como esse estagiário “escuta” a si mesmo e aos que falam à sua volta. Uma boa escuta não consiste unicamente na capacidade

---

4 Neste ponto estamos levando em consideração o conceito de “trabalho de escrita” formulado por Riolfi (2011).



de reproduzir com fidelidade as palavras dos outros, e às vezes nem sequer coincide com isso (embora aprender a relatar o que alguém disse sem distorcer ou omitir suas palavras seja um bom começo). Acima de tudo, uma boa escuta consiste em perceber as relações “dialógicas” que se estabelecem entre os enunciados – onde há uma fala séria e onde está uma ironia ou um comentário desdenhoso; onde o tom de voz transforma um pedido numa ameaça, uma ordem em um ato de encorajamento, e assim por diante. Essas relações se dão entre os enunciados produzidos dentro da sala de aula (nas trocas entre o professor e o aluno, na forma de se ler em voz alta um livro didático etc.), mas também entre estes e outros enunciados “externos” à sala (a legislação sobre o ensino em todas as suas formas, as expectativas sociais sobre a escola, a própria universidade representada pelo estagiário etc.).

D. *A produção de um bom relato também está diretamente ligada ao desenvolvimento de um estilo de escrita.* Além da capacidade de escuta de que acabamos de falar, o estagiário também precisa se haver com todos os problemas relativos aos modos de expressar devidamente, em forma escrita, o que “escutou” durante a aula. Pode-se perceber algo muito sério – mas como dizê-lo? O que será de bom tom e o que soará excessivamente severo, ou desnecessariamente crítico? Certos episódios quase falam por si: é relativamente simples registrar, de forma colorida, cenas de embate, provocações e conflitos que não são raros no cotidiano escolar. Para além disso, no entanto, a expressão das trocas cotidianas da sala de aula demanda um grande esforço estilístico. Se a representação escrita dos estilos de fala de uma época é uma questão dificilmente resolvida por autores literários (conforme vemos na discussão original de Bakhtin), o que seria um grau de exigência justo para um professor em formação? Neste ponto, sem dúvida temos mais perguntas do que respostas, e é por essa razão que nos propomos a observar os usos do “discurso reportado” em relatórios de estudantes de Letras. Imaginamos poder encontrar aí indícios de como percebem a experiência da aula e a organizam em texto, tornando-a compartilhável com outros. Esperamos também começar a descrever ao menos alguns traços da cultura escolar dentro da qual esses relatórios são produzidos, de modo a colocar em discussão os resultados alcançados pelos estudantes não apenas enquanto desempenho individual, mas também enquanto evidência dos parâmetros que vêm sendo adotados pelas instituições nas quais essa escrita é promovida.

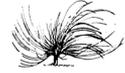
Trabalhamos sobre uma amostra de 34 relatórios produzidos nos anos de 2014 e 2015 por estudantes de uma disciplina que prevê a realização de estágio no Ensino Fundamental. Esses alunos cumpriram 50 horas de estágio em um semestre, sendo 30 horas de observação e 20 horas de regência; também lhes foi exigido que entregassem, junto com o relatório, um ensaio de cerca de 10 páginas contendo a discussão de um problema de pesquisa específico, elaborado por eles ao longo do semestre<sup>5</sup>. Como se trata de nossos próprios alunos, é preciso dizer que durante a disciplina eles tiveram contato com as concepções que expussemos anteriormente e foram submetidos a exigências que condizem com elas, especialmente com relação à necessidade de fazer registros sistemáticos e precisos das aulas que presenciaram. Isso significa que nossos dados provêm de uma pesquisa-ação e os resultados apresentados aqui não são facilmente generalizáveis. Possivelmente encontramos nesse *corpus* ocorrências mais numerosas e amplas dos casos que nos interessam (enunciados de terceiros citados por meio do discurso reportado) do que se tomássemos outra amostra. Em todo caso, a questão que levantamos – *como* os estagiários resolvem a tarefa de incluir esses enunciados em seu próprio discurso – é posterior à produção dos relatórios e nunca foi explicitamente colocada para esses alunos.

Para analisar os dados, recuperamos algumas reflexões acerca do discurso reportado que encontramos em dois pontos da obra de Bakhtin – a terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004) e *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2015). Na primeira, o autor apresenta uma série de categorias com as quais problematiza os “acentos” estilísticos no discurso reportado<sup>6</sup>, referindo-se quase sempre à literatura – não vamos nos ater sistematicamente a cada ponto de sua argumentação, mas nos valeremos de algumas passagens pontuais para analisar exemplos do nosso *corpus*. Com relação à segunda obra, recorreremos especialmente ao conceito de “discurso bivocal” e às implicações da noção de “polifonia” desenvolvida ali para a análise do discurso reportado.

---

5 Não consideramos importante distinguir quando citamos um excerto do relatório propriamente dito e quando citamos um excerto do ensaio, já que, a despeito da diferença no plano textual, as passagens de nosso interesse tendem a ser semelhantes do ponto de vista de sua constituição enunciativo-discursiva.

6 “Estilo linear” vs. “estilo pictórico”; “vertente analisadora do conteúdo” vs. “vertente analisadora da expressão”; depois, “discurso direto preparado”, “discurso direto esvaziado”, “discurso citado antecipado e disseminado” etc.



## 2. A separação do discurso citado: o linear e o pictórico

Bakhtin (2004) distingue dois grandes “estilos” ou “orientações” do discurso citado – o *estilo linear* e o *estilo pictórico*. Em sua perspectiva, essas tendências dizem respeito aos modos como, em seu encadeamento histórico, o discurso elabora e disponibiliza ao próprio pensamento formas específicas de perceber o real – incluindo-se formas de se escutar e dar a palavra ao outro. A emergência de um estilo de discurso, nesse sentido, revelaria mais sobre os processos ideológicos envolvidos em determinada prática social do que sobre escolhas ou características individuais do autor de um texto, como fica claro nos comentários abaixo<sup>7</sup>:

(...) quando sabemos lê-lo, [*o discurso citado*] dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na ‘alma’ do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. (...) Estamos bem longe, é claro, de afirmar que as formas sintáticas – por exemplo as do discurso direto ou indireto – exprimem de maneira direta e imediata as tendências e as formas da apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem. (...) Mas esses esquemas e suas variantes só podem ter surgido e tomado forma de acordo com as tendências dominantes da apreensão do discurso de outrem; além disso, na medida em que esses esquemas assumiram uma forma e uma função na língua, eles exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora, sobre o desenvolvimento das tendências da apreensão apreciativa (...). (Bakhtin, 2004, pp. 146-147)

Quando fazemos o aporte dessas considerações para a análise do “discurso reportado” em relatórios de estágio, nos vemos levados a indagar quais seriam as “tendências dominantes de apreensão do discurso de outrem” no seio das práticas que envolvem a escrita sobre o ensino em nossos dias – isto é, quais são as formas e os estilos disponíveis, nos discursos da pesquisa em educação atuais, para se ouvir e

<sup>7</sup> Esse ponto de vista é explicitado de outra forma no texto *Os gêneros do discurso* (2010), em que Bakhtin diferencia claramente o estilo individual dos estilos de gênero.

se dar a palavra a professores e alunos. Uma questão derivada dessa é como cada estagiário se posiciona individualmente frente a essas “tendências” na produção de seu texto – seja quando adere às “tendências dominantes”, seja quando trabalha para diferenciar-se de um tom médio e individualizar sua posição enquanto “autor” do texto.

A. O primeiro estilo de discurso citado descrito por Bakhtin é chamado por ele de “linear”. Ele seria caracterizado por uma forma específica de reação à palavra do outro, “[visando] à conservação da sua integridade e autenticidade” (Bakhtin, 2004, p. 148). E ainda: “A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno” (Bakhtin, 2004, p. 150). Trata-se de uma situação em que há um menor grau de análise das palavras citadas e uma menor intensidade das avaliações ou comentários que o discurso narrativo pode realizar em relação ao discurso reportado<sup>8</sup>.

Encontramos relatórios escritos em “estilo linear”, nos quais predomina a transcrição de falas ou a reprodução de enunciados como anotações da lousa, passagens do material didático, respostas extraídas de cadernos de alunos etc. Por vezes o discurso narrativo propriamente dito se reduz às frases que anunciam o discurso citado e, em algumas passagens, é quase inteiramente substituído por ele. O trecho a seguir dá-nos um exemplo.

### EXCERTO 1

A professora começa a escrever no quadro, vira para os alunos e diz:

**PROF.: - Eu vou colocar aqui no quadro algumas frases e vocês vão grifar os adjetivos.**

**ALUNO 6: - É para deixar quantas linhas?**

**PROF.: - Só uma.**

A professora continua escrevendo no quadro.

---

8 No capítulo 10 da mesma obra, falando sobre o discurso indireto, Bakhtin propõe uma dicotomia que nos parece muito semelhante, entre o que chama de “vertente analisadora do conteúdo” e “vertente analisadora da expressão”. Para simplificar, vamos falar aqui apenas de “estilo linear” e “estilo pictórico”, referindo-nos tanto ao discurso direto quanto ao discurso indireto (isto é, ao “discurso reportado” de modo geral).



**PROF.: - Vocês vão identificar e grifar os adjetivos.**

Os alunos copiam a atividade.

Neste excerto, a interferência do discurso narrativo sobre o discurso citado é mínima e praticamente se reduz à nomeação dos locutores no início de cada fala. O uso de caixa alta para designar os locutores (PROF, ALUNO 6), além de alguns recursos de pontuação (dois pontos, aspas, travessão), contribuem para separar ao máximo os enunciados citados tanto um do outro quanto em relação ao discurso narrativo. Este último consiste em algumas frases de pouco teor informativo, até mesmo dispensáveis (“a professora continua escrevendo” etc.), ou se transforma em marcação visual: podemos imaginar uma leitura em voz alta na qual apenas o conteúdo das falas citadas fosse pronunciado e o “narrador” se tornaria efetivamente mudo.

Os efeitos de escolhas estilísticas numa avaliação do relatório, enquanto documento do processo formativo de um estudante, são complexos. Parece-nos plausível dizer que o uso do estilo “linear”, no excerto 1, não leva necessariamente a um ganho em termos de objetividade do registro da aula. O relato “preciso” da troca verbal entre professor poderia ser resumido em uma única frase em discurso indireto (“a professora disse aos alunos que eles deveriam identificar e grifar os adjetivos no quadro”) sem que se perdesse qualquer informação relevante para uma reflexão sobre a própria aula relatada. Parece então que, nesse caso, embora se reconheça um esforço do estagiário no sentido de produzir um relato acurado, ele falha na seleção do que registrar. Atendo-se a um estilo semelhante, outros estagiários conseguem obter informações pertinentes sobre a aula por selecionarem melhor o objeto de suas anotações:

## EXCERTO 2

Dia 30/09/2010, aula de observação da 5ª série, a profa. trabalhou tipos de frases, conhecemos três tipos interrogativa, exclamativa e declarativa. A frase interrogativa expressa um questionamento, ex: Por que você foi embora?

Aluno1: qualquer pergunta é uma frase interrogativa e mais o ponto de interrogação no final?

Profa.: Sim, essa é uma boa maneira de identificá-la.

A exclamativa expressa emoções: admiração, surpresa, espanto, alegria etc. sempre acompanhada de ponto de exclamação: ex.: que livro legal!

Profa.: que sentimento está expresso nessa frase?

Aluno1: Para mim nenhum não gosto de livro.

Profa.: Estou falando em relação ao tipo de frase.

Aluno1: acho que quem ganhou o livro ficou contente

Profa.: isso mesmo demonstra alegria, por isso, é exclamativa.

A frase declarativa pode ser afirmativa e negativa, ambas terminam com ponto final. Ex.: O gosto pela leitura traz benefícios valiosos para nós. Ex.: Fumar não é saudável.

Aluno2: não deu pra entender nada nestes exemplos.

Profa.: é simples, a frase declarativa é tudo o que falo esteja afirmando ou negando alguma coisa.

Façam os exercícios. Um aluno levou o caderno para correção:

Profa.: Ele sabe muito bem identificar as frases, levou em consideração os pontos de (?, !,.) no final da frase, que bom! Já é um bom começo para entender este assunto.

No excerto 2 também há um “narrador” praticamente mudo, reduzido à marcação dos locutores no início de cada linha; o andamento do relato é dado pela sucessão das falas citadas sem intervenção de uma instância narrativa. O recorte do dado, no entanto, é mais pertinente do que no excerto 1, pois o estagiário cede a palavra para mostrar as trocas entre professora e alunos a respeito de um conteúdo da disciplina. A escuta é mantida de forma mais consistente, permitindo o registro de vários turnos em sequência e fornecendo informações sobre a metodologia de ensino da professora e os conceitos construídos no diálogo entre ela e os alunos (nos cinco turnos subsequentes à pergunta “que sentimento está expresso nessa frase”, por exemplo, pode-se discutir se a categorização dos tipos de frase obedece a um critério pragmático, referencial ou formal). Neste caso, portanto, o estilo “linear” leva ao registro de dados suficientemente detalhados para ensejar análises posteriores da aula.

B. Por outro lado, encontramos relatos em que os estagiários adotam um estilo condensado de registro, próximo ao que Bakhtin nomeia de *estilo pictórico*. Esses relatos dão preferência ao discurso indireto e



podem produzir algumas passagens em “discurso indireto livre” – isto é, trechos em que, normalmente ao citar falas longas, o conteúdo do discurso citado passa a ser introduzido sem marcas explícitas, mesclando-se ou mesmo confundindo-se com o discurso citante. Numa situação extrema, mas comum, o próprio ato de fala aparece de forma implícita, sendo substituído por um nome ou expressão nominal que o designa. Nesses casos não se pode falar em “discurso reportado” propriamente dito e, em geral, há uma perda de informação importante, pois o conteúdo do enunciado tende a não ser registrado ou surgir, de forma compacta, como um adjunto<sup>9</sup>.

O “estilo pictórico” se caracteriza, para Bakhtin, pela atenuação ou apagamento das fronteiras entre o discurso citante e o discurso citado. Em suas palavras, “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (p. 150). Em contraposição ao “estilo linear”, somos levados a pensar em um registro mais reativo, em que o enunciado citado é desde o início retratado com nuances apreciativas; as palavras alheias não são percebidas “em si mesmas”, como objeto a ser transcrito, mas chegam à consciência já inseridas no quadro de uma resposta do sujeito a elas. Esse estilo nos traria relatos propensos à avaliação das experiências, à circunscrição de problemas e ao questionamento dos dados recolhidos. Para Bakhtin, no estilo pictórico, “o próprio discurso [narrativo] é bem mais individualizado” (p. 150), em contraste com o estilo linear, no qual, “quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem” (p. 149). O excerto a seguir é um exemplo desse estilo de relato.

### EXCERTO 3

Nossos comentários sobre o texto giravam em torno **da identificação do conflito, da distinção da voz do narrador, do reconhecimento da escrita dentro da escrita**, recurso conhecido como metalinguagem, da qual eles nunca ouviram falar e tão

9 À guisa de exemplo: em vez de uma frase contendo discurso indireto como “o professor perguntou se...”, tem-se frases como “o professor fez uma pergunta sobre...”, ou simplesmente “o professor fez uma pergunta”.

cedo ouviriam, pois a professora nos informou que **não se trabalha mais teoria da comunicação nas escolas, conhecimento este restrito apenas aos especialistas do estudo da linguagem. O foco agora era outro: abordar os textos em seus contextos de uso** (será que foi isso que ela disse mesmo? Não lembro).

Comparado com os excertos anteriores, nesse trecho as palavras da professora e dos alunos aparecem de forma menos destacada mas, em compensação, tem-se uma percepção mais clara das posições do estagiário. A sala de aula é, de fato, escutada a partir do modo como ela ressoa na consciência desse “narrador” – inclusive com suas dúvidas em relação ao que foi ou não foi dito. O estagiário interpela de forma mais direta seu leitor e, por conta disso, também se expõe mais – sente-se falta de maior clareza, por exemplo, com relação ao conceito de “metalinguagem” que está sendo evocado e sua relação com a “teoria da comunicação”. Ele também parece encontrar alguma dificuldade no manejo das vozes que compõem seu discurso, de modo que não fica completamente claro qual foi o teor da aula que está sendo discutida, nem qual é o tom assumido pelo estagiário ao relatá-la – pode-se perguntar, de fato, se o estagiário está ironizando as palavras da professora ou relatando uma fala irônica da própria professora.

Observemos isso de modo mais esquemático. Na condição de “narrador”, o estagiário cita suas próprias palavras (“nossos comentários”) enquanto “personagem” do discurso e também as palavras da professora. Se usarmos os termos de Ducrot (1987), diremos que se trata de um locutor L que relata as palavras de um locutor  $\lambda 1$  – correspondente ao mesmo sujeito empírico de L – e de um locutor  $\lambda 2$  – correspondente a outro sujeito empírico, a professora. O primeiro trecho em negrito corresponde ao teor dos comentários de  $\lambda 1$  – registrados de forma vaga, aparentemente pautando-se na pressuposição de um discurso mais referido do que citado, isto é, na premissa de que o teor do discurso citado (o que é “conflito” na teoria da narrativa etc.) seria de comum conhecimento para locutor e alocutário. É um tanto nebuloso, contudo, em que medida esse trecho consiste em um resumo analítico das palavras de  $\lambda 1$  ou em um comentário imediato de L direcionado ao seu leitor.

Seguindo a mesma linha de análise, o primeiro trecho sublinhado é uma passagem em relação à qual, por um efeito de sintaxe, já não



conseguimos determinar se se trata de uma continuação do discurso indireto de  $\lambda 1$  (o próprio estagiário teria explicado o que é metalinguagem e comentado que os alunos dificilmente ouviriam falar nisso), de um comentário de L a respeito do discurso citado de  $\lambda 1$  (o estagiário estaria fazendo esse comentário apenas no texto escrito, direcionando-se ao supervisor enquanto seu leitor), ou ainda, de uma antecipação de parte do conteúdo da fala de  $\lambda 2$ , a professora (ela é quem teria nomeado o conceito como “metalinguagem” e comentado sobre a exclusão da “teoria da comunicação”). Pode-se observar que a conjunção “pois” pertenceria a locutores diferentes ( $\lambda 1$ , L,  $\lambda 2$ ) em cada uma dessas hipóteses.

O segundo trecho em negrito é o registro do teor de uma fala da professora ( $\lambda 2$ ), desta vez registrado de forma mais fiel, num estilo mais próximo ao linear – mas não se compreende exatamente em que momento esse enunciado teria sido pronunciado, pois ele é introduzido com um valor “retórico” (como o objeto da ironia presente na passagem anterior) e não com um valor “referencial” propriamente dito. Como consequência, também não é possível ter certeza sobre se esse trecho foi dito com ironia pela professora ou se foi dito por ela de forma séria e, a seguir, citado pelo estagiário com ironia. O último trecho sublinhado – um comentário do locutor L – não esclarece esse ponto, já que põe em dúvida (no plano do sentido explícito) se o trecho antecedente de fato corresponde às palavras de  $\lambda 2$ . Não nos parece claro qual o “acento expressivo” desse comentário, mas ele depende da maneira como se interprete a expressividade da passagem anterior, em negrito.

Poderíamos parafrasear todo o excerto 3, adotando um estilo “linear”, mais ou menos como – “*enquanto explicava como identificar o conflito de uma narrativa etc., a professora comentou que não se trabalha mais com a teoria da comunicação etc.*”. Parece-nos interessante considerar, em todo caso, que não é dessa forma puramente sequencial que o estagiário percebe a cena (como vemos, por exemplo, em 2), mas enquanto um intenso diálogo e, sobretudo, por meio de um descentramento da própria consciência, perceptível tanto nos comentários sobre suas falas em sala quanto no “diálogo interior” instalado dentro do último parêntese. Ambos os traços podem estar sinalizando um movimento reflexivo importante, promovido ou ao menos prolongado na atividade de escrita. Por outro lado, temos que reconhecer que a expressão desse “diálogo interior” em forma de texto não foi completamente bem sucedida e talvez exigisse um refinamento do próprio estilo de escrita. Além

disso, nos vemos impossibilitados de fazer quaisquer considerações sobre a aula efetivamente ministrada pelo estagiário a partir da leitura de seu texto, já que há pouca clareza sobre como ela se desenrolou.

C. Além dos estilos “linear” e “pictórico”, Bakhtin menciona um “caso extremo” que poderia chegar a constituir um terceiro estilo de “discurso reportado”.

“(…) existe também um outro tipo, em que a dominante do discurso é deslocada para o discurso citado; esse torna-se, por isso, mais forte e mais ativo que o contexto narrativo que o enquadra. *Dessa maneira, o discurso citado é que começa a dissolver, por assim dizer, o contexto narrativo.* Esse último perde a grande objetividade que lhe é normalmente inerente em relação ao discurso citado; nessas condições, *o contexto narrativo começa a ser percebido – e mesmo a reconhecer-se – como subjetivo, como fala de ‘outra pessoa’.*” (p. 151, destaques nossos)

Temos que considerar que Bakhtin está se referindo à situação em que esse efeito é obtido propositalmente por um autor e consiste em um elemento estilístico de seu discurso. Em todo caso, encontramos situações nos relatórios de estágio em que se torna necessário indagar até que ponto é o discurso narrativo citante, e não o discurso citado, que controla a construção do relato, conferindo a ele seus tons expressivos e inserindo nele direcionamentos argumentativos, pontos de vista ou conclusões. O excerto 3 pode ser analisado dessa forma, mas há casos em que esse efeito é mais evidente – como a seguir:

#### EXCERTO 4

Em seguida, a diretora A.K chegou com a professora na porta da sala e ordenou “**D. pegue os seus pertences e se retire da sala de aula e vamos até a diretoria, pois você pegará suspensão de 15 dias e só aparecerá com os seus pais ou responsáveis**”. O aluno D. pegou o seu caderno e saiu ameaçando a professora “**é a senhora vai ver só deixa eu voltar que a senhora vai dever na minha mão**”. Confesso que eu fiquei com medo, pois pelo que eu notei, esse aluno possivelmente tem envolvimento com drogas ou



pessoas de índole duvidosa (...) conclui que a partir de situações desse tipo é que há muitos casos de assassinato de professores.

Neste caso, temos o relato de um episódio de conflito no qual algumas falas são retratadas com vivacidade, em discurso direto, pelo estagiário. Tanto o teor dessas falas quanto a redação conferida a elas, que nos parece bastante “autêntica” enquanto representação plausível de enunciados falados, relegam o discurso narrativo a um segundo plano: são as vozes da diretora, interrompendo a aula para ordenar a saída de um aluno, e do próprio estudante expulso, ameaçando a professora de forma um tanto crítica, que se fazem escutar nessa passagem – e não a voz do narrador. Quando este assume a condução do relato, na segunda parte do fragmento (sublinhada), o peso das falas das “personagens”, especialmente a imprecação do aluno D., ainda é tão grande que o narrador permanece à sua sombra, por assim dizer. Todas as conclusões arroladas nessa *coda* parecem desdobrar-se, essencialmente, a partir do tom impresso pelo diálogo antecedente e não de qualquer evidência concreta coletada pelo estagiário indicando, por exemplo, que o aluno em questão realmente seja usuário de drogas ou pretenda cometer o assassinato da professora. O choque entre as vozes dos dois “antagonistas” tingiu o texto com as cores necessárias para que a incriminação do estudante expulso se torne plausível sem maiores esclarecimentos.

### 3. A relação entre o “plano do autor” e o “plano da personagem”

O último dado levanta algumas questões que dizem respeito ao jogo de forças entre o discurso que cita e o discurso que é citado. Dentre elas escolhemos três sobre as quais discorreremos com mais minúcia.

A. Primeiramente, como o discurso narrativo apreende o discurso reportado. Bakhtin fala em uma vertente “analisadora do conteúdo” e uma “analisadora da expressão”<sup>10</sup>.

A enunciação de outrem pode ser apreendida como uma tomada de *posição com conteúdo semântico preciso* por parte do falante, e nesse caso, através da construção indireta, transpõe-se de maneira analítica sua composição objetiva exata (o que disse o falante). (...) Mas pode-se também apreender e transmitir de

10 Embora Bakhtin se refira ao discurso indireto quando propõe essas categorias, parece-nos que não é necessário associar essas vertentes apenas a essa modalidade de discurso.

forma analítica a enunciação de outrem enquanto *expressão* que caracteriza não só o objeto do discurso (que é, de fato, menor) mas ainda *o próprio falante*: sua maneira de falar (individual, ou tipológica, ou ambas); seu estado de espírito, expresso não no conteúdo mas nas formas do discurso (por exemplo, a fala entrecortada, a escolha da ordem das palavras, a entoação expressiva, etc.); sua capacidade ou incapacidade de exprimir-se bem, etc. (Bakhtin, 2015, p. 160)

Nos relatos de estágio que analisamos há um pendor pela reconstituição do conteúdo dos enunciados citados em detrimento da expressão. Encontram-se poucos comentários sobre o modo como as falas foram pronunciadas; elementos como a prosódia, o tom e volume da voz, os acentos expressivos conferidos a certas partes do enunciado, gestos e outros elementos “corporais” da fala raramente são mencionados ou representados de alguma forma. Esses aspectos eventualmente podem ser inferidos, mas não parece haver uma preocupação consciente dos estagiários em registrá-los ou tomá-los como objeto de uma análise específica. Observemos um exemplo:

#### EXCERTO 5

(...) antes de receber os trabalhos a professora chamou a atenção da turma, pois alguns alunos foram reclamar na coordenação da escola que a professora estava passando muito trabalho e muito texto apostilado, a professora com ar de tristeza disse o seguinte aos alunos: **“eu estou extremamente decepcionada com vocês, pois acabei de ser chamada atenção pela coordenação que disse que vocês foram reclamar das minhas aulas eu sinceramente não sei o que vocês querem eu estou extremamente decepcionada com a postura de vocês”** uma aluna retrucou dizendo **“professora não são todos os alunos que estão insatisfeitos com a sua aula é a minoria que por sinal nem veio hoje”** (...)

Nesta passagem, o adjunto adverbial “com ar de tristeza” fornece uma descrição sucinta do modo como a professora se dirigiu aos alunos, modificando um verbo dicendi de outra forma bastante neutro (“disse”). No caso da fala da aluna, o próprio verbo dicendi (“retrucou”)



sugere uma tonalidade expressiva ou, ao menos, uma atitude específica em relação ao enunciado antecedente. Em ambos os casos, entretanto, é a própria redação das falas que fornece os elementos mais significativos para se determinar o tom e a acentuação emotiva das palavras citadas. Havia algo muito semelhante no excerto 2 e, sem dúvida, no excerto 4; também aqui se trata de uma situação de conflito, na qual a voz da professora e de uma aluna são realçadas, trazidas a primeiro plano como “atores” da controvérsia, enquanto o narrador em si parece participar muito pouco, recuando para os bastidores da cena<sup>11</sup>.

Em todo caso, os estagiários podem demonstrar, em passagens como esta, uma sensibilidade para a escuta ou, ao menos, para a composição linguística dos enunciados “falados”, que valeria a pena explorar em prol da caracterização das situações escolares. Estaríamos às voltas com um procedimento semelhante ao que Bakhtin (2015) chama de “estilização” ou uma modalidade de “*skaz*” – procedimentos relacionados à incorporação dos estilos falados na língua literária e à criação de efeitos variados (ironia, polêmica, paródia etc.) por meio da repetição, às vezes sutilmente modulada, das palavras e dos tons do outro. Parece-nos que o manejo mais controlado desse tipo de técnica poderia ajudar o estudante a se posicionar de forma mais reativa frente à palavra do outro, levando-o a um esforço específico de percepção do estilo alheio e a uma apreensão do outro baseada no estabelecimento de contrapontos e não de pontos de identidade ou fusão. No limite, “estilizar” um relato diminuiria as chances de uma aderência direta às palavras escutadas, instaurando entre o ouvido que escuta e os enunciados escutados a distância de um gesto proposital de mimese.

11 É importante observar também que aqui há uma modulação muito particular dos estilos de discurso. O narrador conduz o relato dentro de um estilo predominantemente “pictórico” (observe-se que na primeira frase do excerto uma fala da professora é referida apenas pela expressão “chamou atenção da turma”) mas, em um ponto específico, muda de estilo e destaca um conjunto de falas da professora e dos alunos, assumindo momentaneamente um estilo “linear”. Em geral, isso acontece quando se trata de relatar situações de conflito – o narrador estaria procurando não se “comprometer” com falas que denotam polêmica. Mas também temos a impressão de que a razão pela qual essas falas são ouvidas com maior ênfase e transcritas à parte, num estilo que pode destoar do restante do texto, é justamente o fato de que foram falas providas de maior entonação expressiva. Temos de nos perguntar em que medida o estagiário está no controle da própria escuta – isto é, em que medida é sua a decisão de dar ênfase a certas passagens, ou em que medida essas ênfases não expressam mais uma espécie de transcrição direta do relevo expressivo próprio dos enunciados citados.

B. Há outro tipo de situação em que, inversamente ao que acabamos de ver, o modo como as falas são transcritas nos causa certo incômodo porque a estrutura linguística do enunciado não é favorável a um acento expressivo falado ou, simplesmente, não condiz com o que se esperaria de uma troca verbal espontânea.

#### EXCERTO 6

No decorrer da aula a turma estava muito agitada e continuava tendo dúvidas a respeito da resolução de algumas questões que eu observei. Por exemplo uma aluna me perguntou quando era que um verbo estava no pretérito perfeito do indicativo. Que justamente era a 9ª questão da atividade que tinha o seguinte comando: “Retire os verbos que estão no pretérito do indicativo” do parágrafo 96?” Eu expliquei para a aluna que **o tempo do verbo no pretérito pode subdividir-se em imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito. No pretérito imperfeito a ação verbal ou o fato está inacabado. Por exemplo: “As filhas dos pescadores ainda brincavam na praça.” Já o pretérito perfeito indica que o fato está concluído, acabado no momento em que se fala. Por exemplo: “As crianças já brincaram lá na praça”. No pretérito mais- que- perfeito revela um fato passado que já foi concluído, considerando um fato também passado. Por exemplo: “Quando você resolveu sair de casa, eu já saíra”**

No excerto 6, pode causar alguma estranheza o modo como o discurso citado de λ1 (aqui correspondente, mais uma vez, ao próprio estagiário mencionado como personagem) está imbuído de um tom que seria mais condizente com o narrador (ou locutor L). Não há um jogo dialógico propriamente dito entre o discurso citante e o discurso citado – este se encontra completamente objetificado, à maneira do discurso do herói no romance monofônico. Uma personagem fala, mas suas palavras soam, desde o início, incluídas no plano mais amplo da narração.

Estamos nos referindo ao fato de que toda a passagem em negrito, no excerto 6, é apresentada como sendo uma explicação fornecida oralmente para uma aluna, em sala de aula, mas a redação dessa passagem nos parece muito mais próxima de uma exposição escrita. Como o estilo em si não é nosso ponto de chegada, essa percepção nos põe a



voltas com diversas hipóteses a respeito das condições “exteriores” da escrita. Pode ser que se trate de uma questão de redação: o estudante não fala dessa forma, mas reestiliza seus enunciados, adequando sua forma linguística ao que considera apropriado para o registro escrito – com isso, perdendo ou modificando aspectos de sua tonalidade expressiva original. Pode ser, por outro lado, que o estudante não apenas tenha “reestilizado” sua fala, mas tenha efetivamente buscado, depois da aula, uma explicação para a dúvida da aluna e substituído o enunciado falado original por uma citação relativamente direta dessa fonte secundária. Neste caso, não há como saber até que ponto a explicação dada em aula coincide com a que foi encontrada mais tarde, e o pequeno diálogo entre estagiário e aluna se converteria em um volteio retórico direcionado ao supervisor, cuja finalidade não seria mais pôr em pauta uma experiência de ensino, mas demonstrar que se tem domínio de um certo conteúdo<sup>12</sup>.

C. Por último, queremos considerar a possibilidade de que, na escuta da aula, o estagiário desenvolva uma escrita mais próxima do que Bakhtin caracteriza como “polifonia” a partir de sua análise da poética dostoiévskiana. Nessa obra, Bakhtin propõe uma categorização tripartite dos tipos de discurso. Haveria o discurso referencial – “concretamente orientado”, “que nomeia, comunica, enuncia, representa” (p. 213) –; o discurso objetivado – “orientado para o discurso de um outro” (p. 213), exemplificado pelo “discurso direto dos heróis” –; e haveria, por fim, os discursos duplamente orientados para o referente e para o discurso alheio, também chamados de “bivocais”. Todas as formas de estilização, imitação e paródia consistem em discursos bivocais para Bakhtin, de modo que nos excertos 4 e 5 teríamos, ao menos, um embrião de bivocalidade, ou seja, discursos que ao mesmo tempo registram um “conteúdo” e retêm algo do modo como esse “conteúdo” se materializou nas palavras de outro.

12 Essa segunda hipótese levanta um problema relacionado às concepções de formação que orientam a escrita dos estudantes (e também as ações dos formadores). Mais importante do que isso, no entanto, é que essa concepção nos fala da possibilidade de interdição da aula como objeto de pesquisa. Não seria possível, dentro desse discurso, produzir conhecimento sobre o ensino (ao menos não pelos meios “científicos” habituais), porque uma série de movimentos retóricos (embutidos nos próprios estilos de escrita favorecidos pelo “gênero”) estaria pronta para refratar a apresentação da aula como dado. A análise seria desfavorecida em relação a outros procedimentos.

Essas modalidades, em todo caso, são consideradas por Bakhtin formas de discurso bivocal “passivo”, porque tomam “a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste[m] da significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins” (Bakhtin, 2015, p. 226). Na paródia, na estilização e na imitação o discurso do outro é levado em conta, mas na condição de discurso encerrado, de palavra anterior e, por isso mesmo, em certa medida ausente. Na modalidade “ativa” do discurso bivocal, ao contrário, a palavra do outro estaria incorporada enquanto presença viva, contemporânea ao discurso primeiro. Bakhtin associa essa forma de discurso, dentre outros, à “autobiografia e confissão polemicamente refletidas”. Sentimo-nos tentados a buscar relatos em que se possa identificar esse estilo de discurso, mas não o encontramos<sup>13</sup> – há ensaios ou passagens que podem sugerir um direcionamento incipiente nesse sentido.

#### EXCERTO 7

Em um desses momentos a professora disse que a primeira coisa que tinha que mudar era a ideia que eles tinham de pesquisa, usou como exemplo “as capas de trabalho que não mudam em todas as matérias” - **fala própria da professora.**

#### EXCERTO 8

O texto também fala que o jovem utiliza uma linguagem apenas de confirmação, que este está perdendo a capacidade de formular pensamento e que por isso muitas vezes não completa frases. A professora usou esse terceiro texto para, **de certa forma**, provar o que é mostrado no texto 2 - **provar foi o termo que ela usou.**

---

13 A “confissão” existe enquanto uma forma estilística do discurso sobre o ensino, mas não em uma modalidade “polemicamente refletida” – tratam-se dos discursos em que um professor “confessa” suas práticas supostamente obsoletas e, a seguir, declara sua “submissão à lei”, isto é, sua adesão à vertente de maior força política no momento. Há uma bivocalidade nesse discurso, mas ela é do tipo “passivo” – a voz do próprio professor é desdobrada em duas, uma que relata as “velhas convicções” e outra que “as reconhece em falta”. A primeira é completamente neutralizada pela segunda.



## EXCERTO 9

Após isso, ela disse aos alunos que essa sua apresentação do texto e da biografia de La Fontaine deveria ser usada como modelo para o seminário – seminário esse que seria o ponto alto do “projeto”.

Os três excertos acima, extraídos de um mesmo relatório, mostram a “dupla orientação” do discurso – ao mesmo tempo em que as palavras da professora são ouvidas e registradas, elas também são descentradas pelos comentários da estagiária, apresentadas com uma nuance parodística. O discurso citado é ao mesmo tempo *fac-símile* das palavras do outro e nova enunciação, na qual o tom original é acrescido de uma nota apreciativa. É verdade, contudo, que o relatório não ultrapassa o que se vê nos excertos de 7 a 9. Não se percebe uma “polêmica velada” entre o discurso da estagiária e o da professora – este é ouvido com cautela, mas não instaura uma verdadeira dúvida na posição de quem o escuta.

Nosso interesse pela possibilidade de um relato que se aproximasse mais de uma “bivocalidade ativa” reside na intuição de que ela pode ser necessária para transcender as condições nas quais a sala de aula é dada ao universitário enquanto objeto de descrição, instaurando uma forma talvez ainda inexistente de escuta da palavra da escola enquanto *discurso pleno*. Uma pesquisa com potencial inovador necessitaria, segundo nossa intuição, de um recurso aparentemente escasso – a possibilidade de se observar a escola desde o lugar da dúvida e de se falar sobre ela sem o imperativo da certeza, da segurança em si.

[*No discurso bivocal ativo*] já não há dominação absoluta da ideia do autor sobre a ideia do outro, a fala perde a sua serenidade e convicção, torna-se inquieta, internamente não solucionada e ambivalente. Semelhante discurso não tem apenas duas vozes, mas também dois acentos; é difícil dar-lhe entonação, pois a entonação viva e estridente o torna demasiado monológico e não pode dar tratamento justo à voz do outro nele presente.” (Bakhtin, 2015, p. 227)

O próprio Bakhtin reconhece que essa forma de discurso não é possível em qualquer época ou sob quaisquer condições – ele seria impossível na poesia e, na prosa, teria florescido no século XIX. Temos que considerar que ele talvez ainda não tenha se elaborado no seio da “escrita testemunhal” em que os relatórios de estágio consistem em nossa atualidade. Mas isso não nos isenta de perguntar em que consistem as práticas de pesquisa com que convivemos se, ao longo das últimas décadas, tendo ido com tanta frequência à escola, elas não elaboraram um estilo de descrição que permita escutar os próprios dados de forma não monológica. O fato de que o “gênero” não disponha dessa modalidade de escuta também não quer dizer que seja individualmente impossível ou vetado chegar a ela, mas apenas que para isso se faz necessário um trabalho de cunho mais autoral.

#### 4. Considerações finais

Procuraremos encaminhar as questões que vislumbramos aqui, com relação à formação de professores, em dois pontos.

Primeiro – parece-nos viável discutir o papel do estilo nos processos de pesquisa, e provavelmente é necessário discernir melhor as instâncias em que o estilo pode ser tomado nesse tipo de discussão. Por enquanto, ficamos com a hipótese de uma dialética entre os estilos comuns, dados pela escrita acadêmica enquanto instituição, e os estilos individuais daqueles que se servem dela para elaborar parte de sua experiência vivida. Estudantes tem *personae* distintas, por assim dizer, e as possibilidades de conhecer os objetos de seu campo não são as mesmas conforme elas se configurem. Há estudantes cujo *ethos* pende para o sério, o solene, às vezes o estoico; para esses deve ser mais difícil ver com ironia um equívoco ou um quiproquó, o que é o mesmo que dizer: a ironia e seus parentes, enquanto operações retóricas, serão menos úteis a eles como porta de entrada para a análise de determinadas situações. Há estudantes cujo humor é mais saturnal, e estes podem ter no riso, na paródia ou nas formas de “carnavalização” um conjunto de recursos mais produtivo. E assim por diante. Existem, inclusive, diferenças em relação ao modo como os sujeitos se posicionam dialogicamente em relação a si mesmos. Uns parecem buscar como horizonte a construção de um mundo monolítico, dominado por um único ponto de vista que polarize todas as possibilidades de apreciação de um determinado objeto – o que se reflete na forma e no teor de seus textos, mas



também na maneira como leem, no tom que atribuem aos autores, e no modo como escutam seus semelhantes. Outros se sentem mais confortáveis em meio a vozes desencontradas e escutam com mais facilidade as contradições e as astúcias de quem fala. Uma intervenção ou um comentário do formador que incidam sobre um elemento *estilístico* (e não semântico ou de “conteúdo”) podem afetar não só o estilo do texto do aluno, mas o modo como ele percebe seu objeto e a posição que sustém perante uma ideia. A pesquisa sobre o estilo no discurso acadêmico pode ajudar a esclarecer até que ponto esse tipo de questão é relevante para a qualidade dos resultados obtidos.

Nos relatórios que analisamos, predomina um estilo de escrita sem acentos expressivos claros, em que a representação das palavras do outro se assemelha a uma transcrição. Essa escrita parece fundar-se sobre um *ethos* “neutro” (o narrador tende a perder relevo) e um certo ideal de “objetividade”. Encontramo-la bem desenvolvida em alguns casos, resultando em relatos consistentes, mas predominantemente descritivos (como exemplificado em 2). Há situações em que, dentro desse registro “neutro”, o estagiário comenta e opina, mas o faz de forma explícita e paralela aos dados – a voz que opina surge ao lado das demais vozes citadas e não lança sobre elas nenhuma nuance particular. Como resultado, tem-se comentários tópicos, que não chegam a conferir ao conjunto do texto um direcionamento argumentativo claro.

Quando há um tom expressivo mais consistente, o discurso citado é monológico (é o que vimos em 4, 5 e 6). Há tomadas de posição, questionamentos e comentários que podem ser mais ou menos pertinentes conforme o caso. Mas o registro das falas não alcança instaurar um discurso bivocal “ativo”, em que professores e alunos, enquanto “personagens” do relato, sejam escutados de forma mais próxima às “consciências plenevalentes e equipolentes” que caracterizam, para Bakhtin, o romance polifônico (chegamos mais perto em 3 e 7-9). Por melhores que sejam as discussões levantadas pelo estagiário, por mais que suas impressões estejam ajustadas aos fatos, os dados surgem enfiados por um determinado ponto de vista, equacionados no “plano geral do autor”. Não nos interessa concordar ou discordar do teor dos relatórios; interessa-nos mostrar que, dentro das possibilidades de estilo disponibilizadas por esse gênero de escrita, certas nuances expressivas são favorecidas, de tal forma que os termos, as frases, os encadeamentos argumentativos, os tons e as ênfases relacionados a elas se apresentam

mais facilmente a quem escreve. Os acentos que encontramos mais desenvolvidos nos relatórios são a ironia, a reprovação, a queixa, o lamento – pode-se pensar, hipoteticamente, que esses tons compõem um estilo mais institucional do que individual. Seria, então, uma espécie de norma da casa, para quem está na universidade, levar a conversa com a escola em um tom mais blasé.

Segundo ponto – se nossa hipótese porventura estiver correta, é óbvio que só se tem a ganhar com o acréscimo de outros tons e “*mind-sets*” ao repertório dos estilos de escrita institucional. Tê-los e escolher não usá-los é completamente diferente de não dispor de outras palavras para falar da escola. Sobre esse ponto, que não é de fácil solução, temos arriscado ao menos uma proposta concreta: seria necessário que, em sua formação, o estagiário fosse levado a experimentar diferentes formas de escrever sobre a escola, ainda que, a princípio, num registro ficcional, como puro jogo de imaginação. O professor precisa ter à mão recursos expressivos que permitam pensar e sentir a experiência de outras maneiras que não aquelas já dadas pelo discurso em seu estado presente, de forma que sua experiência individual contribua para a gestação das formas futuras desse discurso e dos discursos que se desdobrarão a partir dele. Seu preparo para a sala de aula tem que colocá-lo em condições de produzir suas próprias formas de apreensão da realidade – o que requer um trabalho sobre a língua do qual boa parte dos estudantes parece estar em falta. Acima de tudo, é preciso que o professor esteja em condições de se defender das ideias e das emoções vestigiais que assombam os lugares-comuns da escrita mediana. Dominar a escrita – ser capaz, por exemplo, de redigir um diálogo eivado de sutilezas, representando os semitons de uma conversa autêntica, as insinuações, os mal-entendidos, as deixas perdidas – tudo isso constitui um acervo de habilidades que não poderia atrapalhar o estudante imbuído de registrar um dado naturalístico.

Nossa passagem pela obra de Bakhtin deixa a impressão de que o texto literário poderia vir ao auxílio neste mérito, fornecendo uma inesperada contribuição para os objetivos das licenciaturas. O próprio Bakhtin comenta, a respeito de Dostoiévski, que um de seus méritos teria sido o de saber escutar o “Grande Diálogo” de sua época. Essa forma de pensar a literatura, a nosso ver, aproxima o escritor do pesquisador embrenhado na escola: também a escrita literária (ao menos algumas formas dela) seria, na raiz, um exercício de escuta – dos estilos de fala

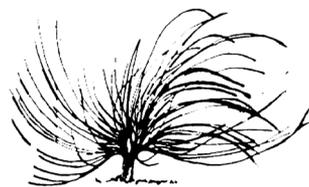


das ruas, sempre renovados e instáveis; das relações sociais em gestação e mudança constantes; dos impasses e crises que vão sutilmente se anunciando na vida corriqueira, inclusive no microcosmo das salas de aula, antes de eclodirem e ganharem uma forma dizível, um discurso que permita explicitá-los. A literatura seria, para o professor, um dos meios para a formação dessa escuta.

### Referências

- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11a. ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail. (2010). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. (p. 261-306). 5a edição. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2015). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5a edição. Rio de Janeiro: Forense.
- Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes.
- Geraldi, J. W. (2010). A aula como acontecimento. In: *A aula como acontecimento*. (p. 81-93). São Carlos: João & Pedro Editores.
- Riolfi, C. R. (2011). Lições da coragem: o inferno da escrita. In: Riolfi, C. R. e Barzotto, V. H. (Orgs.). *O inferno da escrita*. Produção escrita e psicanálise. (p. 11-31). Campinas: Mercado de Letras.





---

## O processo de formação docente pela escrita do relatório de estágio

*Sulemi Fabiano-Campos*<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Brasil

[sulemifabiano@yahoo.com.br](mailto:sulemifabiano@yahoo.com.br)

*Katia Cilene Ferreira França*<sup>2</sup>

Universidade Federal do Maranhão

Brasil

[katiacfranca@yahoo.com.br](mailto:katiacfranca@yahoo.com.br)

### Resumo

Neste trabalho, nosso objetivo consiste em realizar uma análise sobre o modo como estagiários do curso de Letras mobilizam o discurso outro para fundamentar teoricamente a escrita do relatório de estágio. A discussão que propomos parte da concepção de que o relatório é um enunciado produzido como uma atividade responsiva sobre o processo formativo de futuros professores de língua materna, sobre os modos como os estagiários compreendem pontos de vista teóricos e como os relacionam com a realidade observada na sala de aula. Para a análise proposta, nos apoiamos na concepção de Bakhtin/Volóchinov (2006) sobre linguagem como atividade dialógica e sobre o discurso outro na produção



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.4>

- 1 Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Pesquisadora do projeto.
- 2 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Estudos Escrita e Produção de Saberes (GETED), membro do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

de enunciados. Nosso objeto de análise são relatórios, produzidos em diferentes etapas do estágio curricular, diferentes escritas e espaços-tempos que nos ajudam a pensar sobre os deslocamentos de alunos ao mobilizar a palavra alheia para a construção e comentário real a partir dos sentidos que carrega.

**Palavras chave:** relatório de estágio; professor em formação; discurso outro.

### **Abstract**

In this paper, our objective is to carry out an analysis on how undergraduate language interns mobilize the other's speech to theoretically base the writing of the internship report. The discussion that we propose comes from the conception that the report is a statement produced as a responsive activity in the training process of future mother tongue teachers in the ways in which the interns understand theoretical points of view and how they relate to the reality observed in the classroom. For the proposed analysis, we support the conception of Bakhtin/Volóchinov (2006) about language as a dialogical activity and about the other's speech in the production of statements. Our analysis objects are reports produced in different stages of the curricular internship, different writings, and space-times that help us to think about the displacements of students by mobilizing the foreign word for the construction and real comment on the meanings it carries.

**Keywords:** internship report, teacher in training, other's speech

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste trabalho compreende um movimento reflexivo sobre a produção escrita nas universidades brasileiras, especificamente sobre os relatórios de estágio supervisionado de graduandos do curso de Letras, cuja finalidade institucional é ser o registro da relação do estagiário, enquanto professor em formação com a sala de aula, considerando que a escola não se resume a um espaço físico, mas é um



lugar feito por pessoas, um lugar social, com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem.

Voltar atenção para o relatório não é apenas enxergar um documento burocrático, organizado à luz de um manual, mas observar a partir da escrita: 1) as imagens que o professor em formação tem da escola, da sala de aula, dos alunos, da aula de língua materna, da docência; 2) como esse professor relaciona a teoria aprendida como a prática de ensino; 3) como faz o uso dos discursos, que representam o saber científico, para fundamentar suas reflexões, para se posicionar como profissional com ensino superior. O diálogo com as pesquisas sobre a língua e o ensino é um elemento definidor da formação do professor, um diferencial entre o profissional graduado e aquele que não tem habilitação, mas ainda assim conduz o ensino em muitas salas de aula, porque no dizer de Geraldi (2010) sabe o saber produzido por outros e o transmite.

São amplas as perspectivas para tratar o relatório de estágio. A complexidade dessa escrita não pode ser desvendada de imediato. Nesse sentido, estabelecemos para este artigo uma delimitação. Nossa dúvida volta-se para os modos como o futuro professor dialoga como as vozes representantes do discurso acadêmico<sup>3</sup>. Que vozes são convocadas? Como essas vozes são utilizadas na fundamentação teórica do relatório<sup>4</sup>? O que esses usos do discurso acadêmico dizem sobre a formação de futuros professores? Esses questionamentos levam em conta os estudos bakhtinianos sobre o dialogismo na linguagem, ou seja, vamos abordar a relação do estagiário e os discursos outros sob o ponto de vista da língua como interação, da palavra como uma arena de lutas, do sujeito como um ser social, a compreensão como resposta a um signo por meio de signos (Bakhtin/ Volóchinov, 2006).

Nosso objetivo está em analisar, no relatório de estágio de alunos de letras, o diálogo entre o futuro professor e os discursos acadêmicos convocados como fundamento de suas reflexões sobre o ensino de língua. Para realizar a análise a que nos propomos, delimitamos um

3 Consideramos discurso acadêmico os saberes produzidos e legitimados na universidade, enquanto estudos desenvolvidos e que são apresentados aos graduandos como aporte teórico para compreender os fenômenos da língua em uso e pensar as práticas de ensino dessa língua.

4 Os relatórios de estágio são organizados segundo as orientações das normas de estágio e as indicações do professor responsável por esse componente curricular na graduação. Nos relatórios coletados, verificamos uma parte inicial destinada à apresentação de um aporte teórico antes da descrição da aula.

conjunto de relatórios elaborados por alunos do Letras de uma universidade brasileira durante as diferentes etapas do estágio. Os resultados que encontramos apontam para desarticulação entre a voz representante do saber acadêmico e a voz do estagiário, um desencontro que, por sua recorrência, mostra imaturidade do estagiário enquanto leitor, logo como problematizador.

A fim de organizar a apresentação da pesquisa, dividimos este artigo em três partes: a primeira, referente aos estudos bakhtinianos, aborda a relação entre o eu e o outro no relatório, a partir do dialogismo; a segunda, que trata da apresentação e descrição do corpus; e a terceira, voltada especificamente para a análise de dados.

Antes de iniciar a primeira parte, destacamos que esta não é uma investigação finalizada nem isolada. Ela está em curso e compõe o projeto internacional “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8), formado por pesquisadores que veem relatórios de estágio, diários de campo, planos de aula como um terreno fértil a ser investigado. Trata-se, portanto, de um investimento cujos resultados têm a intenção de contribuir para o desenvolvimento dos cursos de formação de professor.

## **EU E O OUTRO: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA CONSTITUTIVA DA LINGUAGEM**

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. [...] Em todos os seus caminhos até o objeto, e, todas as direções. O discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (Bakhtin, 2014, p. 88).

As palavras de Bakhtin são um ponto de partida fundamental para a reflexão que aqui desenvolvemos sobre os relatórios de estágio. Partimos do pressuposto de que o dialogismo é condição de existência da linguagem, que nossos discursos são produtos da interação social entre sujeitos que pertencem e transitam em diferentes grupos, logo que produzem sentidos distintos sobre a realidade. No encontro entre esses discursos, os sentidos vão se definindo com acentos apreciativos definidos sócio-historicamente. Não há palavra neutra, não há sentido



original e independente do contexto. É na interação e pelo dialogismo que os sentidos vão se constituindo, se estabelecendo, se redefinindo, se propagando, ou seja, nossas palavras estão permeadas da voz alheia; elas se caracterizam por comportar uma dupla dimensão: procederem de alguém e se dirigirem a alguém. As palavras funcionam como uma ponte entre mim e o outro e, ao mesmo tempo, são um território comum a quem está nas extremidades da ponte.

Bakhtin se opõe à concepção estruturalista da língua e coloca em cena a enunciação como unidade de base da língua, uma réplica do diálogo social. A enunciação, nessa perspectiva, é um ato de criação individual único e que não pode ser repetido. Entretanto, em cada enunciação existem pontos iguais aos de outras enunciações, traços idênticos que indicam uma certa estabilidade e favorecem a compreensão dos interlocutores de uma mesma comunidade. Compreender não pode ser entendido como uma atividade passiva, nem como uma uniformidade, isso porque entre os pontos idênticos existem os pontos cegos relativos à localização do sujeito que o impedem de ver tudo. Ele precisa do outro, do lugar em que encontra ajuda para perceber o que estava fora do campo de visão e, tal como uma reação em cadeia, muitos outros vão trazendo luz aos pontos cegos. Essa luz, no entanto, não gera imagens idênticas, ao contrário, completar a visão do outro não é garantir a duplicidade, tal como o reflexo de um espelho. Na relação entre o eu e o outro a luz sofre refração, sofre vários desvios, gera imagens variadas e incertas. A compreensão é marcada por oposições. Por isso, ela é dialética. Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 137), “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação”.

Os sentidos não estão prontos assim como o sujeito não é senhor de suas intenções. É na relação dialógica com o outro que o sujeito mergulha no fluxo da língua e experiencia o despertar da consciência linguística, a compreensão da palavra em um dado contexto. A palavra “só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (Bakhtin, 2014, p.100). Esse domínio é um processo tenso e complexo, que se solicita do sujeito um mergulho na corrente da comunicação verbal marcado por uma pluralidade de vozes.

A recepção do discurso alheio não está destituída de uma atitude avaliativa. Logo, toda compreensão é uma resposta, uma aproximação

entre o signo apreendido e outros signos já conhecidos, que se processa no discurso interior, inseparável do sujeito, segundo Bakhtin/ Volóchinov (2006, p. 154), é “no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”. Desse processo que envolve encontros e desencontros de pontos de vista, de interação, nasce o signo prenhe de sentidos, o discurso carregado de vozes.

Com o objetivo de mostrar a interação na materialidade da língua, Bakhtin faz um estudo das formas sintáticas considerando o contexto, a partir do romance. A obra de Dostoiévski representa a concepção bakhtiniana de dialogismo e pluralidade de vozes na constituição da linguagem, é uma escrita que permite visualizar a palavra alheia no dizer do sujeito, retomada como o discurso no discurso e, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso. Pela análise da narrativa, Bakhtin (2015) mostra que as fronteiras entre o discurso de outrem e o meu são fluídas, que ainda que sejam utilizados recursos para isolar o que é meu e o que é do outro – tal como as delimitações feitas pelas aspas – as fronteiras continuam permeáveis. Os contornos são estratégias de compreensão.

O romance de Dostoiévski é o terreno fértil para demonstrar a interação e as tensões entre os discursos. Cada personagem não tem seu dizer orientado pelo ponto de vista do autor, como aquele que sabe tudo e por isso oprime a diversidade de sentidos e os reduz ao seu próprio ponto de vista. Ao contrário, os personagens têm seu discurso o máximo possível preservado e relacionado com a realidade vivida, não são apenas objetos do discurso do autor, mas sujeitos do discurso, que têm um modo próprio de se expressar e suas palavras carregam um conteúdo específico.

Nessa encenação, o interlocutor também se faz presente. Ele faz parte do processo de interação. É, portanto, um aliado. A organização das vozes, feita pelo autor, em esquemas como discurso direto, indireto e suas variantes, não são apenas recursos gramaticais, ela demonstra tanto a compreensão sobre o conteúdo e a expressão dos personagens quanto a relação com o interlocutor. De acordo com Bakhtin (2015, p.13), o discurso verbal é um evento social, qualquer locução seja ela falada ou escrita “é expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala”.



O paralelo que podemos fazer dessas análises do romance com a discussão do relatório de estágio diz respeito aos modos como o estagiário mobiliza as vozes ao escrever sobre sua prática, como interage com os diferentes discursos que envolvem a aula de língua materna.

A partir do pensamento bakhtiniano sobre o dialogismo, sobre a interação entre o eu na construção de um dizer, interrogamos o relatório de estágio de alunos de Letras, enquanto discurso de um futuro professor graduado que precisa saber manejar com várias vozes e fazê-las aparecer não como objetos do discurso, mas sim como sujeitos. O relatório é a escrita sobre o contato com a escola, com a sala de aula, com professores e alunos. É um enunciado que tem uma forma de organização orientada, um interlocutor específico: o professor que irá atribuir uma nota e um tópico a ser explorado. O relatório, então, é uma resposta ativa sobre a compreensão que o graduando carrega sobre o ensino de língua, uma compreensão que leva em conta um feixe de vozes, dentre as quais, aquelas que representam o discurso acadêmico e aquelas que representam o discurso oficial<sup>5</sup>. O modo de lidar com esses discursos no próprio discurso é o que nos interessa, uma vez que esse manejo está diretamente relacionado com a formação do professor e sua atuação no ensino de língua.

Considerando que essa escrita se define também por elementos externos à língua, apresentaremos a seguir a forma de organização do estágio que acontece de modo geral no Brasil e de modo específico na instituição onde foram coletados os relatórios em estudo.

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO NO BRASIL: UM CORPUS A SE OBSERVAR**

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno, por meio da Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015 instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Um curso licenciatura precisa destinar 400 horas para o estágio curricular supervisionado, que deve acontecer de modo fracionado ao longo da graduação. Cada instituição deve distribuir e organizar o que

5 Chamamos discurso oficial aquele que chega à escola a partir de documentos como orientações curriculares nacionais sobre o que deve ser abordado em sala de aula e, ainda, aos livros didáticos que seguindo essas orientações apresentam o conteúdo a ser ensinado e ainda o como ensinar.

será trabalhado, a partir de normas específicas de funcionamento do estágio para cada licenciatura.

Dada a importância das normas para a produção dos relatórios, apresentamos a forma de distribuição da carga horária do estágio, no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde foi coletado o material que vamos analisar. A estrutura curricular da Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa<sup>6</sup> é formada em sua totalidade por 2800 horas distribuídas em 8 semestres, das quais 400 horas são destinadas para o estágio, que tem seu início na segunda metade do curso. A cada semestre, o aluno cursa 100 horas levando em conta objetivos específicos: estágio 1, voltado para a observação da escola; estágio 2 caracterizado como participação ativa na escola; estágios 3 e 4 voltados para observação e regência de sala de aula no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente. No manual do estagiário, temos as ementas:

**Estágio Supervisionado de Formação de Professores I** (100 horas): Orientações gerais para os Estágios Supervisionados de Formação de Professores. Observação da instituição escolar: realidade socioeconômica e gestão. Projeto Político-Pedagógico da Escola e o lugar do componente curricular nessa proposta. Políticas educacionais.

**Estágio Supervisionado de Formação de Professores II** (100 horas): Participação ativa na vida da escola e da comunidade: acompanhamento das reuniões pedagógicas e dos conselhos escolares; elaboração e desenvolvimento de projetos de integração escola/comunidade, tais como: organização de grupos de estudos com pais, alunos e professores; oferta de minicursos; organização de eventos culturais e outros.

**Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental** (100 horas): Observação da prática docente,

---

6 Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015 define que a carga horária mínima de uma licenciatura deve ser de 3200 horas. O curso de Letras ao qual nos referimos segue a resolução antiga (CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002) que instituía como carga horária mínima para curso de formação de professores 2800 horas.



planejamento e docência supervisionada em sala de aula do Ensino Fundamental, na área de formação do licenciando estagiário.

**Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio** (100 horas): Observação da prática docente, planejamento e docência supervisionada em sala de aula do Ensino Médio, na área de formação do licenciando estagiário. (Universidade, 2008, p. 11)

Ao término de cada uma dessas etapas, o aluno deve entregar um relatório considerando as orientações do professor e do manual do estagiário. Nessas orientações, constam tanto aspectos formais relativos à estrutura a ser seguida quanto os documentos que devem ser anexados a cada relatório. As informações devem ser distribuídas em partes, levando em conta uma postura reflexiva fundamentada em uma teoria, além disso, o aluno precisa também registrar a importância do estágio para sua formação, as dificuldades encontradas e possíveis sugestões.

Para ter acesso a esses relatórios, entramos em contato com os estagiários e nos deparamos com uma situação que chamou nossa atenção: apenas o primeiro relatório foi produzido individualmente, os três restantes foram escritos em grupos e os componentes mudam a cada novo relatório. Como o uso dos relatórios precisa ser autorizado pelos estagiários e encontrar os membros de cada grupo é demorado, selecionamos um conjunto de quatro relatórios com um ponto em comum: terem pelo menos uma pessoa em comum a todos os grupos.

Temos então um conjunto de quatro relatórios com a seguinte composição: a) estágio I – A1; b) estágio II – A1, A2, A3; c) estágio III – A1, A4, A5; d) estágio IV: A1, A6, A7. Não há registro que explique a forma de composição dos grupos.

Essa escrita coletiva está associada às atividades desenvolvidas em grupos, inclusive à regência. As intenções dos professores em indicar esse tipo de produção aos graduandos, ainda que seja um ponto importante a ser investigado, não se configura um ponto de estudo neste trabalho. Levamos em conta que, sendo feita a várias mãos, temos a escrita como representação de vozes de futuros professores, suas reflexões e as formas pelas quais manejam a voz do outro.

## OS DISCURSOS OUTROS NA ESCRITA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A escrita do relatório de estágio é uma atividade de linguagem e como tal é dialógica, constrói-se a partir do encontro de vozes, da compreensão do aluno a respeito dessas vozes. Escrever um relatório com a observação e participação na realidade escolar fundamentado teoricamente não significa aglomerar vozes, mas construir a voz própria como futuro professor formado em um espaço institucional que oferece um conjunto de saberes acadêmicos relativos à língua e ao ensino, uma escrita em que ele maneje a diversidade de vozes e assim se mostre capaz de responder por si mesmo.

No conjunto de relatórios em estudo, encontramos respostas ao manejo com a voz do outro que se distanciam da ideia de responderem por si mesmos enquanto futuros professores de língua materna capazes de problematizar, de relacionar discursos que se opõem. A escrita traz uma leitura da escola muito mais próxima do discurso do senso comum propagado pelos meios de comunicação que aponta culpados e soluções, ou do discurso oficial que chega pelos parâmetros curriculares nacionais, fazendo prescrições e, com isso, perde a oportunidade de fazer da aula de português um espaço de pesquisa.

Considerando a recorrência de alguns pontos no conjunto dos relatórios, o fato de que o registro da regência só aparece no último relatório e ainda o espaço limitado que temos para explorar os dados neste artigo, recortamos os dados que seguem apenas do último relatório.

Um primeiro ponto que levantamos foi a repetição de determinadas “palavras de efeito”. As palavras “crítica” e “reflexão” quer sejam combinadas entre si ou com outras palavras ou sozinhas; quer sejam ainda usadas como substantivos ou derivando outras classes gramaticais, aparecem como o ponto central para a qualidade do ensino. No último relatório considerado pelos estagiários como o mais importante por encerrar as experiências vividas no estágio, vemos o valor atribuído às palavras. Ainda que a escrita seja elaborada coletivamente, ela fica presa aos limites dos sentidos imediatos da palavra, como pode ser visto nos enunciados que seguem.



**Enunciado 1**

O estágio no Ensino Médio nos parece ser o mais importante pelo fato de encerrar um ciclo de relações com a sala de aula, que tem início nas observações dos primeiros estágios. Ao longo desse percurso vamos concebendo um olhar mais atento e ancorado na realidade de cada instituição, levando-nos a tomar uma postura mais **crítica e reflexiva** a respeito das próprias disciplinas de Estágio Supervisionado, da nossa atuação docente e das questões que cercam o ensino público brasileiro (p. 5).

**Enunciado 2**

Retomemos aqui as ideias centrais do discurso freireano, tão repercutido e pouco refletido na prática (p.14).

No enunciado 1, presente na apresentação do relatório, temos as palavras “crítica” e reflexiva” relacionadas à postura do estagiário em relação ao estágio, enquanto componente curricular ligado diretamente à prática de ensino na escola. No enunciado 2, retirado das considerações finais, temos o anúncio de voz reconhecida por defender um ensino voltado para uma educação crítica e libertadora. A voz de Paulo Freire, educador brasileiro, é tratada como uma espécie de âncora na qual é possível agarrar-se para justificar a relação entre a teoria e a prática na fundamentação do relatório.

O efeito que a repetição dessas palavras gera acaba por ir em direção diferente da dúvida tão necessária à pretendida postura crítica e leitura reflexiva. Em dezenove páginas do relatório, há dezenove combinações dessas palavras, mas ainda que coloquem em cena vozes diferentes elas funcionam como se os sentidos fossem equivalentes, falta o remover de camadas semânticas e expressivas, falta a compreensão da palavra enquanto um conceito teórico. Essa falta indica um tratamento do signo linguístico como portador por si mesmo de uma significação independente do contexto.

A significação, no entanto, não pode ser isolada e o signo não pode ser tratado como se fosse uma coisa física (Bakhtin, 2014). É preciso colocar em jogo as camadas semânticas e expressivas da palavra. O efeito dessa falta provocou uma restrição dos sentidos do discurso outro: crítica e reflexão transformam-se em uma coisa física.

A delimitação desses sentidos é reforçada quando é feita a descrição das atividades de ensino planejadas pelos estagiários. É feito um inventário sobre as dificuldades para a realização do que intencionavam

realizar, os problemas estavam no que é externo ao planejamento feito, não há a assunção da responsabilidade sobre o próprio fazer.

### **Enunciado 3**

Ressaltamos que nossa conduta, no caso do estágio, passa por uma série de questões que muitas vezes são maiores do que nossas próprias intenções. [...], tivemos alguns problemas com o número de aulas, desde a greve até o cancelamento pontual de outros dias letivos [...] (p. 5).

Não encontramos no relatório o plano pensado e não concretizado. Mas o enunciado acima representa as várias passagens relativas à concepção de crítica e de reflexão ancoradas na queixa. As forças externas e identificadas pelos alunos como: a greve de professores e o cancelamento de aula não são problematizadas. A greve é vista apenas como algo que atrapalha o que foi planejado pelos estagiários dentro de um intervalo de tempo. O que a greve significa em termos político-pedagógicos para o professor foi silenciado. O cancelamento de aulas também não é problematizado, mas tratado com algo que compromete o trabalho.

Não queremos com isso negar as relações de força que existem dentro do sistema de ensino ou atribuir ao professor a responsabilidade pelos problemas que envolvem esse sistema. O que apontamos aqui é a queixa que se propaga como justificativa para pouca qualidade das práticas de ensino e que se reproduz como se fosse natural.

Esse movimento mostra a compreensão dos alunos, a palavra adquirida do outro que se apresenta não mais na qualidade de informações, “ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge como *palavra autoritária* e como *palavra interiormente persuasiva*” (Bakhtin, 2014, p. 142). Para resistir a essa persuasão, é preciso olhar para o outro, buscar entender o que ele vê, ampliar o campo de visão do eu e, ao voltar para o próprio lugar, enxergar o que estava no ponto cego.

A dificuldade de colocar-se na posição do outro, ainda que esteja na condição de aprendiz de um ofício, faz com que os estagiários coloquem-se como juízes capazes de julgar e emitir um veredito sobre as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores da escola.



#### **Enunciado do relatório 4**

A organização educacional acaba contribuindo para uma prática não tão eficaz, não existe na escola uma coordenadora que auxilie os alunos e os direcionem para a sala de aula. Não identificamos também nenhuma das diretrizes do chamado Ensino Médio Inovador, em que se deveria buscar práticas diferenciadas que atendessem aos vários interesses desses alunos que partirão para o campo profissional (p. 7).

Aqui há um jogo de imagens: de um lado o estagiário que sente seu desempenho como professor prejudicado e que por isso pode e deve ser visto como vítima de um sistema, de uma escola que não oferece condições suficientes para um ensino de qualidade; de outro lado está o estagiário que assume a posição de avaliador e assim desconsidera o que ele mesmo apresentou como dificuldades para realizar o trabalho e assim faz um juízo de valor negativo sobre as ações pedagógicas dos professores.

O papel da coordenação pedagógica reduz-se a fazer com que os alunos cheguem às salas de aula, e como isso não ocorreu, a função da coordenadora não foi cumprida, é inexistente. Não há, no relatório, referências à relação entre professores e coordenação, e apenas uma breve apresentação de uma aula do professor responsável pela turma que justifique dizer que não existem ações referentes a um ensino médio inovador. Ou seja, há um modelo de ensino, uma referência sobre o que ensinar em desencontro com o que o estagiário vê sem sair de seu lugar, logo uma visão muito limitada. Desse modo, o pensar, que deveria ser relacional, cede lugar ao julgamento e veredito negativo sobre o trabalho docente.

O relatório mostra o peso da experiência primeira, carregada do que Bachelard (1996) chama de surdas paixões, e que não constitui base segura para a formação do espírito científico. Essas impressões iniciais são um obstáculo quando colocados antes e acima da dúvida sobre o que está posto, pois não permitem o surgimento da crítica como elemento inerente à produção do conhecimento.

Ainda sobre a relação entre a crítica e as impressões primeiras, levantamos na escrita da breve descrição feita sobre a aula do professor responsável pela turma, um ponto que parecia ser a emergência de inquietação necessária à formação do professor como um pesquisador de sua própria prática e dos fenômenos da linguagem. A escrita mostrou as impressões dos estagiários sobre o trabalho com o livro didático,

apontado como principal instrumento para o estudo da língua, sobre o conteúdo explorado e as práticas de ensino que acontecem na sala de aula, sob a regência do professor da escola.

#### **Enunciado 5**

No período de observação foi possível notar que mesmo tendo todo o aparato tecnológico para uma prática diversificada, o professor ainda se amparava muito no uso do livro didático. Em uma das aulas observadas, os alunos apresentavam seminários sobre o Modernismo com o direcionamento de que deveriam pesquisar e ir além do que foi dito no LDP, mas mesmo o professor em suas colocações ditava um ensino literário voltado para a história e não para o escrito, com referências apenas ao que estava dito no livro adotado.

Após observarmos a aula, questionamos sobre qual seria o nosso tema de plano de ensino e escolha do conteúdo a ser trabalhado partiu do professor/tutor (p. 7).

Os indícios de uma observação produtora de uma dúvida a ser investigada, a respeito da aula de português, desfizeram-se no parágrafo seguinte. O professor é apresentado como aquele que tem práticas tradicionais, que não faz uso da tecnologia digital oferecida pela escola, que dita o conteúdo do livro didático como única fonte do saber e ainda como professor incoerente, uma vez que solicita dos alunos pesquisa, mas não a realiza. Sobre os alunos da sala de aula observada, é dito apenas que apresentaram trabalhos, ou seja, são desconsiderados, como se pertencessem ao cenário cujos atores são o professor regente e os estagiários.

Essas impressões não se tornaram crítica, no sentido da formação do espírito científico, elas são a confirmação de que impressões primeiras que conduzem o relatório promovem o julgamento negativo do trabalho do professor, silenciamento dos alunos e, ao mesmo tempo, esse relatório mostra passividade dos estagiários no que se refere a elaborar um plano de aula, a assumir a regência da sala, como pode ser visto no enunciado 5.

Ao término da observação do trabalho desenvolvido pelo professor, os estagiários não sugerem um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas perguntam ao professor o que ensinar. Saem da posição de juízes assumem a posição de alunos que buscam respostas prontas. A pergunta funciona como um disfarce para evitar o enfrentamento com a situação, com o não-saber-como-fazer para ensinar. A resposta



do professor é uma proteção e um encaminhamento a ser seguido pelo aprendiz, o qual precisa ser “autorizado” a tomar decisões sobre a sala de aula.

A escrita do relatório mostra o jogo da mudança de cadeiras de acordo com o tempo da música, um jogo perigoso porque não há preocupação em colocar-se no lugar do outro e ampliar o campo de visão, mas de olhar apenas para um lado, com a preocupação de não ficar sem cadeira.

As formas de lidar com a voz do outro a fim de justificar a defesa de uma posição referem-se também aos autores convocados como representantes do discurso acadêmico e do discurso oficial.

**Enunciado 6**

Amparados por Freire (1996) e pelos próprios PCN’S, procuramos dentro da nossa prática em sala, trazer, dentro do possível, elementos que pudessem de algum modo suscitar esse olhar menos limitado e mais crítico a respeito do mundo, por intermédio da língua materna (p. 5).

**Enunciado 7**

Mantivemos o foco em um ensino voltado para o diálogo e a construção do conhecimento por meio da interação, tanto entre eles, os alunos, quanto com o professor. Para Bakhtin/Volóchinov:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] (Bakhtin/Volóchinov, 2004 [1929], p. 113).

(p. 8)

Nas referências bibliográficas de todos os quatro relatórios, encontramos os mesmos autores, como se há quatro semestres houvesse a leitura de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Luiz Antonio Marcuschi, João Wanderley Geraldi. Essas vozes aparecem como uma espécie de garantia sobre a validade do sentido das palavras “crítica” e “reflexão” adotado pelos estagiários. Os dois primeiros autores são colocados como os principais, com se bastasse citar essas vozes para garantir uma escrita cientificamente legitimada, mas essa mera citação dos autores não garante a legitimidade porque esbarra em um grande obstáculo: o uso conceitos científicos como palavras de sentido comum, dicionarizado ou ainda a aproximação de sentidos como se fossem sinônimos.

Autores como Paulo Freire, que defende um ensino contextualizado, voltado para a aprendizagem da leitura e escrita como forma de liberdade e autonomia, e ainda o discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que diz o quê e como deve acontecer o ensino de língua nas escolas, são utilizados como discursos convergentes e sinônimos.

Outra situação observada diz respeito citar a voz do outro como se fossem ilha. A citação direta, usada após a avaliação que os estagiários fazem do próprio trabalho, é uma resposta estratégica às exigências de produção do relatório. No enunciado 7, temos uma passagem em que a voz de Bakhtin usada aos moldes das estratégias de recorte e cola, forma uma colcha de retalhos sem harmonia. A interação e a dupla face da palavra tiveram seu sentido reduzido ao diálogo face a face com o professor, se levarmos em conta o relatório como um todo. A voz citada como argumento de autoridade, aproxima-se do que Bachelard (1996) chamou de obstáculo substancialista, uma referência verbal com referência a um substantivo com ricos poderes.

No encontro de vozes que acontece no relatório, o estagiário coloca: o professor regente como a voz ditadora, distanciada da pesquisa e dos avanços tecnológicos; os autores citados como a voz do saber acadêmico; os PCN como a voz a oficial; a si mesmo como a voz de um aprendiz, atualizado que foi capaz de desenvolver “um ensino voltado para o diálogo e a construção do conhecimento” (Enunciado 7). Ou seja, coloca-se em posição superior à do professor, não se dá conta de como repete o discurso negativo sobre a escola e o professor, que nada tem de crítico; de como tem uma compreensão lacunada sobre os sentidos da palavra em diferentes discursos.

Considerando o que diz Bakhtin (2014), de que todo discurso é orientado para ser resposta, o relatório é uma resposta que não pode ser vista à luz de um documento burocrático. Seu sentido é plural, principalmente se for tratado como uma resposta sobre a formação de professores e, nesse caso, é alto o índice de refração.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa proposta, com este artigo, foi a de socializar discussões sobre a escrita do relatório de estágio que estamos desenvolvendo coletivamente. Nossa preocupação voltou-se para o modo como os estagiários lidam com o discurso científico na fundamentação de suas reflexões sobre o ensino, que vozes convocam e que valor atribui a elas.



Vimos, no conjunto dos dados selecionados que, entre vozes, o relatório foi se definindo e mostrando os sentidos que os alunos carregam sobre a escola, a docência, a pesquisa, mostrando como uma escrita, que deveria trazer uma experiência de aprendizagem sobre ensino, vai se estabelecendo como uma espécie de alerta sobre a qualidade da leitura realizada pelos estagiários, pelo nível de questionamento que elaboram, pelo tipo de observação que realizam. Um alerta para a concepção de ensino e pesquisa na graduação.

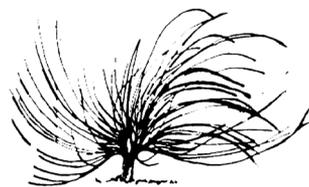
Observar a sala de aula e a escola não significa assumir a posição de investigador à procura de provas de acusação contra o professor a partir de uma imagem que supõe-se ser um ensino ideal, crítico e interativo. Perseguir essa imagem, como se fosse um modelo a ser seguido é cair em uma armadilha. Resistir à tentação de encontrar erros diante e tantos diagnósticos negativos sobre a escola e o ensino é um desafio, que não se vence sozinho, porque demanda aprendizagem, logo, a ação de um professor que ensine.

Os discursos de Mikhail Bakhtin, Paulo Freire ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais precisam ser aprendidos como vozes diferentes, que se afinam em alguns pontos e se afastam em outros. O discurso do professor responde a outros discursos. Entender essas respostas é fundamental. É esse entendimento e são essas distinções que podem promover efetivamente a crítica e a reflexão necessárias à formação de um professor com espírito científico.

## Referências

- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bakhtin, M. (2014). *A pessoa que fala no romance*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec Editora.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Discurso em Dostoiévsky*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M; Volóchinov, V. N. (2015). *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Disponível em: [www.uesb.br/pp-gcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf](http://www.uesb.br/pp-gcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf)

- \_\_\_\_\_. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 1º julho de 2015. Brasília, DF. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2008). *Manual do estagiário*. Natal: UFRN.



---

# Las lagunas discursivas en las producciones de un diario de campo y de un portafolio: ¿Pérdida de sentido de lo que se enseña?

*Ariadne Catarine dos Santos*<sup>1</sup>

Universidad de São Paulo

Brasil

[ariadne.catarine@gmail.com](mailto:ariadne.catarine@gmail.com)

*Lexy Medina Mejía*<sup>2</sup>

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Honduras

[lexymedinamejia@gmail.com](mailto:lexymedinamejia@gmail.com)

## Resumen

En los últimos años, muchas investigaciones académicas en el área de estudios de la lengua (Barzotto y Eufrazio, 2009; Fairchild, 2013, 2014; Rezende, 2010) han demostrado que la *práctica docente* debe ser pensada como un acto pedagógico reflexivo, en el cual el estudiantado en práctica se convierte en un sujeto investigador de su propia acción, ya que ese momento permite el análisis y la evaluación de la experiencia docente a fin de validar los conocimientos, metodologías y estrategias de aprendizaje. Dentro de esta práctica, el diario de campo, como un banco de datos de la observación atenta de cada practicante, y el portafolio final, como una producción



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.5>

- 1 Profesora de lengua portuguesa y sus literaturas, revisora. Máster en Letras, en el área de los Estudios Comparativos de Literaturas en Lengua Portuguesa, por la Facultad de Filosofía, Literatura y Ciencias Humanas (FFLCH), de la Universidad de São Paulo (USP).
- 2 Pasante del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Profesión Docente, Master en Currículum, Profesora de Educación Media en la Enseñanza del Español en el Grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

escrita reflexiva sobre los datos observados, se convierten en los instrumentos críticos más importantes de la labor docente en el aula de clase. Las producciones escritas de estudiantes en práctica profesional de la carrera de español de una universidad pública en Centro América han demostrado que el estudiantado practicante, muchas veces, no sabe qué uso hacer de estas herramientas, por la desarticulación entre los discursos de los documentos oficiales con sus producciones discursivas, como si ocurriera una pérdida de sentido de lo que se enseña y de lo que es creado como producto final. Seleccionamos un diario de campo y un portafolio, considerado por el profesorado tutor como un excelente trabajo, para analizar cómo el estudiantado articula y analiza los datos que él mismo registró; la coherencia del discurso producido con los conocimientos específicos del área de estudios, en el caso enseñanza de español; el sentido (o no) y la utilidad (o no) que el diario tiene para el estudiantado en práctica y para el mismo personal asesor de práctica; y finalmente, se discute el papel del profesorado tutor, en relación con el acompañamiento y supervisión de la práctica profesional.

**Palabras clave:** Práctica profesional; diario de campo; portafolio; lagunas discursivas; producción escrita.

### **Abstract**

In recent years, many studies about language (BARZOTTO & EUFRASIO (2009); FAIRCHILD (2013, 2014); REZENDE (2010)] have shown that a teaching practicum has to be thought as a reflexive pedagogical event, where students become researchers of their own teaching experience; such activity allows them the analysis and assess of their own experience and also the validation of knowledge, methodologies and teaching strategies. It is during this teaching practicum that teaching journals, as a database of the close observation of the practicum-student, should become an important reflexive instrument of classroom activity. However, the written products from Spanish teaching practicum-students in a public university in Central America show that, on many occasions, students do not know how to



use such resource, since journals show little connection between the discourse of the official documents and the student's written work. Such problem gives the idea that the meaning of concepts taught may not be found in the final work a student submits. For the purpose of this research, we selected a journal and a portfolio from a student in a Spanish teaching program. These two sources were considered successful final productions. Moreover, they allowed the researchers to start a discussion about how this student articulated and analyzed his own data. Coherence of the produced discourse and the specific knowledge from the program— in this case Spanish teaching— the meaning ( or not) and the usefulness such productions have for the practicum-student and for the practicum-supervisor, and the role of the teacher as the one in charge of the follow-up and monitoring of the practicum are discussed.

**Keywords:** Teaching practices; Journal; Portfolio; Discursive gaps; Written production.

## 1. CONSTRUCCIÓN DEL DIARIO DE CAMPO Y DEL PORTAFOLIO: CAMINOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Este artículo forma parte de la investigación mayor “La escritura sobre las prácticas de enseñanza en las licenciaturas de Brasil, Costa Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento<sup>3</sup>” y tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la construcción de los diarios de campo y de los portafolios en las licenciaturas (carreras de formación de docentes en el nivel universitario). Para eso, esencialmente, a partir de un diario de campo y de un portafolio se discutirá cómo un profesor practicante trabaja con los datos que analiza, ya sea cómo transcribe (o no) lo que observa, reflexiona sobre su propia práctica y analiza los datos basados en los conocimientos específicos de su formación académica.

Se ha notado en los fragmentos analizados, de un diario del campo y de un portafolio de un practicante de la carrera de Letras y Lenguas

3 Llamada Universal MCTI/CNPQ N° 14/2014, coordinado por el Prof.º. Dr.º Thomas Massao Fairchild.

- Enseñanza de Español, de una universidad pública en Centro América, que, al no saber dar un tratamiento a lo que observa, el profesor en práctica formula un discurso lacónico, lo cual no lo auxilia en la construcción de materiales didácticos significativos, aún menos refleja una formación específica en la enseñanza de una lengua, ni una visión crítica de los problemas observados en la sala de clase. Es importante resaltar que el material analizado fue considerado como un trabajo exitoso por el profesor asesor que acompañaba al estudiante en práctica.

La escritura del diario de campo y del portafolio son los instrumentos pedagógicos más importantes del profesorado durante las prácticas supervisadas. Las anotaciones del diario y los posteriores análisis de datos sirven como herramientas de reflexión para el futuro personal docente y para el resto de docentes que lo acompañan como responsables de la práctica. La escritura actúa como una versátil herramienta potencializadora (Rezende) tanto para que el alumnado pueda reflexionar sobre lo que observa en el ambiente escolar (y así hacer la articulación con el abordaje de los contenidos de su área específica) como para que el profesorado asesor pueda analizar la manera en que quien realiza la práctica docente está articulando lo que ha aprendido en la universidad con lo que ha observado en la realidad; y, de esa forma, pueda actuar de manera crítica en relación con la estructuración de la licenciatura y lo que se enseña en el curso:

Transformados respectivamente en género académico (en la licenciatura) y en género escolar (en las escuelas de educación infantil y educación básica), el relato y el proyecto pueden ser potencializados como objetos de reflexión e ir más allá de un mero ejercicio técnico, resistiendo al simplismo y a la banalización que sufren cuando se tornan actividades “obligatorias”. Esos géneros, cuando son producidos en la universidad, pueden significar la posibilidad de reflexionar – ya que existe una dimensión metalingüística inherente a la escritura en los cursos de Letras sobre esas modalidades (por otra parte, hay quienes defienden que toda escritura es metalingüística, o sea, ayuda a reflexionar sobre la propia lengua, una vez que es preciso hacer elecciones en el interior de la lengua). (Rezende, 2010, pp. 47 – 48)



Se espera que el profesorado en práctica, a través de la “incorporación y la operacionalización de los conocimientos específicos ofrecidos en la formación en Letras/ Licenciatura” (Barzotto, Eufrásio, 2009, p. 01), produzca textos que profundicen, a partir de un análisis coherente de los datos encontrados; haga reflexiones críticas en cuanto a los problemas planteados en su observación y cree posibilidades didácticas significativas. Las anotaciones del diario, en la Licenciatura en Letras, tienen como función, en esencia, servir como *corpus* para que el estudiantado pueda reflexionar sobre las diversas manifestaciones lingüísticas ocurridas en el aula (interacción entre estudiantes, estudiantes entre sí, con su docente y con los textos leídos), para que así el estudiantado en práctica pueda crear sus propios modos de enseñanza, a través de un trabajo autoral y por medio de la valoración de la singularidad del aprendizaje de sus estudiantes. Es importante que el estudiantado universitario asuma una postura investigativa y no critique el trabajo observado de sus pares con juicios de valor, antes que argumente de forma crítica y sepa comprender por qué algunos métodos dan más resultados que otros.

Sin embargo, lo que se observa en los fragmentos analizados es que el profesor en práctica sabe muy poco sobre cómo hacer los registros y darles tratamiento a los datos recogidos en el aula. El estudiante observa, registra los datos y expone las actividades realizadas de manera significativa, precisa y de manera coherente, pero sin profundizar para realizar su propio análisis.

Los escritos que nos sirven como *corpus* se componen de informaciones vagas que poco revelan sobre cómo se realizó la práctica y cuáles fueron sus resultados; de lo que se desprenden las siguientes preguntas sobre la formación en la licenciatura:

- En cuanto a la producción textual de sus estudiantes en el final de nivel pregrado:
  - a. ¿Cómo escriben?
  - b. ¿Saben producir un texto unido y coherente?
  - c. ¿Articulan datos y los analizan?
- En cuanto a la construcción del diario de campo y portafolio:
  - a. ¿Qué es lo que se les enseña sobre escribir diarios de campo y reflexionar sobre los datos?
  - b. ¿Cuáles son las posturas que se esperan en la práctica profesional respecto a su escritura?

## 2. FRAGMENTACIÓN DEL CAMINO

El diario de campo y el portafolio que se analizaron fueron escritos por un estudiante del último año de la carrera del Profesorado en la Enseñanza del Español, en el grado de licenciatura, en una universidad pública de formación docente en Centro América. La carrera tiene duración de 4 años, distribuidos en 12 períodos académicos de 13 semanas cada uno. En el último período, todo el estudiantado de la licenciatura debe elegir una institución pública del nivel secundario para realizar su período de práctica profesional.

La práctica, según el Reglamento de práctica profesional<sup>4</sup> de la universidad, se define como un acto pedagógico reflexivo, el cual está pensado y apoyado a partir de las demandas sociales de la realidad. Es un proceso transversal del currículo, caracterizado por sus espacios de docencia, investigación, extensión y reflexión sobre su quehacer profesional, a la vez, que permite la vinculación de la universidad con las comunidades del país.

En teoría, se estructura en espacios académicos procesuales y dinámicos que permiten la acción -reflexión- acción, mediante el análisis de las experiencias docentes con un alto grado de compromiso para validar los conocimientos, las metodologías y estrategias de aprendizaje por parte del estudiantado en práctica. Así, para ejecutarse como tal, requiere de la participación de distintos actores tales como el profesorado asesor (asignado por la universidad), profesorado tutor (titular de la clase) y el estudiantado en práctica.

Además, según el reglamento de la universidad, el proceso de práctica docente debe estar compuesto de algunas producciones textuales. El estudiantado debe producir documentos descritos como: Planes de clases, estrategias de aprendizaje, secuencias didácticas, estrategias de evaluación, diario de aula, portafolio docente y el informe final de práctica profesional. Los grandes ejes didácticos en el desarrollo de la práctica profesional tales como la planificación y la evaluación representan el inicio y el cierre de la acción docente, pero entre ellos existen los procesos deliberados y creativos de quien enseña, llamados estrategias de aprendizaje, los cuales se establecen en la tipología del conocimiento como actitudinales, procedimentales y declarativos; a su

---

4 Reglamento de Práctica Profesional, Capítulo XII, del Reglamento del Estatuto (UPNFM, 2010).

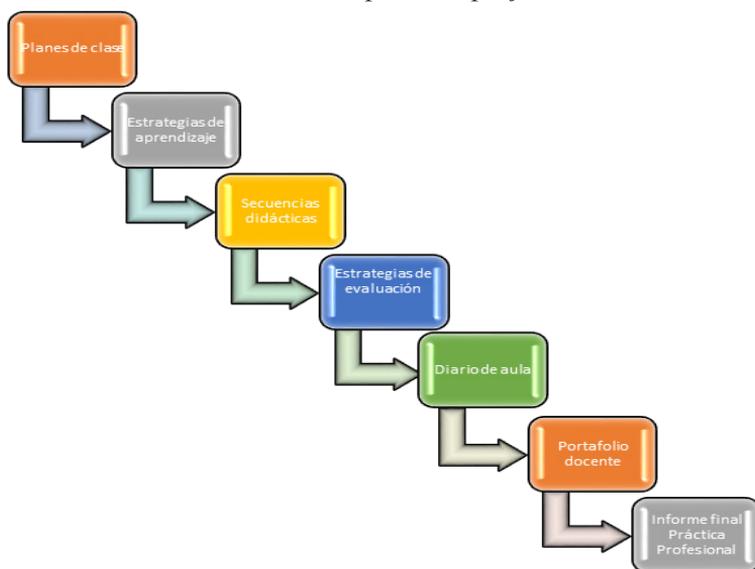


vez, según el reglamento, se deben interpretar en las secuencias didácticas, ya que estas describen los eventos o procesos por los que se activa la enseñanza.

La elaboración de esos documentos requiere ciertas habilidades para incluir descripciones y argumentaciones de los hechos o recuentos anecdóticos ocurridos en el aula de clase y por toda la institución educativa. Al describir en el diario de clase las secuencias didácticas se puede visualizar, si se han logrado las expectativas, cómo se ha enseñado la experiencia de aprendizaje, los posibles desafíos, entre otros; dicha información objetiva permite al profesorado asesor determinar la capacidad metacognitiva y didáctica del estudiantado en práctica.

Sin embargo, a pesar de que los documentos oficiales afirmen la importancia del diario de campo como herramienta para reflexionar sobre las etapas de elaboración de la didáctica en el aula y como documento base de la producción del portafolio, se observa que los documentos exigidos se trabajaron en la siguiente secuencia:

**Figura 1:** Descripción de la secuencia de documentos trabajados con estudiantes en la práctica profesional



En la **Figura 1**, se visualiza que el diario de campo no es la primera producción hecha por el estudiantado, por lo que su función

resulta vacía de sentido, debido a que los datos no son recogidos a lo largo de la práctica docente. Se percibe que la ausencia de información sobre lo que se ha observado en el aula dificulta la producción posterior de un portafolio reflexivo sobre la práctica docente del profesorado practicante, una vez que faltan datos por analizar.

Se puede percibir en este análisis que las anotaciones realizadas durante la práctica quedan fragmentadas en diversos documentos, los cuales muchas veces no se articulan entre sí. Además, el profesorado practicante parece no comprender la importancia de cada texto, su finalidad y la articulación entre ellos; de esa manera el estudiantado no sabe distribuir las informaciones conforme las especificidades de cada género textual o en qué momento debe recoger las informaciones de la persona que observa o en qué espacio debe analizar o cómo analizar los datos; por eso, muchas veces, las producciones textuales se tornan apenas papeles para llenar, una vez que el estudiantado quiere cumplir la recta final para graduarse.

### **3. EL REVOLTIJO DE PAPELES: LAS LAGUNAS DISCURSIVAS EN EL DIARIO DE CAMPO Y EL PORTAFOLIO**

Entre los documentos solicitados al sujeto practicante por el reglamento de la universidad, como se visualizó antes, dos de ellos deberían tener fundamental importancia: el primero es el diario de campo, donde debe recolectar datos de su período de observación y de práctica; y el segundo es el portafolio, donde debe analizar los datos que recoge a partir de los conocimientos específicos de su área.

Cada uno de ellos forma parte de un género textual: El diario de campo está más ligado al relato instantáneo y a las características de la oralidad a través de las minuciosas percepciones de los hechos ocurridos y de las transcripciones de las conversaciones de los agentes discursivos. Como afirma Rezende (2010, pp. 47-48), el diario no aspira una unidad en cuanto a variedad de lo que es narrado, una vez que abarca: “ideas, parpadeos y percepciones registradas junto con las descripciones de las escenas escolares cotidianas y de las anotaciones objetivas y de los datos”. Si el diario expresa una variedad de asociaciones, que permiten una discontinuidad entre los diversos hechos narrados, los mismos deben estar contruidos con informaciones unidas y coherentes sobre lo ocurrido en el aula; esas informaciones entrelazadas deben formar un todo lógico y continuo, o sea, al correr las páginas



se deben comprender los datos relatados para que, a partir de ellos, se pueda reflexionar y crear una práctica docente significativa.

El término portafolio presenta sus diferenciaciones, pues el portafolio debe garantizar la unidad de las ideas, proponer análisis para los datos traídos por el diario de campo y hacer articulaciones con las teorías aprendidas durante los estudios<sup>5</sup>. Este es el momento en que el profesorado practicante puede vincular la parte teórica con la metodología y la práctica. Todavía, la idea teórica de portafolio está muy distante de la presentación práctica, los portafolios encontrados sugieren la idea de una cartera para llevar libros y papeles. Alude la idea de documentos de carácter más testimonial, pero menos científico. Por eso, se utilizan los términos “informe” o “relatorio”, los cuales están más vinculados a la idea de ciencia de un hacer sistemático y racionalizado.

En este artículo se analizarán algunos extractos<sup>6</sup> del diario de campo y del portafolio de un estudiante que realizó la práctica en el segundo periodo (mayo a agosto) del año 2015. Las anotaciones del diario de campo fueron entregadas en un cuaderno pequeño, todos los apuntes fueron escritos a mano y a veces hemos tenido dificultades para entender la escritura del estudiante. El diario contiene un total de 56 páginas, con las descripciones de los 56 días de práctica profesional. El portafolio está compuesto de 459 páginas, todas digitalizadas y decorado con dibujos, las hojas se recogen en una carpeta grande, donde el estudiante hizo un ayuntamiento de los documentos exigidos en la práctica profesional.

Los relatos del diario son cortos y tienen como máximo 15 líneas; por lo que, debido a las pequeñas descripciones, se vuelve difícil situar en el discurso escrito por el profesor practicante datos básicos como: lo que sucedió en cada sección, quiénes fueron los sujetos involucrados, en cuáles grados ocurrió la práctica, cómo reaccionó el alumnado ante su presencia como profesor practicante, etc.<sup>7</sup>. Por ejemplo, en la primera página del relato del estudiante hay una descripción general sobre las clases que le fueron asignadas: Octavo grado sección 5 y 6, noveno grado sección 2, Bachillerato Técnico Profesional en Administración de

5 Reglamento de Práctica Profesional, Capítulo XII, del Reglamento del Estatuto (UPNFM, 2010).

6 Las marcas en negrita indican algunas frases en las que nos detenemos.

7 Las transcripciones reproducen correctamente las notas, se optó por mantener a los errores de ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas como lo estaban en el cuaderno en cuestión.

Empresas sección 5. Sin embargo, en los demás días, no se sabe en cuál clase el estudiante está actuando.

En la descripción del primer día no hay datos suficientes para saber cuál es la sección que el alumno está observando entre las que le fueron asignadas.

### **Fragmento 1:**

Martes, 19 de mayo de 2015

“Al arribar al colegio configuramos los horarios con los compañeros de manera que no hubiese choque en ninguna clase, posteriormente nos desplazamos a las aulas de clase para la respectiva observación, y pude percibir, el trato entre docente y alumno, **el carácter que debe tener el docente** para que el alumno pueda estar atento en la clase”.

Además, no se tiene información sobre la cantidad de estudiantes que había ese día, ni descripción de cómo se pasó al aula ni cuáles fueron los contenidos abordados ni las reacciones de estudiantes y docentes. No hay comentarios del profesor asesor ni en cuanto a la descripción de lo observado ni en cuanto a los errores ortográficos cometidos, como en la palabra “compañeros” (escrita sin la ñe). El comentario más importante en este pasaje es “*Carácter que debe tener el docente*”, porque es el único que tiene que ver con lo pedagógico y no con cuestiones logísticas, pero dicha expresión no informa a quien leer sobre cuál es el carácter que según el estudiante debe tener el personal docente.

Se notó también que el estudiante tuvo dificultades para organizar las descripciones por fechas, y en algunos momentos no se tiene certeza de cuántos días están siendo descritos o que sucedió cada día, por ejemplo.

### **Fragmento 2:**

“20-22 de mayo 2015

Durante estos días adquirí mis temas para la elaboración de planes de Clase y material didáctico, colaboré con la maestra en la revisión de trabajos, así **como también en el desarrollo de actividades en las que las jóvenes necesitaban ayuda.**”

El estudiante colocó la siguiente fecha: 20-22 de mayo de 2015, por lo que se infiere que el relato de 15 líneas comprende 2 o 3 días de observación. En las primeras líneas, el estudiante afirma que observó a



la profesora titular para tener una idea del trato entre la docente y sus estudiantes; pero no dice lo que observó. No hay transcripciones de las conversaciones entre profesora y estudiantes. El practicante también menciona el material didáctico, planes de clase, pero no hace ningún análisis. Después afirma haber ayudado a la profesora titular con la revisión de trabajos, pero no dice qué trabajos son esos. Informa sobre la ayuda que prestó en el desarrollo de algunas actividades, pero no se sabe cuáles fueron esas actividades, mucho menos cuáles fueron las mayores dificultades del grupo de jóvenes, que él como practicante dijo haber observado.

Las presentaciones de los contenidos trabajados también se hicieron de manera lacónica como se observa en el siguiente relato.

### **Fragmento 3:**

“Los estudiantes de los diversos Cursos estuvieron atentos a las explicaciones de los temas, además demostraron la capacidad de trabajar en equipo ya que ese día las actividades planificadas fueran trabajadas en grupos que ellos hicieran por afinidad. Al momento de hacer la revisión de los trabajos grupales Conté Con el apoyo de la maestra titular y el tiempo terminó acorde Con cada una de las horas clase.”

El alumno continúa haciendo referencia a algunos temas que están siendo trabajados, pero no se sabe cuáles fueron. El profesor practicante dice que el trabajo entre estudiantes aconteció en grupo; todavía no se comprende cómo ocurrió esa articulación. Se sabe que el estudiante revisó las actividades con la ayuda de la profesora titular, pero no se conoce cuáles fueron las actividades ni qué discutieron. Nuevamente, los apuntes de la profesora asesora quizás se dan en el nivel de la corrección de la caligrafía, las letras mayúsculas y minúsculas y como en las indicaciones anteriores son siempre sobre la letra “C”.

Pasado un mes de su periodo de observación, el estudiante realiza una primera descripción de un contenido abordado.

#### Fragmento 4:

“Jueves 4 de junio de 2015

Los estudiantes estuvieran atentos a la clase y respondieran a cada **interrogante**, de igual forma hicieran **preguntas** para poder comprender el **tema** que les estaba explicando hasta quedar claros en cuanto a los temas, justamente tratamos la acentuación de las palabras por su sílaba tónica, aunque al inicio estaban confundidos, al hacer **ejemplos varios y contextualizadas** lograron comprender la mayoría, pero para afianzar se les asignó bastantes ejemplos para que pudiesen practicar.”

Si nota que todos los términos en negrita recubren alguna información importante que no ha sido anotada. El profesor practicante dice que junto con los temas (¿cuáles?) él tuvo que abordar la cuestión de la acentuación de las palabras y sus sílabas tónicas, pero no dice cuál fue el abordaje utilizado, el estudiante solo afirma haber utilizado ejemplos contextualizados (¿cuáles?). En la descripción siguiente hay más bien una pequeña descripción de los contenidos abordados.

#### Fragmento 5:

“Lunes 8 de junio de 2015

Se tuvieron que correr algunos planes en vista que el día Viernes no hubo clases, pero igual se dio el tema de **manera satisfactoria** a todos los cursos. El curso que me llamó la atención fue el de primero de bachillerato quienes expusieron sus preguntas sobre como poder diferenciar la diferencia entre Homonimia y Polisemia y tuve que abordar el aspecto de la etimología de las palabras para determinar la línea tenue entre estos dos fenómenos lingüísticos, desde luego con **ejemplos contextualizados**”.

El alumno afirma que pudo seguir con los temas satisfactoriamente, pero no se sabe cuáles fueron los temas. En este momento, el estudiante expone un punto más específico de su práctica, o sea, los cuestionamientos (¿cuáles?) que ocurrieron sobre homonimia y polisemia. El estudiante dice que tuvo que buscar la etimología de las palabras para explicar la “línea tenue” entre esos fenómenos lingüísticos. Nuevamente, dice que usó ejemplos contextualizados, pero no muestra cuáles fueron los ejemplos o cuáles fueron las palabras que les causaron duda al grupo de estudiantes.



### Fragmento 6:

“Martes 9 de junio de 2015  
Durante este día no se impartió clases porque estaba programada la aplicación de Central de lectura y en uno de los cursos, el desarrollo de una plenaria para la aplicación de la evaluación del libro.  
Plenaria donde todos demostraron un gran interés sobre el libro leído “La Dama de las Camelias”. Cada una expuso su perspectiva sobre el libro destacando la temática principal así como la caracterización de los personajes”.

En esa parte del relato se torna interesante pensar cuál es la noción que el practicante tiene de “clase”; ya que, a pesar de haberse realizado una supuesta actividad, el estudiante escribió que no hubo clases. Él expresa que la discusión fue muy buena y que discutieron los aspectos de los personajes: ¿Cuáles aspectos?, ¿Cómo esa actividad fue articulada con lo que había sido enseñado anteriormente? Se vuelve a percibir la discrepancia en la recogida de datos para la escritura del relato: ¿Cómo ocurrió esa discusión?, ¿Quién participó en la misma? ¿Por qué eso no fue considerado como una clase?, ¿De qué manera fue abordado el libro?, ¿El libro fue contextualizado?

### Fragmento 7:

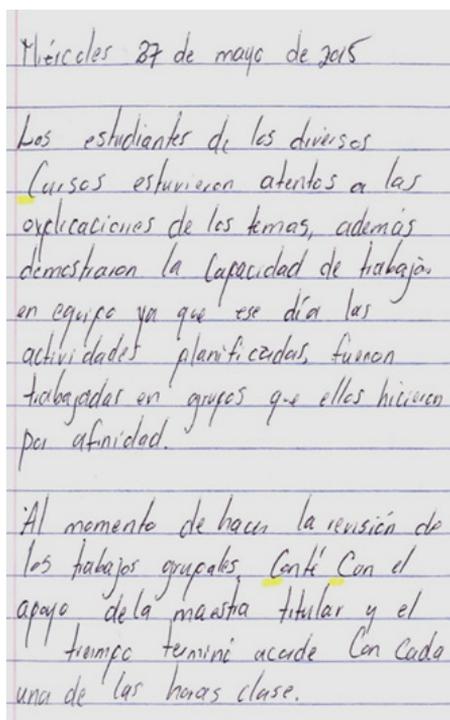
“Miércoles 10 de junio de 2015  
**Hubo suspensión de clases** con la mayoría de los Cursos debido a que ese día se programó una película para todos los estudiantes”.

En un relato corto, el profesor practicante nuevamente dice que no hubo clase, porque se programó una película. Eso es porque él considera clase como siendo “exposición de contenido + ejercicios”. Quizás él niega que el debate sobre el libro o la película sean “clases”, porque no quedó claro cómo el contenido de esas actividades tiene que ver con la lengua española. De haber hecho mejores apuntes sobre qué sucedió en esas ocasiones, pudiese haberlo tomado como tema de análisis.

Lo restante del relato continúa de la misma forma, son descripciones cortas y con pocas informaciones sobre lo que fue observado en clase y cuáles estrategias y contenidos fueron adoptados. No solamente las observaciones del estudiante no son puntuales, sino también los apuntes / los comentarios del profesor supervisor; ya que aparecen en

pocos momentos y no interrogan las lagunas del discurso del estudiante, pues en esas anotaciones solamente se hacen observaciones sobre uso de minúsculas y mayúsculas. Muchas veces, no hay correcciones por parte del profesor asesor ni en cuanto al contenido ni correcciones gramaticales, a pesar del error ortográfico en las palabras, como muestra la imagen siguiente, **Figura 2**.

**Figura 2:** Imagen del diario de campo con los apuntes del profesor tutor



Teniendo como base que en el diario de campo se deben destacar las evidencias del desempeño del estudiantado en práctica, pues hace prevalecer en su tipología la capacidad de análisis, de reflexión y el compromiso con su propio aprendizaje, nos preguntamos cómo el profesor practicante en cuestión desaprovechó de su momento en la escuela para recolectar datos significativos que no solamente relaten aspectos de la escuela, sino que estén relacionados con su formación



específica en la enseñanza de lengua española. Según Bolívar (2010), los diarios de campo deben incluir: a) contexto y ambiente de la clase (dinámica, relaciones sociales, participación, etc.) b) actuación del profesor o profesora (estrategias metodológicas, formas de interacción, propósitos, etc.), y c) comportamientos del alumnado (implicación en las actividades, estrategias, incidentes, etc.).

Sin embargo, se percibe que ese diario de campo, a pesar de ser considerado como un trabajo exitoso está distante de lo que la teoría y el reglamento de la universidad proponen. Desplazado de su lugar inicial y no vinculado a los demás documentos exigidos para la práctica profesional, el diario está compuesto por informaciones vagas, que solo parece un montón de papeles. Por medio de esas descripciones no se sabe cómo los asuntos fueron articulados, ni mucho menos cuáles fueron los ejemplos utilizados para explicar la acentuación y las diferencias entre homonimia y polisemia. De la misma forma, el uso del libro *La dama de las camelias* aparece descontextualizado, no se sabe en qué momento el estudiante consideró importante usar el romance, ni cómo se dio la selección y tampoco cómo la lectura del libro fue articulada con los otros contenidos previos. Partiendo de una visión tradicional de aula, el profesor practicante también afirma que en un día “no hubo clase” y que los alumnos asistieron a ver una película, o sea, para él, la producción cinematográfica no fue utilizada como un recurso didáctico, ni mucho menos fue puesta dentro de una secuencia.

Las anotaciones del profesor asesor también no abren posibilidades de caminos a seguir; ya que el asesor no cuestiona el texto del alumno, no hace crítica y no corrige la ausencia de información, por lo que sus anotaciones se restringen al uso de las letras mayúsculas y minúsculas, deja pasar hasta errores de acentuación y de ortografía. Con esas lagunas, el diario de campo parece apenas un papel en el que el profesor practicante no sabe qué llenar, cuáles datos debe colocar, de la misma forma que para el profesor asesor parece apenas un papel más para “dar un visto bueno”.

El portafolio fue el último documento entregado por ese alumno, en una carpeta están 459 páginas separadas en ocho segmentos:

1. Reseña histórica de la escuela dónde fue realizada la práctica: No sabemos si esa reseña, con los datos de la escuela, fue escrita por

- el estudiante o si él copió el texto de algún lugar, una vez que la apariencia del texto parece una copia de un libro.
2. Hoja de vida del estudiante: Contiene los datos personales y profesionales del estudiante. Además, el estudiante contesta 15 preguntas, no sabemos si las mismas fueron hechas por el propio estudiante o por el profesor asesor.
    - a. ¿Qué es para mí enseñar?
    - b. ¿Para qué enseño?
    - c. ¿Cómo enseño?
    - d. ¿Qué es para mí aprender?
    - e. ¿Para qué aprendo?
    - f. ¿Para qué aprenden mis alumnos?
    - g. ¿Cuáles son las asignaturas que más me gusta enseñar?  
¿Por qué?
    - h. ¿Qué es para mí evaluar?
    - i. ¿Para qué evaluo a mis alumnos? ¿Cómo evaluo?
    - j. ¿Cuál es el rendimiento académico de mis alumnos?
    - k. ¿Cuáles son mis cualidades y fortalezas como docente?
    - l. Matriz: ¿Cómo me enseñaron? ¿Cómo he enseñado?
    - m. ¿Qué me falta por cambiar e innovar?
    - n. ¿Cómo lo voy a lograr?
    - o. Soy un docente innovador porque: ¿Cuál enfoque utilizo?  
¿Cómo gestiono el tiempo en el aula de clase? ¿Cómo organizo el salón de clase? ¿De qué manera controlo el grupo de alumnos?
  3. Los horarios de clase que el estudiante acompañó: compuesto por dos tablas con los horarios de las clases.
  4. Planes de clase: Separados en tablas están los planes de clases, las tablas son divididas en estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, recursos, estrategias de evaluación, duración, bibliografía básica e Imprevistos.
  5. Evaluaciones del profesor tutor y asesor: Compuesto por una serie de tablas donde se debe analizar la actitud profesional, relación maestro-alumno, aspecto científico, aspecto técnico- metodológico. El estudiante es evaluado con una nota de 0 a 5 o indicadores como excelente, muy bueno, bueno y necesita mejorar.
  6. Hojas de trabajo: Reúne todos los materiales usados por el estudiante, ejercicios, textos seleccionados, etc.



7. Exámenes: Reúne todos los exámenes aplicados por el estudiante en el aula de clase.
8. Actividades hechas por los alumnos en clase: Reúne copias de las actividades hechas por los estudiantes en clase, resultado del trabajo, etc.

Como se ha expresado anteriormente, el portafolio elaborado por el estudiante es una carpeta para separar los papeles que evidencian su experiencia, pero no hacen una reflexión crítica sobre la práctica docente. Muchas de las informaciones que no encontramos en el diario del campo las localizamos en el portafolio, aunque todavía son informaciones breves que parecen no indicar que debemos procurar las respuestas en más lugares, o sea, son tantos documentos que cada dato está en espacios diferentes que no se comunican entre sí.

En la sección 2 del portafolio donde el estudiante contesta una serie de preguntas, las cuales no sabemos si fueron elaboradas por el estudiante o por el asesor, encontramos respuestas muy vagas, por ejemplo, cuando cuestiona sobre: “¿Para qué evaluó a mis alumnos?, ¿Cómo evaluó?”, tenemos la siguiente respuesta:

#### **Fragmento 1:**

¿Para qué evaluó a mis alumnos? ¿Cómo evaluó?

**Evaluó** para saber el nivel de aprendizaje que han adquirido mis estudiantes y este proceso lo hago **mediante variedad de metodologías y técnicas** que **activen la espontaneidad del educando.**

De forma genérica el estudiante contesta la pregunta a través de una respuesta bien formulada que, a pesar de lo escrito, dice poco. No sabemos, por ejemplo, qué tipo de evaluaciones son elegidas, cuáles son las variedades de metodologías y técnicas utilizadas y no podemos comprender qué significa activar la espontaneidad del estudiantado por medio de la evaluación. El estudiante no se basa en su experiencia práctica para contestar la pregunta.

En otra cuestión del mismo formulario percibimos que, así como miramos en el diario de campo que el estudiante tenía una visión tradicional de clase, como lo es la “exposición de contenido + ejercicios”, y por eso no consideraba la exposición de una película como una clase,

también miramos que la relación docente-estudiante está basada en conceptos de la pedagogía tradicional en la que el personal docente es el proveedor del conocimiento y lo transmite a sus estudiantes. Para el estudiante en práctica, el profesorado debe tener una vocación para enseñar, además la escuela debe tener una formación moral que moldee el comportamiento del alumnado ante la sociedad.

### **Fragmento 2:**

a) ¿Qué es para mí enseñar?

Considero **que la enseñanza es el acto de transmitir conocimientos nuevos a otras personas (...)**

b) ¿Cuáles son mis cualidades y fortalezas como docente?

En cuanto a mis cualidades creo que la más importante **es la vocación por querer transmitir el aprendizaje (...)**

c) ¿Para qué aprenden mis alumnos?

Mis alumnos aprenden para ser **personas de bien** con el afán de encontrarse con un **futuro amplio y lleno de oportunidades** para su desenvolvimiento y aporte a la humanidad (...)

Si enfatiza que las respuestas dadas a las preguntas del portafolio de la práctica profesional no hacen referencia a la propia experiencia de la práctica relatada, las preguntas son contestadas de forma genérica y traen bastante de la visión del estudiante sobre qué es ser docente, la relación profesorado-alumnado y la función de la escuela. Miramos que el profesor en práctica dice que la enseñanza es una vocación, refiriéndose a la visión tradicional de la pedagogía, pero ese es un mito muy combatido, ya que la docencia no es un don, o una capacidad innata, es una carrera que debe tener una formación sólida y sus derechos garantizados (condiciones dignas de trabajos, salarios, etc.).

La visión pedagógica tradicional de que el profesorado debe transmitir conocimientos también aparece en la respuesta: “la enseñanza es el acto de transmitir conocimientos nuevos a otras personas”, esa idea muchas veces puede desconsiderar los conocimientos previos de estudiantes. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1994), expresa



que la transmisión del conocimiento no debe ser una práctica estática y vertical en que el profesorado es la figura detentora del saber; antes el aprendizaje debe ser un proceso dinámico y horizontal entre profesorado y alumnado en torno de la producción de conocimientos. De esa forma, el saber no es un producto acabado y formal, la escuela debe ser un lugar de la diversidad de saberes y respeto al prójimo, luego también es necesario reflexionar sobre el ambiente escolar como formador de moralidad, una vez que es importante respetar las diferencias e incentivar al estudiantado a pensar, no restringir su modo de ser o juzgarlo, por ejemplo, no sabemos qué quiere decir el estudiante en práctica con el enunciado “personas de bien”.

Otras lagunas discursivas igualmente son encontradas a lo largo del portafolio, encontramos el plan de clase bien genérico que no expresa el tema tratado, las preguntas hechas por el docente, el mapa conceptual usado, etc., tenemos las informaciones más precisas sobre el tiempo invertido en cada etapa de clase y la bibliografía básica. Sigue la transcripción de una parte de la tabla de plan de clase.

**Tabla 1: Plan de clase**

<p>DATOS GENERALES</p> <p>Centro de práctica: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p>Profesor Practicante: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p> <p>Asignatura: Español II</p> <p>Unidad: El verbo</p> <p>Tema: Niveles de la Comunicación</p> <p>Curso: IBTP-AE: "5", N° de alumnos: 44, Tiempo: 40 min.</p> <p>Jornada: Vespertina</p> <p>Lugar y Fecha: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p>						
Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Estrategias de evaluación	Duración	Bibliografía básica	Imprevistos
<p>Introducción</p> <p>-Saludo y bienvenida</p> <p>- Formación de hábitos de orden disciplina y aseo.</p> <p>-Explora conocimientos previos sobre el tema.</p> <p>. Desarrollo</p> <p>-Introducción del tema en los niveles de la comunicación mediante cartel y ejemplos.</p> <p>- Realización de preguntas respecto al tema.</p> <p>. Aplicación Práctica</p> <p>-Presenta instrucciones para que realice un mapa conceptual sobre los niveles de la comunicación.</p> <p>. Evaluación</p> <p>-Revisa el mapa conceptual y lo discute con el resto de estudiantes.</p> <p>-Tarea en casa: Realizar un plegado sobre los niveles de la comunicación.</p>	<p>. Colaboración en el aseo y formación de hábitos de disciplina.</p> <p>-Aportan comentarios y experiencias vividas respecto al valor.</p> <p>- Comentan sobre las expectativas.</p> <p>-Responden a preguntas orales de forma ordenada.</p> <p>-Toma nota sobre el tema explicado.</p> <p>-Plantean respuestas a las preguntas realizadas por el profesor.</p> <p>-Sigue instrucciones para la elaboración de un mapa conceptual sobre los niveles de la comunicación explicados en clase.</p> <p>-Prestan atención y toma nota a lo explicado por el maestro.</p> <p>-Revisa y discute el producto obtenido.</p> <p>-Toma nota para la elaboración de tarea en casa.</p>	<p>- Maestro</p> <p>-Alumno</p> <p>-Libro de texto</p> <p>-Carteles</p> <p>-Cuaderno</p> <p>-Lápiz</p>	<p>-Participación en clase.</p> <p>- Sinopsis</p> <p>-Elaboración de esquemas</p> <p>-Ejercicios prácticos</p>	<p>3 minutos</p> <p>3 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>14 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Español I y II Editorial Mundo Maya editores 2011.</p>	



La evaluación del profesorado tutor también es en una tabla que analiza los siguientes aspectos: presentación, puntualidad, respeto a los demás y la jerarquía, responsabilidades, entusiasmo frente a estudiantes, actitudes, creatividad e iniciativas, con conceptos como “excelente, muy bueno, bueno, necesita mejorar”. En el espacio “otras observaciones” el profesorado tutor a veces hace algún comentario corto sobre la actuación de cada estudiante en práctica y le felicita. Notamos que hay comentarios más específicos sobre la práctica en sí, normalmente son comentarios deseando éxitos a la carrera docente del futuro profesor.

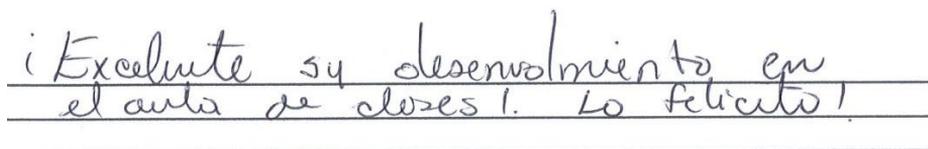
**Tabla 2:** *Tabla de evaluación de los profesores tutores: Rendimiento del profesor practicante*

**ACTITUD PROFESIONAL**

N	ASPECTOS A EVALUAR	E	MB	B	NM
1.	Presentación personal apropiada.	✓			
2.	Trata respetuosamente a los demás.	✓			
3.	Asistencia puntual a su jornada de práctica.	✓			
4.	Entusiasmo, participación y dedicación.	✓			
5.	Responsabilidad en el cumplimiento de funciones y tareas.	✓			
6.	Entrega puntual de las tareas asignadas en cada etapa.	✓			
7.	Realiza las tareas solicitadas y las actividades planificadas.	✓			
8.	Relaciones personales y formas de comunicación adecuadas.	✓			
9.	Respeto la opinión de los miembros del equipo de trabajo.	✓			
10.	Respeto la opinión de los profesores tutores.	✓			
11.	Mantiene un interés por el diálogo.	✓			
12.	Respeto al profesor tutor.	✓			
13.	Respeto a sus compañeros de práctica.	✓			
14.	Participación en actividades de grupo.	✓			
15.	Interés por estimular a los alumnos.	✓			
16.	Actitud para trabajar en equipo.	✓			
17.	Muestra autocontrol.	✓			
18.	Iniciativa y creatividad.	✓			

**Figura 4:** Comentario realizado por el profesor tutor sobre el desempeño del profesor practicante

### Otras observaciones



¡Excelente su desenvolvimiento en el aula de clases! Lo felicito!

La evaluación del profesor asesor también es hecha por medio de una tabla, en la cual se analizan cuatro aspectos: actitud profesional, relación docente-estudiante, aspecto científico y aspecto técnico- metodológico. Esos aspectos están divididos en 29 cuestiones que son evaluadas de 0 a 5 puntos.

La última parte del portafolio está compuesta por los materiales utilizados en clase, algunas listas de ejercicios, algunos textos teóricos y ciertos ejemplos de trabajos hechos por los grupos adolescentes en clase.

En este artículo, en el que se analiza solo un diario de campo y un portafolio, percibimos que esto representa la media de otros diarios y portafolios finales que también contienen lagunas discursivas sobre lo que fue observado en la clase y lo que fue planificado como actividades de práctica docente y la reflexión sobre la práctica. Es necesario pensar en las varias dimensiones del problema. En una primera dimensión se mira la desorientación del estudiante particular que parece no saber o qué hacer con los datos que observa, pero la problemática no ocurre solamente en el nivel individual, por parte del estudiantado, por la lectura de otros diarios de campo percibimos que hay una mayoría que también sigue un modelo y está reproduciendo algunas otras prácticas que mira.

En otra dimensión se observa las ausencias de anotaciones del profesor asesor de este caso, que no debate ni acompaña al estudiante, ni ayuda lo ayuda a construir un camino de reflexión. Las lagunas discursivas en estos dos discursos muestran problemas en una tercera dimensión, en la cultura escolar, incluyendo la cultura universitaria, que no estimula las producciones escritas en el nivel científico, con análisis de datos y cuestionamientos, ni la propia escuela es transformada en un espacio de producción de conocimientos científicos sobre las propias prácticas docentes. En esa tercera dimensión se observa que también hay una imagen de profesorado propagada, principalmente, por la



universidad, la cual ejecuta con más acciones impuestas lo que decide sobre la propia práctica docente.

#### **4. LAS LAGUNAS DISCURSIVAS Y LA PÉRDIDA DEL SENTIDO DE LO QUE SE ENSEÑA**

Barzotto y Eufrazio (2009), en el artículo “El informe de práctica docente como manifestación del perfil profesional en letras”, en el cual también analizan la construcción de los diarios de campos en el nivel universitario, afirman que no son presupuestos que la práctica docente y la escritura del diario van a tornarlas como actividades esencialmente formadoras, principalmente si ellas no fueron pensadas como tales. La ida a las escuelas, el acompañamiento de las clases, el período de práctica y las anotaciones de los datos se tornan irrelevantes cuando pierden su sentido y cambian a metas burocráticas académicas.

La experiencia muestra que el contacto cotidiano en la escuela y sus consecuentes descripciones no hacen de la práctica una actividad esencialmente formadora, una vez que no incentivan y reafirman el perfil profesional esperado durante la formación en la licenciatura. La aceptación de una descripción general de los hechos presenciados como trabajo final de la práctica docente no exige del estudiante una postura más activa en cuanto observador y profesional capaz de intervenir futuramente en las situaciones escolares para hacer valer los conocimientos que le fueron presentados durante su formación. Eso se agrava cuando el relato se aproxima más a un llenado de fichas o una búsqueda de respuestas a cuestiones formuladas previamente, que acaban por condicionar la visión del profesor practicante para puntos específicos durante la observación, dejando escapar otros que se podrían mostrar más importantes en la situación concreta de clase. (Barzotto y Eufrazio, 2009, p. 03)

Además del llenado de metas y papeles, el estudiantado debe ser incentivado a ir a las escuelas con una visión abierta para lo que va a observar, o sea, sin juzgamientos previos, pero también debe tener una visión determinada que contemple, principalmente, su área específica de estudio. Tratándose de un estudiante de letras se espera que él observe los fenómenos lingüísticos, las producciones orales y escritas

que se realizan constantemente en el ambiente escolar, las didácticas utilizadas, etc., y sepa articularlo con los contenidos que aprendió en las asignaturas de fonética y fonología, lingüística textual, crítica literaria, entre otras, y, de esa forma, reflexionar sobre su práctica docente. Caso contrario, la crítica que se hace sobre el distanciamiento de la universidad con la realidad de las escuelas continuará siendo la misma.

Cuando analizamos un diario de campo y un portafolio fragmentado, nos podemos cuestionar en cuanto a la producción textual del alumnado al final de su carrera. Los extractos que analizamos, por ejemplo, carecen de atención del sujeto interlocutor discursivo, la producción textual está cerrada en sí misma, o sea, el profesor practicante no alcanza a pasar a la otra persona lo que observó, no torna el conocimiento compartido.

Con eso estoy afirmando que el profesor es responsable por producir, no solamente su propia aula, sino también un conocimiento sobre el aula que no puede tener validez únicamente personal, para su propio crecimiento en la profesión, sino que es necesario adquirir valor de cambio, de forma que pueda tornarse importante también para otros. (Fairchild, 2014, pp. 01-02)

Parece que hay una pérdida de sentido de lo que se enseña, donde el discurso de los documentos oficiales de la universidad no hace más lazo con el discurso del profesorado ni estudiantado. O sea, no hay una comunicación discursiva entre lo que se espera y lo que se produce en la práctica. Las lagunas discursivas demuestran un ruido en la comunicación, en donde nadie se escucha y por eso todo parece muy fragmentado y desordenado, a pesar del supuesto orden:

Si esto de facto ocurre, tratase de un problema muy grave, pues una ruptura en la cadena de los significantes resulta en la pérdida del lazo discursivo que la escuela mantiene con aquellos a quienes atiende ... Si esa cadena se rompe, la consecuencia natural es que el qué se presenta como un saber parezca sin sentido- tanto para quien escucha cuanto para quien dice. (Fairchild, 2013, p. 74)

Podemos proponer algunas hipótesis para esa situación:



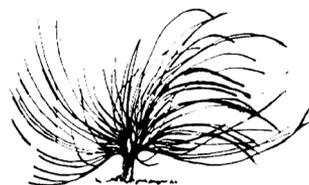
- a. El discurso producido por los documentos oficiales con su exigencia sobre la producción de diferentes materiales (diario de campo, portafolio, plan de clase, etc.) está demasiado fragmentado, tanto que ni el profesorado asesor ni el estudiantado consiguen juntar las piezas del rompecabezas.
- b. Frente a todos los problemas enfrentados en la realidad de la escuela pública, el profesorado asesor no mira el sentido en la producción de los documentos exigidos por las instituciones y no consiguen estimular a sus estudiantes en el proceso de escritura de cada parte del trabajo.
- c. El estudiantado de letras tiene una formación inicial débil y no consigue diferenciar, en el momento final de su carrera, las características de cada género textual exigido, mucho menos consigue interpretar los requisitos y dar un significado para su producción.
- d. ¿O será que el discurso lagunar resulta de una mezcla de todas las alternativas anteriores?

Por ende, si la universidad es el lugar de la producción de conocimiento, nos debemos preguntar cuál conocimiento estamos enseñando para que nuestro alumnado produzca, como está produciendo, a partir de cuáles materiales y con quién están compartiendo. La formación docente exige que el profesorado reflexione sobre la propia práctica constantemente y haga de ella objeto de estudio y discusión. De la misma forma que se aprenden diversas teorías, se aprende a ver, analizar y escribir; enseñar esos pasos se torna función principal del profesorado asesor.

Siendo así, se nota que hay una serie de factores que necesitan ser repensados cuando se habla de práctica profesional, construcción del diario de campo, portafolio y producción textual del alumnado en formación. Por lo observado, el camino parece estar fragmentado, incluso antes de que el mismo estudiantado decida seguirlo. Al no comprender el sentido, el estudiantado parece producir como respuesta un discurso carente de información y datos, y como reflexión se puede decir que esta ha sido una práctica profesional desconectada, la cual no articula lo que se aprende en el trayecto de la formación universitaria con lo que se observa en la realidad de las escuelas.

## Referencias

- Barzotto, V. H. y Eufrazio, D. (2009). El informe de práctica docente como manifestación del perfil profesional en Letras (Ariadne C. dos Santos, trad.). *Revista MELP (Online)*, 1, 1-10.
- Bolívar, A. (2010). *La evaluación de valores y actitudes*. McGraw Hill.
- Fairchild, T. M. (2014). Escritura, saber y conocimiento: Ámbito de investigación en el grado en Letras (Ariadne C. dos Santos, trad.). En Wagner Rodrigues Silva, Janete Silva dos Santos, Márcio Araújo de Melo (Orgs.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (23-44). Pontes.
- Fairchild, T. M. (2013). Se buscan profesores históricos: El papel de la escritura en las licenciaturas (Ariadne C. dos Santos, trad.). *Estilos da Clínica* (USP. Impreso), 18, 71-88.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Rezende, N. L. (2010). Informe y proyecto en Licenciatura: La escritura como potencialización de la experiencia (Ariadne C. dos Santos, trad.). *Linha d'Água*, 23, 47-61.
- UPNFM. (2010). *Reglamento de Práctica Profesional, Practica Profesional*, Capítulo XII. Autor.



---

## A escrita de diário de campo e a formação do professor de português

*Emari Andrade*<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo

Brasil

[emaryjesus@yahoo.com.br](mailto:emaryjesus@yahoo.com.br)

### Resumo

Este trabalho toma como objeto de estudo o modo como alunos de graduação em Letras de Universidades brasileiras registram a realidade escolar que observam e a maneira como se implicam (ou não) com a qualidade do registro e com essa realidade. O artigo analisa diários de campo de graduandos de três universidades públicas brasileiras localizadas na Bahia, Mato Grosso e São Paulo, no período de 2009 a 2014. O trabalho busca, com esse esforço, refletir a respeito da importância de tomar como objeto de análise aquilo que o próprio professor em formação escreve, na direção de ajudá-lo a construir um lugar enunciativo desde o qual pense a respeito do ensino e possa se assenhorar da profissão docente. A análise dos dados permitiu mostrar que nos registros dos futuros professores são encontrados, por um lado, impasses que indicam uma posição enunciativa mais passiva e, por outro, indícios de uma posição mais ativa e curiosa frente à sala de aula.

**Palavras-chave:** Escrita, diário de campo, formação de professores.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.6>

1 Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo.

### Abstract

This article focuses on the study of how Language and Literature undergraduate students from Brazilian universities register what they observe in schools and the way they involve themselves (or not) with the quality of the register and the reality examined. It analyses undergraduate students' field diaries produced in three Brazilian public universities located in Bahia, Mato Grosso, and São Paulo, from 2009 to 2014. It aims, therefore, to reflect upon the importance of taking as a subject of analysis that which the training teacher him/herself writes in field journals, as a means of helping him/her construct an enunciative place from which it becomes possible to think about education and master the teaching profession. The data analysis allowed us to show that, in the registers of future teachers, there are, on the one hand, impasses that indicate a more passive enunciative position and, on the other hand, signs of a more active and curious position concerning the classroom.

**Keywords:** writing, field diary, teacher training

### Introdução

Neste texto<sup>2</sup>, tomamos como objeto de estudo o modo como alunos de graduação em Letras, de Universidades brasileiras, registram a realidade escolar que observam e a maneira como se implicam com a qualidade do registro e com essa realidade. Entendemos que uma formação universitária que visa à docência, dependendo do modo como for conduzida e vivenciada, pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra, com o saber e, conseqüentemente, com a carreira docente que, no caso do professor de português, toma como objeto de ensino o trabalho com a linguagem.

---

2 Este trabalho é resultado de nossa participação no projeto *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, de Costa Rica e de Honduras*: registro, análise e produção de conhecimento, feita em cooperação com universidades de três países (Chamada Universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014, sob coordenação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, da Universidade Federal do Pará). A pesquisa, financiada pelo CNPq, tem como objetivo discutir o papel da escrita nas licenciaturas, considerando que escrever sobre as práticas, para o professor em formação, não consiste apenas em uma forma de documentar ou comprovar suas atividades, mas é um trabalho do qual pode resultar a produção de conhecimento (Fairchild, 2008).



Essa transformação, no entanto, não ocorre de maneira automática. Ela exige um trabalho ativo de observação, elaboração, curiosidade intelectual e pedagógica que desestabilize os significantes sobre os quais o aluno – professor em formação – se ancorava, seja em relação à escola, ao ensino da disciplina que vai lecionar ou à própria carreira docente. Nesse sentido, concordamos com Riolfi (2003, 2007) e Fairchild (2008, 2009) que defendem a escrita com um poderoso “dispositivo pedagógico”, justamente porque exige esse trabalho reflexivo com a linguagem.

Os autores trabalham em uma linha a partir da qual postulam que, em qualquer área do conhecimento, a escrita é um elemento central na formação universitária, porque permite, àquele que está em formação, fazer um trabalho específico de retroação sobre seu próprio escrito e, sendo sensível aos efeitos de linguagem sobre o corpo, pode, ao trabalhar sobre seu escrito, descobrir algo a respeito de si que causa transformação subjetiva.

No caso específico dos registros que o aluno da licenciatura em Letras faz das práticas didáticas que observa, entendemos que ao construir linguisticamente um texto que descreva sua experiência como estagiário em sala de aula e relacioná-la com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o professor em formação marca uma forma de se inscrever como sujeito. Tal forma pode ser lida pelo docente responsável pelas disciplinas relacionadas à formação do professor de português e ser tomada como objeto de reflexão em sala, na direção de construir conhecimento docente.

Tendo em vista as distintas realidades escolares, entendemos que é essencial que o graduando em letras se responsabilize por seu estágio e assuma sempre uma posição de pesquisador diante dos fenômenos da linguagem com os quais se depara, como apontado por Zabalza (2004). Isso quer dizer que os ambientes de estágio ou a realidade escolar não estão dados, mas fazem parte de um processo com base em um movimento de perguntas e de reflexão sobre o que se escolhe fazer e sobre como se pode transformar a atuação, considerando o contexto em que se atua. Empiricamente, há uma escola, uma sala de aula, um professor. No entanto, a realidade escolar se constrói não pelo local geográfico, mas pelas relações de ensino que se constroem nesses espaços. Nessa perspectiva, o fato de o aluno estagiário estar inserido nesse lugar não

o faz um pesquisador implicado com o ensino. Trata-se de uma posição subjetiva a ser construída ao longo de sua formação.

Interessados, então, em saber os modos como o aluno de graduação em Letras registra a realidade escolar que observa e a maneira como se implica com a qualidade do registro e com essa realidade, fomos analisar diários de campo de graduandos em Letras de três universidades públicas, localizadas nos estados brasileiros da Bahia, Mato Grosso e São Paulo, no período de 2009 a 2014. Buscamos, com nosso esforço, refletir a respeito da importância de tomar como objeto de análise aquilo que o próprio professor em formação escreve, na direção de ajudá-lo a construir um lugar enunciativo desde o qual reflita a respeito do ensino e possa se assenhorar da profissão docente.

### **A intrínseca relação entre escrita, pesquisa e formação de professores**

Consideramos a existência de uma relação intrínseca entre escrita, pesquisa e a formação do professor, em especial daqueles que escolheram como locus de sua atuação a área das ciências da linguagem. Assim, compartilhamos uma concepção de escrita, tal como sustentada por Riolfi e Barzotto (2011, p. 09), vinculada “à sua compreensão como registro de marcas do sujeito pelo depósito no papel de conhecimento ou de dados produzidos ou em produção; como trabalho *com, da e sobre* a escrita”. Nessa perspectiva, defendemos que é por meio do trabalho de pesquisa e da lida com os recursos linguístico-textuais que o sujeito se forma como pesquisador e como professor.

Assim, a escrita não é entendida como uma tarefa mecânica, mas como a possibilidade de o aluno-pesquisador constituir a si mesmo como professor e pesquisador da linguagem. Partimos da premissa de que a formação do professor, seja de qualquer nível, precisa passar pelo exercício de embate com a escrita.

Inspiramo-nos na postulação de Riolfi (2007), que justifica o destaque dado à escrita, no contexto de formação de professores, devido ao fato de que, dada a natureza do trabalho com a linguagem que a escrita exige, trata-se de um campo privilegiado que permite a reflexão a respeito da realidade escolar vivenciada, do trabalho com a linguagem, bem como da própria postura do aluno em formação frente a essa realidade.

Diferente das outras operações que se podem realizar com a linguagem – por exemplo, o falar – a escrita requer um trabalho intenso



por parte de quem decide compartilhar uma experiência por meio dela. Exige uma ordenação do pensamento, depuração das ideias, escolha da palavra para uma dada descrição, a retroação sobre o texto para calcular os possíveis efeitos de sentido dele, enfim, uma série de operações com a linguagem que permitem ao futuro professor dar a ver até mesmo aquilo que, sem a lida com a escrita, nunca se daria conta de que sabia.

Assim, nossa compreensão é que o fato de o aluno-pesquisador entrar em uma sala de aula, tomá-la como *locus* de pesquisa, observá-la e escrever a respeito do que observou, de como os alunos leem, falam, escrevem, analisam a língua, pode causar efeitos naquele que está sendo formado. Desse modo, a partir de um movimento de retroação, o aluno-pesquisador pode exercitar um olhar diferenciado acerca de uma vivência da escola e, ao fazer isso, pode mudar sua relação com sua palavra e com aquilo que está elaborando.

A construção de um lugar como aluno-pesquisador não é, portanto, dada *a priori*. Trata-se de uma conquista a cada nova experiência de estágio, a cada nova pesquisa que se dispõe a fazer. Por essa razão, entendemos que apesar de a instituição escolar, com todos os seus símbolos, deveres, regras, especificidades, não ser um lugar desconhecido para o aluno-pesquisador, tampouco a função de professor, o lugar de aluno-pesquisador é algo a ser conquistado subjetivamente.

A partir de um referencial teórico da psicanálise, entendemos que o sujeito é constituído na e pela linguagem, tal como entendido por Jacques Lacan (1964). Assim, ao caminharmos na inclusão de um além de um sujeito da cognição, aquele que adquire conhecimento por meio da compreensão, do raciocínio lógico, consideramos que quem escreve: a) pode assumir diferentes posições frente ao saber; b) pode sofrer transformações subjetivas decorrentes do tipo de laço social em que se insere, as quais podem ser localizadas no texto.

Por essa razão, insistimos na necessidade de, ao longo da formação de professores, pensar em modos de ensinar o aluno da graduação a bem-escrever. Isso porque a escrita não é um processo que se define por sua materialidade, mas, ao contrário, consiste em *práxis* que pode trazer transformação subjetiva.

Nesse sentido, perguntamos: o que seria uma experiência de formação, de estágio e de escrita que resulte em uma transformação naquele que por ela passa? Para refletir a esse respeito, trazemos a discussão elaborada por Jorge Larrosa (2004), autor que propõe que se

pense a educação a partir do par *experiência/sentido*. Explorando a definição da palavra experiência em várias línguas, o autor a define como “algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e chama a atenção para uma realidade do nosso mundo: “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 116).

Ao entender o período de realização das disciplinas de estágio em língua portuguesa como um espaço de formação que pode resultar em uma experiência, na acepção adotada por Larrosa (2004), recuperamos aqui, brevemente, as razões pelas quais o autor afirma ser a experiência algo raro de acontecer nos dias de hoje. Podemos ler o texto do filósofo entendendo que as razões ali colocadas são empecilhos para a relação que o aluno estabelece com as instâncias de ensino-aprendizagem, tais como a escola, a pesquisa e a escrita. São elas:

- *O excesso de informações*: pela preocupação extrema em obter o maior número de informações possíveis em tempo recorde, a pessoa cancela a possibilidade de experiência, já que não se deixa ser permeável às informações que recebe, ou seja, não consegue transformar a quantidade de informações sobre um assunto em conhecimento. O autor é categórico nesse ponto: “a informação não é experiência” (p. 116);
- *O excesso de opinião*: além de ser informado, o homem moderno é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal, própria e crítica a respeito de tudo o que lhe chega como informação. Na visão do autor, opinar a respeito de tudo virou um imperativo na sociedade atual, de modo que aquele que não emite uma opinião própria acerca do assunto do momento sente-se falso, com se lhe faltasse algo essencial. Regida pela obsessão de ter uma opinião sobre tudo, a pessoa não se permite que o saber da experiência aconteça, isso porque a opinião pessoal sempre está calcada no senso comum;
- *A falta de tempo*: tudo acontece muito rapidamente, queremos saber algo novo com uma velocidade intensa, de modo que essa velocidade impede a memória e a conexão significativa entre os acontecimentos. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (p. 120);



- *O excesso de trabalho*: o homem moderno tem a pretensão de conformar o mundo segundo seu saber, sua vontade. Ele acredita que pode fazer tudo o que se propõe e, para isso, não hesita em destruir tudo o que se apresenta como obstáculo à sua onipotência. Ele nunca pode parar e, por isso, não dá lugar para que a experiência aconteça. O autor ressalta que não se pode confundir experiência com trabalho; aliás, ele coloca que o trabalho é inimigo da experiência.

É interessante observar que as razões discutidas por Larrosa (2004) configuram-se como armadilhas nas quais a pessoa pode cair e, assim, não alcançar o saber da experiência, aquele que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 128). Podemos afirmar, portanto, a partir das considerações do autor que, no campo da formação de professores, um estágio ou uma disciplina que não se configura como uma experiência passa na vida do aluno sem causar transformação, cumprindo, apenas, um caráter burocrático; passa sem que o graduando construa e se ancore em um lugar subjetivo desde onde planeje suas atividades em sala de aula, escreva a partir de suas observações e projete seu futuro profissional. Trata-se de um “não lugar”, no qual, mesmo que a pessoa esteja geograficamente em um ambiente educativo, não consegue ser permeável aos efeitos transformadores que a relação do ser humano com o conhecimento pode propiciar.

É justamente por defender que a graduação, em especial o período de estágio, pode ser um ambiente educativo transformador para a vida daquele que está sendo formado, que ressaltamos a importância de se desenvolverem práticas de escrita e de pesquisa que resultem em produção de conhecimento por parte dos estudantes.

Entendemos que o período do estágio é fulcral na carreira do professor em formação. Trata-se do momento em que ele tem seu trabalho institucionalmente acompanhado e orientado por um professor mais experiente. Por essa razão, pode apresentar-se como um processo relevante não apenas pela sua propriedade formativa intrínseca ao curso de habilitação profissional para o magistério, mas também pela possibilidade que se abre ao aluno-pesquisador de apreensão e compreensão da prática vivenciada à luz de conhecimentos específicos, os quais podem agir como instrumentais de reflexão, indagação e de produção de conhecimentos sobre a prática.

Partimos, portanto, de uma concepção de estágio que é construído e integrante na formação do professor a partir da observação e reflexão feitas por meio da escrita. A nosso ver, ensinar o aluno de graduação a analisar os efeitos de sentido de seu texto é essencial para que ele retroaja sobre seu próprio escrito e sobre a visão que, inicialmente, tem a respeito do seu papel enquanto pesquisador da linguagem e futuro professor de língua portuguesa.

Sabemos que muito se tem discutido a respeito da formação inicial de estudantes de licenciaturas e da importância de se superar o abismo entre teoria e prática. Afirmamos de que teoria e prática são bastante dissociadas, de que a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido, de que existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante os cursos de licenciatura e o que o graduando encontra na prática são afirmações cada vez mais comuns. Essa oposição, frequentemente explicitada por alunos e professores, revela também o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade. Trata-se de uma das questões básicas da formação do professor e constitui o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação desses profissionais.

Pimenta e Lima (2005) afirmam que no movimento teórico recente a respeito da concepção de estágio é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática: a primeira é o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e a segunda é o estágio como prática de pesquisa.

Na primeira, as autoras consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente de que seria a prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade e introduzem a discussão de *práxis* na tentativa de superar a dicotomia. Na segunda, a pesquisa no estágio se traduz, por um lado, em pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais o estágio se realiza e, por outro, na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas de pesquisador, elaborando projetos de intervenção para a realidade observada e tendo a possibilidade de construir um lugar enunciativo desde o qual pautará suas ações.

Nessa perspectiva, acredita-se que o estágio é essencial não apenas pela sua propriedade formativa intrínseca ao curso de habilitação



profissional para o magistério, mas também pela possibilidade que se abre ao aluno-estagiário de apreensão/compreensão da prática vivenciada à luz dos conhecimentos específicos de sua área de atuação. Enfim, é o elemento essencial para que o professor construa sua identidade docente. Nas palavras de Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2004, p. 99)

Tendo como referência outros estudos que tomaram como objeto textos produzidos por alunos da licenciatura em letras (Barzotto e Eufrásio, 2009; Eufrásio, 2007; Fairchild, 2008; 2009, Barzotto e Puh, 2015), um dos principais desafios é o professor em formação desconstruir uma visão ora muito preconceituosa com relação às práticas observadas em sala de aula, ora muito deslumbradas.

Fairchild (2008), por exemplo, analisou quatro problemas que encontrou em relatórios de estágio de graduandos em letras: 1) Descrições insuficientes do que ocorre em sala de aula – escritas que indicam o conteúdo que foi feito na aula, mas não descrevem o transcurso do que ocorreu; 2) descrições que indicam o mau tempo do estágio – escritas que não indicam ou não demonstram a presença do estagiário em sala de aula; 3) descrições que relatam, preferencialmente, aspectos da escola já assinalados em um discurso anterior à experiência do aluno, ou seja, uma escrita calcada em um senso comum a respeito da escola e

não considerando a formação do estagiário; e 4) conclusões ou análises não relacionadas com a experiência e os dados recolhidos pelo aluno.

Na sequência, analisaremos outros dois problemas comuns que encontramos em textos de graduandos em letras. Os dados fazem parte do *corpus* do projeto coletivo, sendo coletados por professores das disciplinas de metodologia do ensino da língua portuguesa ou estágio supervisionado. Ambas as disciplinas tinham como um dos instrumentos de avaliação a escrita de um diário de campo, que registrasse as 60 horas de estágio do aluno, em cada semestre.

### **O deslumbramento que soterra o professor em formação**

Apresentaremos um excerto retirado de um diário de campo produzido por uma aluna que, à época, cursava o sétimo semestre do curso de letras de uma Universidade Estadual na Bahia, região Nordeste do Brasil. Trata-se de uma das primeiras aulas observadas pela aluna, isso porque devido a uma greve na Universidade, o semestre letivo tinha começado no final de outubro. Apesar de estar no último ano do curso de Letras, era a primeira vez que a graduanda tinha contato mais próximo com uma sala de aula. Até então, as experiências pedagógicas tinham sido feitas em Oficinas de Língua Portuguesa ministradas aos próprios colegas de turma, dentro da Universidade. Leiamos o trecho:

- 01 No dia quatro de novembro, observei essas aulas surpreendentes.  
Confesso que
- 02 por se tratar de um colégio público, minhas expectativas não eram as  
melhores
- 03 possíveis, mas elas foram superadas a partir do momento em que a  
professora
- 04 me recebeu. Estava estampado o seu gosto pela profissão num mero  
“Boa tarde, meus amores”... E aí, tudo em cima?!”, docemente
- 05 embalado por ela,  
em alto e bom som. A aula começa de uma maneira maravilhosa, um
- 06 papo legal  
para descontrair, e depois correção de um exercício muito extenso, de
- 07 um  
08 assunto nada interessante: sintagma nominal e verbal.
- 09 O texto motivador do exercício era a música “Vamos fugir” de Skank,  
que antes de mais



- 10 nada, foi cantada por todos, depois de muita insistência. Ao decorrer  
da correção, é
- 11 percebido que a maioria dos alunos não fez a atividade proposta, já  
que se trata de final
- 12 de ano e metade da turma já está passada e outra metade praticamente  
perdida.
- 13 [...] A metodologia da professora é indiscutível. Cutucando um dali e  
outro de cá, com
- 14 brincadeirinhas (no momento certo, é claro) e incentivos, ela vai  
prendendo a atenção
- 15 de todos, o que é difícil, quando se tem uma turma de 1º ano. [...] Essa  
metodologia faz
- 16 com que o aluno se sinta ambientado para tirar suas dúvidas, e com  
certeza, por esse
- 17 motivo, consegue aprender de uma maneira mais “confortável”,  
digamos.

Dentre os aspectos que poderíamos discutir desse trecho, destacamos o modo como a estagiária não se inclui no processo de alguém que pesquisa a linguagem e os processos de ensino. A graduanda em letras escreve desde um ponto de vista “encantado” com a prática da professora que está observando. Ao escrever, é do lugar do senso comum e dos seus preconceitos que escreve as primeiras 8 linhas do relato. Lembremos que, para Pécora (1992), o senso comum são segmentos congelados da linguagem que representam a diluição de sua especificidade.

No caso desse excerto, a estagiária, já nas duas primeiras linhas, escreve que suas expectativas “não eram as melhores possíveis” e dá ao relato um tom confessional. Já na primeira linha, a aluna utiliza o verbo “confessar” para apresentar seu ponto de vista a partir da aula observada. Naquele momento, é desde a posição de alguém que está fixada em seus preconceitos e expectativas que passa a descrever a aula a que assiste, a ponto de maravilhar-se com o que encontra. As escolhas lexicais para valorar a aula e atitude da professora são: “indiscutível”, “maravilhosa”, “surpreendente”, “papo legal”, “docemente embalado”. No entanto, todos esses atributos são feitos de maneira vaga, sem recolher elementos que justificassem o seu ponto de vista. Trata-se de relato

feito a partir da opinião da estagiária, que não mobiliza os conhecimentos por ela aprendidos ao longo da graduação.

Entre as linhas 7 e 8, a estagiária comenta que foi feita a correção de um exercício extenso (como calcular essa extensão?) “nada interessante”: sintagma nominal e verbal. Como o exercício não é copiado no diário nem colocado como anexo, o leitor precisa imaginar o que seria um exercício extenso e nada interessante para aquela turma. O leitor então não consegue calcular o modo como a estagiária avaliou o resultado do exercício e sua extensão, já que tais critérios não são colocados em nenhuma outra parte do diário.

Interessante notar, ainda, que nas primeiras linhas a estagiária começa o relato escrevendo na primeira pessoa do singular, mas a partir da linha nove até o final escreve na terceira pessoa do singular, valendo-se das formas impessoais dos verbos. Apesar de citar que o texto motivador para o exercício era a música “Vamos fugir”, de um grupo de pop rock brasileiro, não descreve o exercício e o modo como o texto foi usado como pretexto para uma atividade metalinguística da língua. Não sabemos, também, por que a professora precisou insistir tanto para que os alunos cantassem a música. Era necessário? Em nenhum momento a estagiária apresenta um olhar mais curioso a respeito daquela aula.

A nosso ver, é como se a estagiária tivesse sido soterrada com o deslumbramento de estar em uma sala de aula e, já que suas expectativas eram tão ruins acerca do ensino público, precisou ir sempre positivando a aula a que assistia. Nesse ponto, ela não se questiona em nenhum momento, mas dá crédito às justificativas de que os alunos não fizeram a atividade porque “metade da sala está passada e outra metade praticamente perdida” (linha 12). Como era a primeira vez que estava nessa turma, muito provavelmente a estagiária soube dessa informação pela professora. Sem questionar-se, por exemplo, o que é uma turma “passada” ou “perdida”, ela toma a palavra da professora como sua e a divulga.

Entre as linhas 13 e 15, a estagiária afirma que a metodologia da professora é indiscutível. Nesse ponto, assume uma posição de avaliadora da aula, não de pesquisadora. Segundo ela, a metodologia é “indiscutível”, porque a professora consegue “prender a atenção de todos”. Nesse aspecto, poderíamos questionar a respeito do que a estagiária pensa ser a função do professor de português. Chamar a atenção para si ou para a produção dos alunos, para as práticas de reflexão sobre



a língua? Por que uma classe de primeiro ano do ensino médio traz mais desafios ao professor? O que a aluna nomeia como “metodologia”?

Enfim, são perguntas que o professor supervisor de estágio ou da disciplina de metodologia poderia fazer longo das aulas, buscando levar a estagiária a esvaziar o texto desse discurso do senso comum e das descrições gerais a respeito da aula, auxiliando-a a ter um olhar mais analítico a respeito da realidade por ela observada. Outro aspecto importante seria trabalhar com a identificação irrefletida com o professor regente da turma. É preciso que o estagiário encontre o seu lugar dentro da sala de aula para que não caia em dois extremos: a crítica inócua ao trabalho do professor ou a identificação total. Preso tanto a uma posição quanto a outra, o estagiário deixa de ser curioso e de responsabilizar-se por seu papel dentro da escola.

### **Não assunção da responsabilidade como estagiário**

O próximo trecho a ser analisado foi retirado de um diário de campo de uma aluna do sétimo semestre do curso de Letras de uma Universidade Estadual do Mato Grosso, Centro-Oeste do Brasil. Se no primeiro exemplo vimos uma aluna deslumbrada com o seu primeiro contato na escola, quisemos, neste momento, escolher um relato de uma aluna no final do seu período de estágio. Trata-se do momento em que ela descreve e analisa a regência feita em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental.

- 01 Assim terminamos a nossa regência convictos de que a docência é
- 02 provida de altos e
- 03 baixos, que temos muito a aprender no espaço da sala de aula. Tenho
- 04 em mente que
- 05 **apesar de sermos leigos** [grifo nosso], conseguimos atingir nosso
- 06 objetivo, apresentar
- 07 [ uma proposta
- 08 que contribui-se com uma aprendizagem fora do contexto do dia-a-dia
- 09 desses alunos,
- 10 fugir um pouco de conteúdos propostos pelo livro didático.

Para além de uma conclusão calcada não na experiência como estagiária, mas em um senso comum de que “a docência é provida de altos e baixos” (linhas 1 e 2), o relato da aluna não apresenta indícios

efetivos de que a graduanda fez a regência. Ou seja, não há nada de específico que indique a presença da aluna na escola. Não apresenta, por exemplo, que tipo de proposta foi feita, em que foi baseada, quais conteúdos buscou “fugir”, quais os conteúdos trabalhados, qual trabalho com a linguagem foi feito.

Na linha 3, destacamos que a aluna, talvez para se eximir da reponsabilidade como professora regente e do tipo de trabalho feito, insere um argumento de preservação da face que, nesse contexto, não pode ser sustentado. A aluna, por meio da conjunção concessiva (apesar de), argumenta que “apesar de sermos leigos”, conseguiu atingir o objetivo da regência. Ora, a aluna, na época, estava no último ano do curso de Letras. Ao assumir-se como “leiga”, é como se invalidasse todos os anos de estudos e de reflexão feitas até aquele momento. Ao fazer isso, acaba por invalidar o seu trabalho e o seu lugar como professor de português. Desde o lugar de “leigo”, o professor pode fazer qualquer coisa e não pode ser responsabilizado por nada.

Se até aqui apresentamos duas posturas que prejudicam a construção de um lugar enunciativo pelo professor de português em formação, na sequência queremos mostrar um exemplo que indica como uma posição curiosa e corajosa pode quebrar o senso comum e o deslumbramento.

### **A curiosidade e a coragem na formação do estagiário**

O estagiário instigado e implicado com o ato de pesquisar, a cada aula a que assiste ou registra, buscará insistentemente encontrar novas inquietações que o movam na construção de conhecimentos específicos da área de formação. Nesse sentido, a curiosidade é o combustível que alimenta a pesquisa e a produção de um professor em formação. Somente sendo muito curioso ele poderá, desprendendo-se das interpretações já prontas da realidade educacional, inventar formas diferentes de ensinar, de pensar certos fenômenos, de analisar os textos etc. É a partir de suas inquietações que poderá buscar respostas em diversas áreas do conhecimento, sondar as estantes das livrarias e bibliotecas, testar suas hipóteses em diferentes tipos de textos, conversar com diferentes profissionais. A exemplo das crianças, que são movidas pelo desejo da descoberta, o estagiário curioso sempre busca testar outros modos de promover o encontro tanto de si quanto do outro com o saber. Assim, não aceita como “natural” tudo observa ou ouve.



Junto da curiosidade, a coragem sustenta o professor em formação no seu desejo de realizar um trabalho diferenciado. É preciso ter coragem para sustentar, frente ao outro, a singularidade e suportar a angústia de ser diferente ou, ainda, de pensar diferente, de questionar uma análise ou correção feita. Somente quem tem coragem não recua frente ao olhar externo e consegue sustentar seu desejo e buscar meios de mostrar as suas preocupações éticas, teóricas e metodológicas. Vejamos um exemplo.

- 01 O professor informou que queria que os alunos tivessem relacionado  
um fato maior, a  
02 epidemia do ebola, com uma informação menor, o texto da prova.  
Explicou, ainda, o  
03 que seria um primata. Portanto, os alunos deveriam ter o  
conhecimento sobre o  
04 contexto; deveriam já saber que a epidemia do ebola tem atingido  
seres humanos. Isso  
05 confundiu muitos alunos, que não conseguiram responder a questão  
correta. Porém, as  
06 alternativas realmente confundiam os alunos, na minha perspectiva  
tanto a alternativa  
07 b quanto a alternativa c estariam corretas.  
08 De acordo com o texto, a epidemia de Ebola já matou mais de 300  
gorilas, portanto, é  
09 possível afirmar que a epidemia já matou 300 gorilas.  
10 Assim, a alternativa b está correta. O texto não diz a respeito de outros  
primatas, porém  
11 era possível associar o texto ao contexto. Portanto, o professor poderia  
considerar as  
12 duas alternativas como corretas, mas não foi o que ocorreu.

O trecho foi retirado de um diário de campo de um aluno de uma universidade pública paulista. Relata uma aula de língua portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade Ensino Médio. Na referida aula, o professor regente entrega provas corrigidas para os alunos e, oral e coletivamente, comenta cada questão da avaliação. O aluno-estagiário, por sua vez, não observa apaticamente essa atividade. Desde a linha 4, já demonstra uma atividade curiosa e atenta diante da correção. Ao invés de aceitar passivamente como correta

a alternativa colocada pelo professor, o estagiário analisa o exercício, elenca o que o aluno deveria fazer para responder a questão de acordo com a perspectiva do professor e, ainda, discute os motivos pelos quais possivelmente vários alunos teriam escolhido como verdadeira outra resposta.

Temos aí um estagiário que está atento ao que acontece na sala de aula. Ele não tem medo de pensar diferentemente do professor regente. Tem um olhar curioso diante da aula e dos modos como os alunos se relacionam com o texto lido, com o tipo de resposta que deram etc. Constrói, portanto, um olhar de pesquisador ativo diante da aula que observa.

### **Considerações finais**

Entendemos que a não construção de uma posição enunciativa desde a qual o professor de português em formação se pautar tem consequências nefastas. Sem princípios claros daquilo que pensa a respeito da língua e objetivos definidos com relação ao lugar para onde quer levar o aluno, o professor em formação pode deixar-se reger por instrumentos normativos que pautarão seu modo de ensinar e seu olhar com relação à produção dos alunos, ao trabalho do professor regente e à aula de português.

Tais “instrumentos normativos”, como, por exemplo, a gramática normativa; o livro didático; os documentos oficiais, os discursos do “politicamente correto” veiculados pelos meios de comunicação ou o senso comum impedem um olhar mais curioso e investigativo a respeito dos fenômenos da linguagem e do próprio ato de ensinar. Na contramão desse movimento, portanto, está uma posição enunciativa de alguém sempre curioso e motivado a encontrar novos modos de fazer a ponte entre o conhecimento acumulado e o seu aluno.

Assim, buscamos mostrar, neste texto, como podem se materializar na escrita, por um lado, impasses que indicam uma posição enunciativa mais passiva do professor em formação e, por outro, indícios de uma posição mais ativa e curiosa frente à sala de aula. Tais posições, a nosso ver, pode ter consequências para a formação de professores. Nesse aspecto, pensamos que é necessário que aquele que se dedica à formação de professores poderia problematizá-las nas aulas, mostrando, para os alunos, as consequências de assumir uma posição ou outra na prática pedagógica.



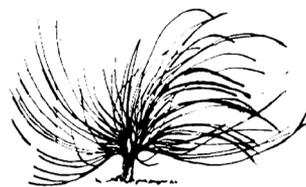
Nesse sentido, tal como colocado por Fairchild (2008), o trabalho de escrita nos cursos de formação de professor não pode ser algo isolado ou avaliado somente no final do curso. Sendo um trabalho constante de reflexão ao longo do semestre, por exemplo, por meio da análise de fragmentos de diários ao longo das aulas, o professor formador poderá colaborar com o professor em formação ajudando-o a retroagir sobre seu escrito e, quem sabe, ajudá-lo, quando for o caso, a sair de uma posição enunciativa passiva para outra ativa. Para tanto, poderia ir reescrevendo com os alunos fragmentos dos diários, para que ficasse claro quais implicações um enunciado X e não Y teria na construção das interpretações que são feitas diante da realidade escolar.

Nosso intuito, com esse esforço de análise, é o de contribuir com a formação de professores cada vez mais implicados com a produção do conhecimento que se pode produzir ao longo das disciplinas de formação de professores e, por outro lado, mostrar que análise da escrita do que escrevem professores em formação é um campo muito profícuo para pesquisa e para a condução desse tipo de disciplinas.

### Referências

- Barzotto, V., Eufrásio, D. (2015). O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras. *Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. Número 3. Disponível em: <[http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/numeros/numero03/artigo\\_barzotto\\_eufrasio.htm](http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/numeros/numero03/artigo_barzotto_eufrasio.htm)>. 2008. Acesso em: 14 jun. 2015.
- Barzotto, V., Puh, M. (2015). O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio. In Riolfi, C. (Org.), *Professor de português: como se forma, trabalha e entende sua prática* (pp. 91-111). São Paulo: Paulistana.
- Eufrásio, D. (2007) *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente* (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, SP, Brasil.
- Fairchild, T. M. (2010) O professor no espelho. Refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10 (1), 271-288.
- \_\_\_\_\_. (2009) Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. *Educação e Pesquisa*, 35, 495-507.

- \_\_\_\_\_. (2008) Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In Krause-Lemke, C. e al. (Orgs.), *Cultura, linguagem e educação: relações de poder* (1ª ed, pp. 227-249). Guarapuava: UNICENTRO.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Pécora, A. (1992) *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. (2005/2006) Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*. Vol3 (n. 3 e 4), 5-24.
- Riolfi, C. (2003) Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*, 40, 47-51.
- Riolfi, C., Andrade, E., Rocha, A. R. (2006). O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In Rezende, N. L., Riolfi, C., Semeghini-Siqueira, I. (Orgs.). *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas* (pp. 35-72). São Paulo: Humanitas.
- Zabalza, M. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. España: Narcea.



---

# O percurso escrito da observação no estágio supervisionado à sua leitura no curso de Letras

*Luana Clementino Chalegre*<sup>1</sup>

Faculdade de Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo  
Brasil  
[luana.chalegre@usp.br](mailto:luana.chalegre@usp.br)

## Resumo

O presente artigo busca verificar o modo como ocorre o registro ao longo do estágio supervisionado e mapear os pontos nos quais os licenciandos têm dificuldades em transmitir por escrito o que observaram em sala, nos diários de campo e relatórios de estágio. Enfatizamos a importância do registro do estágio supervisionado, e é preciso, para isso, contar com o planejamento de como ocorrerá o estágio, ou seja, ele não deve ocorrer espontaneamente, pois tal processo refletirá na formação reflexiva do futuro docente. Nesta empreitada, é de suma relevância o registro escrito, para que se organize o pensamento e, portanto, que os acontecimentos não se percam, obtendo-se, assim, dados de maior consistência, o que possibilita um diário de campo e um relatório mais fidedignos. De fato, não é uma atividade fácil observar e



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.7>

- 1 Mestranda em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob a linha de pesquisa “Linguística textual e Teorias do Discurso no Português”. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e Licenciada em Português pela Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo (USP). Desde março de 2015, é um dos integrantes do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014). Realizou iniciação científica na Faculdade de Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto ([barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br)) entre março de 2015 a fevereiro de 2016, com o projeto “O registro escrito no estágio supervisionado no curso de Letras: as invisibilidades nos diários e relatórios”.

registrar, pois esta atividade envolve e exige resistência e insistência, na busca de um texto coerente com as experiências vividas em sala de aula. O presente trabalho vem sendo desenvolvido na Iniciação Científica e está inserido no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (Chamada Universal MCTI/CNPq N° 14/2014)<sup>2</sup>.

**Palavras-chaves:** estágio supervisionado, observação, dados, diários, relatórios e curso de Letras.

### **Abstract**

This paper seeks to verify the way in which students’ register occurs throughout their supervised internship and identify the difficulties that students have while communicating what they have observed in class in written form in their field diaries and their internship reports. We highlight the importance of keeping a record of the supervised internship, and to do this, it is necessary to plan how the internship is to be carried out. In other words, this activity cannot take place spontaneously because that would affect teachers’ future reflexive training. Thus, written records are of the utmost importance to organize thoughts and not lose track of events, thereby obtaining consistent data, which allows having more reliable field diaries and reports. In fact, this is not an easy activity to observe and record since that implies and requires resistance and insistence in the search of a coherent text with the experiences lived in the classroom. This paper has been developed as part of the project *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento* (Chamada Universal MCTI/CNPq N° 14/2014).

**Keywords:** supervised internship, observation, data, diaries, reports, language course

---

2 O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq tornaram pública a presente Chamada, a fim de convidar interessados a apresentarem propostas que visassem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e inovação do país, em diferentes áreas do conhecimento, para que fossem selecionados projetos para apoio financeiro.



*“Uma verdadeira viagem de descoberta não é a de pesquisar novas terras, mas de ter um novo olhar.” M. Proust*

## Introdução

**E**ste artigo se insere no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 14/2014), que articula três questões centrais: (1) de que forma textos escritos a partir das práticas de ensino funcionam enquanto registro de uma aula, (2) que tipos de trabalho podem ser realizados sobre o registro de uma aula, e (3) o que se afirma sobre uma aula com base no que foi registrado dela.

O objetivo central deste trabalho é verificar como ocorre o registro ao longo do estágio supervisionado e mapear os pontos nos quais os licenciandos têm dificuldades de transmitir por escrito o que observaram em sala, nos diários de campo/observação e relatórios de estágio.

É importante que o registro do estágio seja constante e é preciso, para isso, contarmos com o planejamento de como ocorrerá o estágio, ou seja, ele não deve ocorrer espontaneamente<sup>3</sup>, pois tal processo, além de possibilitar uma vivência única e profícua, certamente será fundamental na formação reflexiva do futuro docente.

Neste contexto, observa-se que as ações do estagiário transcendem o “*dar*, assistir a e anotar/registrar aulas”; ao longo do estágio, o aluno tem a oportunidade de questionar (-se), apresentar ideias e propostas, e desenvolver projetos. Nesta empreitada, é de suma relevância o registro escrito, para que se organize o pensamento e, portanto, que os acontecimentos não se percam:

Nossa memória não consegue guardar grande quantidade de informações existentes no mundo contemporâneo. Por isso registramos para que possamos rever o acontecido. E ao registrar o acontecido, fazemos a história, deixamos nossa marca no mundo, assim como os primeiros hominídeos. Como afirma Vygotsky, o

3 É importante que o aluno conheça a escola em que irá fazer o estágio, e saiba em quanto tempo pretende realizá-lo, o período (matutino, vespertino ou noturno) em que frequentará as aulas, as turmas e professor(es) que acompanhará (e que permitirão esse acompanhamento – que, não raro, é negado, inclusive pelo direito à autonomia que detêm o professor responsável por tais turmas) e que tenha um roteiro básico do que pretende anotar.

que nos diferencia do animal é o exercício do registro da memória humana. Quando registramos, seja sob a linguagem verbal ou não verbal, nos apropriamos de nossa história, a nível individual e social (Vasconcelos, 2003, p. 70).

Desta forma, ao anotarmos, é maior a probabilidade de obtenção de dados com maior consistência, o que possibilita um diário de campo e observação<sup>4</sup> e, conseqüentemente, um relatório<sup>5</sup> mais fidedigno; caso o estagiário opte por observar e reger o número exigido de aulas e somente ao término dessas duas modalidades faça as anotações, perceberá que essa estratégia não é eficaz, tendo em vista os inúmeros detalhes que poderiam ter sido registrados em tempo e que muito provavelmente terão se perdido. De fato, não é uma atividade fácil “observar, apresentar, registrar, descrever e analisar”, pois envolve e exige exercício disciplinado de persistência, resistência e insistência, na busca de um texto coerente com as experiências vivenciadas em sala de aula.

### Referencial teórico

Para a escrita do diário de campo, já inserido no contexto escolar, o aluno pesquisador ora participa, ora não, das atividades do grupo em que está inserido; busca, simultaneamente, ver e ouvir com atenção, registrando da forma mais fiel possível os eventos; e ainda exercita o julgamento de decidir o que é pertinente registrar ou não em determinados momentos. Em relação a “pertinente”, subjaz o entendimento de que a sala de aula é um cenário onde “mil coisas ocorrem ao mesmo tempo”, onde, apesar de os cinco sentidos do pesquisador estarem em alerta, no momento do registro, tornam-se prementes certas escolhas, já que a visão, a audição e a velocidade da escrita humana – sujeitas sobretudo à dispersão por distrações, e à capacidade mnemônica individual de cada estagiário – apresentam sérias restrições. O observador,

---

4 Material composto ao longo do estágio, que consta de apresentação, descrição e análise dos dados colhidos na sala de aula para cada aula em que foi feita a observação, intervenção ou regência.

5 Material composto no final do estágio, que consta das reflexões dos dados obtidos ao longo do estágio. Neste momento, o aluno, além de refletir sobre os dados colhidos, cruza-os com o aporte teórico indicado pelo docente responsável pela disciplina (no caso específico do curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo, a referida disciplina, desdobrada em dois semestres com estágio obrigatório, chama-se Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ou, abreviadamente, MELPI e II). No relatório, o aluno pode trazer suas descobertas, ideias e projetos suscitados.



humano, não dispõe da mesma facilidade que um gravador de última geração e câmeras de alta resolução, conectados sincronicamente, proporcionariam ao estudo de uma sala de aula.

Fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará, se houver necessidade. Mas como circunscrever essa região? (...) É preciso ter em mente dois fatos: a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio; e, por outro lado, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço (Foucault, 2009, pp. 33-34).

Os dados coletados podem ser registrados na forma de narrativa, discurso direto e indireto, entretanto não se deve perder o ponto-chave da etnografia, que é a descrição densa e contextualizada do fenômeno observado. Conforme Angrosino (2009), o registro sistemático dá confiabilidade à observação participante. Ao longo das observações, torna-se possível verificar a repetição regular de alguns eventos durante o período de estágio, como a chamada, o momento da leitura, da correção, da explicação, os momentos de entrada e saída de professor, estagiário, alunos e mesmo outros da sala de aula, ou seja, há determinadas situações escolares que nos remetem ao “ritual”, que podemos dizer que se assemelham a rituais religiosos, como casamento ou missa/culto, nos quais há determinados momentos que sempre se repetem a cada celebração.

A finalidade da análise dos dados, no presente texto, é obter um entendimento profundo do processo de observação-registro dos acontecimentos. Para isso, podemos contar com os estudos de Possenti (2009), que nos apresenta dois tipos de dados: os rentáveis e os cruciais.

Os dados rentáveis seriam os dados herdados, que, segundo o autor, são os *corpora* privilegiados pela tradição, como discursos emitidos por instâncias institucionais. O dado crucial, por sua vez, seria o dado *retirado/dado de* determinado lugar/espço em que se presencia

um acontecimento. Em nosso caso, podemos correlacionar este segundo dado ao processo de registro do estágio supervisionado no diário de observação/campo, de onde o estagiário retira inúmeros dados da realidade, na qual ele próprio se vê inserido e a qual expõe ao leitor.

Neste trabalho, os diários e relatórios estudados forneceram dados cruciais e rentáveis, nos quais observamos respectivamente o processo de registro ao longo das observações e reflexões feitas a *posteriori*, tendo por base os dados coletados. Para a elaboração dos diários e relatórios nos cabe trazer à luz a seguinte reflexão-registro: “[O] dado é freio para a divagação sem sentido, descontrolada. Sua existência impede o analista de fabricar seu objeto, impede o analista de defender atitudes subjetivistas” (Possenti, 2009, p. 29).

No momento do registro dos dados, trava-se um embate entre o aluno pesquisador e o texto escrito, tendo em vista a diversidade de acontecimentos que ocorrem simultaneamente e a forma como serão registrados, o que nos remete a uma reflexão feita por Todorov acerca do tempo do discurso e do tempo da história, muito reveladora dessa angústia no momento da passagem da observação para a escrita:

O tempo do discurso é, num certo sentido, um tempo linear, enquanto que o tempo da história é pluridimensional. Na história, muitos eventos podem desenrolar-se ao mesmo tempo. Mas o discurso deve obrigatoriamente colocá-los um em seguida a outro; uma figura complexa se encontra projetada sobre uma linha reta (Todorov *apud* Nunes, 2000, p. 27).

Relativamente ao registro ao longo das observações, podemos pensar ainda em Percy Lubbock (*apud* Leite, 1993), cujos estudos encaminharam-se para a distinção entre narrar (*telling*) e mostrar (*showing*), que tem a ver com a intervenção ou não do narrador. No processo do registro escrito do estágio supervisionado, podemos dizer que o aluno pesquisador ocupa esse papel de narrador, e, completando essa dupla “narrar e mostrar”, temos a oposição entre cena e sumário (panorama). Leite (1993, p. 14) nos traz os seguintes detalhamentos para tais oposições: “Na CENA, os acontecimentos são mostrados ao leitor, diretamente, sem a mediação de um NARRADOR que, ao contrário, no SUMÁRIO, os conta e os resume; condensa-os, passando por cima dos



detalhes e, às vezes, sumariando em poucas páginas um longo tempo de HISTÓRIA”.

Considerando o trecho anterior, observamos que o trabalho do estagiário permeia os dois campos das oposições, mas o objetivo primeiro é trazer a cena ao leitor, para que seja posto em sua forma mais crua o que foi observado e no maior número de detalhes possível. O aluno-pesquisador, digamos “narrador”, não deve comandar os movimentos dos partícipes, o tempo cronológico, o espaço e a linguagem a partir dos quais os fatos se expressam, como se fosse um autor implícito, o qual faz uso desses artifícios para manipular os diversos níveis da narração. É premente que o aluno-pesquisador dê, de fato, voz aos partícipes.

Tendo em vista o que foi exposto, veremos algumas passagens, na seção “Resultados e Discussões”, em que o aluno-pesquisador, ao longo do estágio supervisionado, demonstrou dificuldades no registro escrito.

### **Método de Pesquisa**

O presente artigo buscou analisar a escrita nos diários e relatórios de estágio das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (MELP I) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II (MELP II), elaborados pelos alunos de graduação do curso de Letras<sup>6</sup> da Universidade de São Paulo (USP), destacando os pontos que apresentam problemas de formalização escrita, tendo à luz o conhecimento adquirido nas duas disciplinas e nos livros, dentre aportes teóricos diversos, apontados na referência bibliográfica, que auxiliaram no processo de coleta e análise dos dados.

Para realizar o levantamento dos dados, contou-se com o banco de dados “Metodologias”, que armazena e organiza os relatórios e diários selecionados para o presente trabalho. O banco de dados conta com 55 diários e respectivos relatórios entre os anos de 2010 a 2014, dos quais 37 são apenas da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (13 de MELP I e 24 de MELP II).

Para o presente trabalho, foram escolhidos 3 diários e seus respectivos relatórios para a coleta de dados, os quais traziam dados relevantes para a análise bem como a sua frequência em outros diários e relatórios que não foram escolhidos, perfazendo o total de 171 laudas

6 Os alunos de graduação da Letras tiveram seu ingresso pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), porém as matérias da Licenciatura são cursadas na Faculdade de Educação (FE-USP).

analisadas. Foram detectados 114 pontos de imprecisão, invisibilidade e branquidão<sup>7</sup> nos documentos analisados.

Haja vista a quantidade de pontos de imprecisão detectados, para o presente artigo foram selecionados alguns desses pontos, com o objetivo de otimizar a análise proposta e em virtude de haver pontos que se assemelham no próprio documento ou ainda se assemelham com as dificuldades encontradas nos outros diários e relatórios contemplados.

Os três informantes cujos trabalhos foram escolhidos são alunos já egressos do curso de Letras – Bacharelado e Licenciatura – da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Seus diários e relatórios do estágio supervisionado foram desenvolvidos para a disciplina de MELP I e MELP II: os informantes 1 e 2, para MELP II, respectivamente nos anos de 2010 e 2011, ao passo que o informante 3 desenvolveu o diário e o relatório para MELP I no ano de 2014.

Para fins elucidativos, informamos que, no item a seguir, que trará os fragmentos selecionados, utilizaremos algumas siglas para identificá-los, e os trechos extraídos serão transcritos em itálico. Segue quadro com as siglas:

<b>Sigla/ Identificações</b>	<b>Significado</b>
I1	Informante 1
I2	Informante 2
I3	Informante 3
MELP1	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I
MELP2	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II
2010	Ano em que foi produzido o documento
F1	Fragmento nº (para localizar e distinguir os fragmentos)
D	Diário de campo/ observação
R	Relatório de estágio
	Quadro 1: siglas utilizadas neste trabalho

Desta forma, quando o leitor se deparar, por exemplo, com a seguinte sigla “I2 MELP2 2011 F15 R”, significa que o fragmento número 15 foi retirado do relatório de estágio elaborado pelo informante 2 para a disciplina de MELP II (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II) no ano de 2011.

---

7 Lacuna.



Assim, por meio da análise dos diários e relatórios, procurou-se verificar como o graduando em Letras lidava com o objeto de estudo. O método utilizado para a coleta de dados seguiu os seguintes critérios: descritivo, etnográfico, explicativo, exploratório, comparativo e interpretativo.

## Resultados e Discussão

### a) Informante 1

No diário do Informante 1 (I1)<sup>8</sup>, verificaram-se informações gerais da unidade escolar observada, tais como: aspectos físicos e institucionais (a necessidade de usar crachá e a não obrigatoriedade de usar uniforme), localização da escola, a formação do professor que aceitou o estagiário, e a série<sup>9</sup> em que foram feitas as observações. No relatório, por sua vez, não há a apresentação do cenário escolar em que foi feito o estágio e alguns trechos que foram retirados do diário não traziam indicação de data, série ou aulas em que foi feita a observação. Salientamos que as páginas indicadas dos trechos retirados do diário que constavam no relatório não correspondiam, possivelmente em virtude de o I1 ter juntado os dois documentos e não os ter renumerado.

As lacunas assinaladas mostram que o licenciando em questão tomou o relatório e o diário como documentos distintos e independentes, quando, na verdade, ambos se completam. O relatório, por constituir o “trabalho final” da disciplina, deveria trazer dados do diário, para que o leitor se situasse com maior precisão no espaço e tempo que lhe são apresentados, e quem sabe assim trazê-lo para a experiência vivenciada pelo observador.

Vale salientar que, no diário, percebemos que 43 aulas foram registradas na categoria observação. Já em relação à regência, não há nenhuma informação, seja no diário ou no relatório, o que nos deixa sem quaisquer informações sobre como foi realizada a regência.

No que tange às aulas observadas, não foram mencionados dados como: dia, mês, horário das aulas no cronograma escolar (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>...), e o período das aulas (matutino, vespertino, noturno). Com relação à última descrição, o leitor pode apenas deduzir que as aulas foram feitas no período matutino (ao menos na turma 8<sup>a</sup>D), em virtude do verbo “despertar”, presente no seguinte fragmento: “Por se tratar da primeira

8 O Informante 1 elaborou o diário de observação e o relatório do estágio supervisionado no ano de 2010 para a disciplina de MELP 2.

9 Turmas do 8<sup>o</sup> ano.

aula do dia, a sala está em ritmo de ‘despertar’. O que seria complicado noutro horário, hoje se passou sem maiores problemas.” (I1 MELP2 2010 F28 D p. 50). Vale ressaltar que esse registro aconteceu na penúltima observação do diário, o que faz com que o leitor siga um caminho às escuras durante algum tempo.

Um ponto a destacar é o momento da chamada: dentre as aulas observadas pelo I1, ela foi mencionada de modo genérico em sete aulas (2 aulas duplas e 3 aulas unitárias), dentre as quais podemos trazer os seguintes fragmentos: “A porta é fechada. E.<sup>10</sup> faz a chamada. Os alunos estão agitadíssimos.” (I1 MELP2 2010 F31 D p. 31); “Mal é feito [sic] a chamada. A lista é entregue à monitora, para que visualmente anote quem faltou.” (I1 MELP2 2010 F32 D p. 44); “A chamada termina sob tumulto” (I1 MELP2 2010 F33 D p. 44); e “Chamada.” (I1 MELP2 2010 F34 D p. 51).

Observamos que, além da forma genérica com que o evento da chamada é tratado, não há uma situação temporal e circunstancial apresentada ao leitor, ou seja, quando começou e terminou, o que ocorreu ao longo da chamada, como os participantes se comportaram, o tom de voz empreendido (se foi feita em voz alta), e como foi feita a organização da turma em momentos de agitação.

Outra lacuna percebida no diário e no relatório é a ausência de um mapa de sala, o que possibilitaria saber a quantidade e a disposição espacial dos alunos nas turmas observadas e a posição do observador, ao longo das aulas. Devido à ausência dessa informação, deparamo-nos com imprecisões que podem ser ilustradas pelos seguintes fragmentos: “A 8ª C tem o menor número de alunos em relação a [sic] outras oitavas (30), no entanto fica numa das duas maiores salas da escola” (I1 MELP2 2010 F14 D p. 43); “Numa rápida olhada percebo que pouco mais da metade está com livro” (I1 MELP2 2010 F19 D p. 45); “Sou apresentado, apresento-me e procuro um lugar para sentar. Desta vez acho um lugar vazio no fundo.” (I1 MELP2 2010 F13 D p. 29).

Diante desses excertos, não sabemos quantos alunos tem a 8ª C (F14), não sabemos a quantidade de alunos que frequentavam as aulas diariamente, já que não há esta informação nos registros das observações ou mesmo mapas de aula, além do mais, quando o I1 registra “numa das duas maiores salas da escola”, perguntamo-nos: Quantas

---

10 Menção ao professor.



salas a escola tem? Já no F19, não sabemos quantos livros havia na sala e, por fim, após 39 aulas observadas, faltando 13 para terminar a observação, o observador menciona, genericamente<sup>11</sup>, o lugar onde se sentou (F13); nas aulas que precederam essa, não sabemos a localização do observador dentro da sala de aula. No F13, o leitor fica ainda sem saber como ocorreu a apresentação, o que foi falado por parte do professor e do próprio estagiário, e se houve alguma pergunta dos alunos.

Quando se aborda a observação da sala de aula, é necessário contemplar o cenário que nos é posto em sua complexidade. Ao longo da análise dos registros desse informante, portanto, observou-se a necessidade de se descrever mais os aspectos do ambiente e dos partícipes que estão envolvidos. Essas lacunas impedem que a cena descrita seja vivenciada em sua plenitude e se torne material de reflexão para o leitor do texto.

No diário de observação do I1, percebeu-se que, das 43 aulas observadas, em apenas 3 aulas<sup>12</sup> o aluno-pesquisador anotou o conteúdo passado na lousa. Por outro lado, o aluno apresentou anexos que continham páginas fotocopiadas do livro didático<sup>13</sup> e atividade de um aluno<sup>14</sup>, porém mesmo aí foi constatada uma grave lacuna: não há qualquer menção, seja no diário ou no relatório, a respeito da(s) aula(s) a que se referem cada um dos materiais anexados. Portanto, os anexos perdem a utilidade de retomar os conteúdos ministrados em cada aula.

Ressalto que, em determinados momentos do registro, o aluno mencionou a página 26 da apostila: “(...) E. pede que abram a apostila da SEC na página 26. Lê em voz alta as definições de resenha que também estão lá, em seguida pede que comecem a fazer o exercício que está na mesma página.” (I1 MELP2 2010 F34D, p. 51). Observamos que tal página não se encontra anexa, e, nas observações anteriores, não há menção ao conteúdo da página em questão, sobre a qual sabemos apenas que aborda “definições de resenha”.

Desta forma, trava-se um impasse: há, nos anexos, folhas que não foram citadas nas observações do diário, e, inversamente, há, nessas

11 Uso “genericamente”, porque o fundo da sala é bem amplo, sentou-se no centro, na esquerda ou na direita?

12 8ºD - 1 aula - p.41 e 8ªA - 2 aulas - pp.23, 25 e 26.

13 pp. 53-72, 20 (I1 MELP1 2010 - Anexos). Não há no trabalho a indicação bibliográfica do livro didático utilizado, o que inviabiliza, ao leitor, recuperar os conteúdos abordados naquelas aulas.

14 pp. 73-77 (I1 MELP1 2010 - Anexos).

mesmas observações, menção a textos e a páginas da apostila que não foram anexados.

No que tange à ausência de anotações referentes ao conteúdo da lousa, podemos trazer o seguinte excerto: “[O professor] Escreve na lousa ‘Resenha’, pergunta se alguém sabe o que é. Vêm muitas respostas como ‘É um texto, tipo assim, é... tipo falar de um filme que você viu na televisão, tipo um livro que você leu’. E. põe uma definição curta na lousa e pede para copiar.” (II MELP2 2010 F23D, p. 47). Após tal passagem, perguntamo-nos: Que definição foi essa? Por que o observador não copiou a definição da lousa? É possível que, com tais informações, pudéssemos ver se a definição se aproximava das respostas dos alunos. Ademais, não há registros de explicação do professor, ou seja, será que ele só perguntou para os alunos o que eles achavam e escreveu a definição? Houve conexão ou desconexão entre o que foi anotado na lousa e o que os alunos responderam? Foi valorizada a resposta dos alunos, ou descartada? Devido a essa lacuna no registro, não é possível saber como se desenrolou essa prática docente, e torna-se impossível avaliar a eficácia pedagógica desse evento.

As lacunas de informações, sejam em menor ou maior número, descontextualizam a realidade observada e inviabilizam um acesso aos verdadeiros problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Sem um detalhamento e um apuro no momento da descrição, não há como resolver os problemas latentes ou patentes em cada turma observada. A falta de método no registro escrito impossibilita o encaideamento dos acontecimentos para o leitor, e não permite se chegar a conclusões precisas para uma tomada de ação.

Em outra passagem do II, há um fragmento relacionado à leitura no qual o observador tece comentários generalistas e imprecisos ao usar o advérbio “aparentemente”:

E. anota algo em sua planilha e pede a outra pessoa para continuar a leitura. A garota que não queria ficar só também reluta em ler. Quando começa o faz com extrema dificuldade. [sic] Gagueja muito, aparentemente não por timidez, pelo visto ela não sabe ler. Porém, não foi a única a demonstrar embaraços na leitura, outros também, mas o caso dela foi o mais sublinhado (II 2010 MELP2 F3R, p. 4).



Haja vista a passagem, pergunta-se: A garota não queria ler sozinha? Pensou que lia o texto sozinha?, “A aluna disse algo que pudesse corroborar tal registro? Em um segundo momento, pergunta-se como o aluno-pesquisador chegou à conclusão de que a aluna não sabia ler.

O I1 registra “*o faz com extrema dificuldade*” e “*não foi a única a demonstrar embaraços*”. A impressão é que tais construções parecem remeter a alunos que, embora saibam ler, têm dificuldades, fazendo cair por terra a construção: “*pele visto ela não sabe ler*”. Se a aluna fez a leitura, não obstante tê-lo feito com extrema dificuldade, compreende-se que algo foi lido, e, portanto, a aluna sabe sim ler.

A fim de esclarecer tal evento, o aluno-pesquisador poderia ter perguntado ao professor – prévia ou posteriormente a esse evento – se havia alunos que não liam naquela turma e se de fato a aluna em questão apresentava essa lacuna de letramento, de modo a não depender de suposições subjetivas sem real fundamento.

## **b) Informante 2**

Ao partir para a análise do diário e do relatório do Informante 2 (I2)<sup>15</sup>, foi possível observar que o presente aluno acrescentou no diário mais informações: o aspecto físico da escola (presença de grades nas janelas, portas de aço, corredores, e salas relativamente amplas)<sup>16</sup>, a localização da escola, as salas que acompanhou (3 turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio – 1ºA, 1ºC e 2ºB)<sup>17</sup>, período em que foram observadas as aulas (matutino)<sup>18</sup>. Em suma, os dados do segundo informante (I2) apresentam mais descrições e informatividade.

O I2 observou 40 aulas e fez 22 regências. Todos esses eventos foram registrados exclusivamente na forma de discurso indireto, em contraposição ao I1, que utilizou tanto discurso direto como indireto, porém não registrou as regências. Para o registro, ambos os discursos são válidos e exigem detalhamento, para que o registro não pare na superficialidade, mas, no que toca ao registro das falas, o uso do discurso direto possibilita maior verossimilhança do evento presenciado.

15 O Informante 2 elaborou o diário de observação e o relatório do estágio supervisionado no ano de 2011 para a disciplina de MELP 2.

16 I2 MELP2 2011 D p.12

17 Idem.

18 Idem.

O discurso direto traz em primeira mão a voz dos alunos (e de todos que aparecem na descrição das cenas), reproduzindo questionamentos, ameaças, agressão verbal e demais interações verbais da forma mais próxima possível à cena real, ao passo que o discurso indireto traz tão somente a perspectiva do observador, num pressuposto errôneo de onisciência e onividência na narração dos fatos observados. Defendemos, portanto, que o discurso direto seja usado com a maior frequência possível e de forma preferencial nos registros escritos do estágio.

Outro fato a destacar no trabalho do I2 é o registro da quantidade de alunos, que apresenta imprecisão em determinados momentos. Das 40 aulas observadas, apenas na primeira é fornecida ao leitor a quantidade precisa de alunos em sala de aula “Há 25 alunos na sala” (I2 MELP2 2011 F57 D p. 13). Posteriormente, em seis aulas duplas e uma aula avulsa, perfazendo um total de 13 aulas, foi mencionada a quantidade de alunos de modo impreciso: “Havia cerca de 30 alunos.” (F50, p. 14); “(...) pelo que contei havia uns 35 alunos” (F51, p. 24); “Quando chegamos havia por volta de uns 27 alunos que eu contabilizei.” (F52, p. 33-34); “(...) havia por volta de 29 alunos.” (F53 e F54, p. 45 e 47); “(...) havia por volta de 30 alunos” (F55, p. 50); e “Quando chegamos havia por volta de 31 alunos.” (F56, p. 51). Nas demais aulas observadas não foram registradas a quantidade de alunos.

Diante de tal situação, nos questionamos sobre o porquê da imprecisão ou da ausência de registro quanto ao número de alunos presentes em sala de aula, se esse fato poderia ter sido resolvido a partir de um mapa de sala elaborado pelo observador, onde o aluno-pesquisador registraria os alunos presentes na aula de acordo com o lugar em que estavam sentados ou mesmo a partir da chamada registrada pelo professor poderia obter esse quantificador.

Essa abordagem numérica aparece também em outros dois momentos do diário: “Nesta sala alguns poucos alunos, em média 10, entenderam mais ou menos os conceitos e exemplos de preposição e conjunção, mas a maioria tem dificuldade até mesmo de identificar algumas vezes o que é um verbo na oração.” (I2 MELP2 2011 F10 D p. 21) [grifo meu]. Após a leitura de tal fragmento, tendo em vista o quantificador “em média”, o leitor pode questionar-se como foi possível chegar a essa média de 10 alunos e como chegou à conclusão de terem entendido “mais ou menos”. O observador inquiriu tais alunos? Foi o semblante dos alunos que expressou sua incompreensão do assunto



abordado pelo docente? Ou os alunos interagiram e foram ratificados pelo professor?

Outro tópico que o I2 se propõe a registrar no diário de observação é a chamada. Em seus registros, esse evento de sala de aula foi mencionado com frequência: em 15 aulas duplas (30 aulas) e 6 aulas unitárias, perfazendo 36 aulas, contrastando com as anotações feitas pelo I1, que só registrou esse procedimento em sete aulas. Cabe apontar que, dentre esses registros do I2, ora a chamada foi mencionada de modo genérico, ora de forma mais descritiva. Vejamos alguns fragmentos:

Identificação (I2 MELP2 2011)		Fragmento
F30	D, p. 18	“Após ter se acomodado na sua mesa, pega o diário de classe e inicia a chamada. Finda a chamada, cobra dos alunos os trabalhos que ficaram de entregar nesta presente data.”
F32	D, p. 21	"A professora K. inicia a chamada, tudo corre aparentemente como nos demais dias, conversas paralelas, etc. A professora [sic] após a chamada, faz comentários da vida pessoal de algumas alunas"
F36	D, p. 27	“Como costumeiramente faz, inicia a chamada e após a chamada pede a uma aluna que transcreva o conteúdo na lousa (...)”
F37	D, p. 29	“Ela fez a chamada, e logo em seguida pediu aos alunos [sic] copiassem a matéria da aula anterior (...)”
F44	D, p. 42	“A professora dá bom dia, e alguns respondem. Inicia a chamada, como de costume, quase que erra o diário, pois insistiu em um nome que não era daquela sala, logo que percebeu o equívoco, desculpou-se, e é claro que os sarcasticamente deram risada. Após a chamada a professora K. disse que daria um outro texto (...)”
F46	D, p. 45	“A professora K. dá bom dia, e os alunos respondem. Após a chamada, diz que hoje verão os exercícios de interpretação (...)”

F33 D, p. 22-23	"Enquanto a professora faz a chamada, tem muita conversa, havia umas alunas ao meu lado que insistiam em fazer perguntas da minha vida pessoal, e eu, naturalmente, tentava desviar a atenção delas para a chamada e [sic] sala de aula. Realizada a chamada, a professora K., como de costume [sic] pede a uma aluna para passar o conteúdo daquelas aulas."
F43 D, p. 40	"A professora K. inicia a chamada, pede que permaneçam em silêncio e prestem atenção, alguém grita no fundo presente [sic], sem ter sido chamado, nem eu nem a professora K. conseguimos identificar a pessoa. Ela prossegue com a chamada, após o seu fim, diz que hoje os alunos aprenderão sobre Regência nominal e verbal (...)"
F49 D, p. 51	"Ela vai até a sua mesa, e inicia a chamada. Alguns alunos conversam e não prestam muita atenção na chamada, a professora K. insiste que devem responder senão ficarão com falta. Após a chamada inicia a aula dizendo que hoje verão o texto de Homem que é Homem de Luís Fernando Veríssimo (...)"

### **Quadro 2: referências à chamada no diário de observação do informante 2**

Tendo em vista os excertos apresentados, verificamos problemas relacionados a: precisão, detalhamento na descrição, ausência de temporalidade na narrativa e desconexão com passagens que as antecedem.

Ao refletir sobre tais orientadores, podemos verificar que – em F30D, F32D e F36D – a chamada é registrada de modo genérico, pois há apenas o registro do início e do fim da chamada. O leitor fica sem saber como transcorreu tal procedimento, que pode requerer intervenção do(a) docente conforme as atitudes da turma. Está ausente também a menção a como os participantes se comportaram nessa situação (se falaram, ficaram em silêncio ou levantaram, ou mesmo se foi necessário interromper a chamada, se foi retomada).

No fragmento 32D, por meio do escrito “[Professora] *faz comentários da vida pessoal de algumas alunas*”, percebe-se a falta que faz o discurso direto, quando se deixou de dar voz à professora. Todas as



informações que o aluno escutou, sobre a “vida pessoal de algumas alunas”, perderam-se.

Ainda no fragmento F32D, e no fragmento F36D, por meio, respectivamente, das construções “*tudo corre aparentemente como nos demais dias*” e “*Como costumemente faz*”, chamamos atenção para o caráter genérico de ambos os registros: o ideal é que cada aula registrada traga tantos detalhes quanto a primeira, pois cada aula é um evento que comporta experiências e vivências únicas. Tais construções evidenciam um ponto falho no registro, que é a generalização, quando, na verdade, o que deve se prezar, nas anotações sobre as aulas, é a objetividade das cenas. Quando a perspectiva subjetiva se sobrepõe a um relato objetivo, há prejuízo ao registro dos fatos e ao conteúdo informacional compartilhado com o futuro leitor desses documentos.

Em F37D e F46D, não sabemos quando teve início a chamada. Em F46D, decorridos alguns fatos da aula, o observador registra repentinamente: “*Após a chamada*”, e, em F37D, o observador utiliza o verbo “fazer” no pretérito perfeito, onde detemos apenas a informação pontual de que a chamada ocorreu. Por fim, em F46D, quando o observador registra “*(...) os alunos respondem.*”, podemos nos questionar: Todos os alunos responderam? Novamente, a objetividade do relato esbarra na falta de detalhamento e no tratamento genérico do que decorreu. Quando a professora disse bom dia à turma, todos responderam imediatamente? De que forma os alunos responderam?

No fragmento 44D, o observador relata com mais detalhes apenas o momento em que a professora pega o diário errado para fazer a chamada. Uma pergunta que pode emergir em virtude do registro do observador é: esse mesmo engano da professora ocorreu em mais vezes? Isso porque não há outro registro, ao longo do diário, que mostre esse mesmo equívoco da professora, e tampouco o licenciando se preocupou em fazer esse esclarecimento. No F44D, quando se diz: “*e é claro que os alunos sarcasticamente deram risada*” [grifo meu], podemos nos questionar ainda: o aluno-pesquisador abona a atitude dos alunos, pelo equívoco da professora? É importante enfatizar que as observações realizadas no estágio sempre trazem implicações éticas.

O segundo momento deste fragmento (F44D), que seria a chamada propriamente dita – após a professora ter pego o diário correto – é apagado. Tendo em vista a confusão e a troca de diário deduz-se que foi necessário iniciar a chamada outra vez, contudo o observador se limita

a registrar: “*Após a chamada (..)*”. Repete-se, aqui, o mesmo procedimento de não fazer apropriadamente as descrições, como foi verificado em F46D, onde não é possível saber sobre o início da chamada e como ela transcorreu. Como solução a essas lacunas de registro, podemos pensar na seguinte possibilidade: “Após o equívoco da professora, ela pegou o diário correto e recomeçou a chamada. Ao iniciar a chamada, ... Durante a chamada, ...”

Assim como nos relatos anteriores, suponho que, em virtude do equívoco da professora, esta chamada não ocorreu tranquilamente, até mesmo por conta de o observador caracterizar o ânimo da sala no parágrafo seguinte como “agitada”, por meio do seguinte excerto “A sala estava um pouco agitada, mas a professora K. pareceu não se importar (I2 MELP2 2011 F68D p. 42).” Cabia ao estagiário, todavia, descrever essa agitação, objetivamente, assim como sua impressão que teve da atitude da professora, de suposta indiferença.

No quadro 2, é possível verificar fragmentos que contêm mais descrições do evento observado. É relevante trazê-los, para mostrar que o aluno também faz registros mais completos – o que falta é manter um método contínuo e consistente para o registro.

Nos fragmentos F33 D, F43 D e F49 D, percebe-se que há a indicação do início e do término da chamada. O comportamento dos partícipes é descrito, há a indicação das pausas que foram necessárias, dentre outros elementos que corroboram para a visualização da cena.

Dentre os fragmentos apontados no parágrafo anterior, é possível encontrarmos algumas lacunas, como na passagem do fragmento F33D em que o observador registra: “(...) *havia umas alunas ao meu lado que insistiam em fazer perguntas da minha vida pessoal (...)*”. Reitera-se a importância do uso do discurso direto, como forma de responder a questão: Quais perguntas, especificamente, lhe foram feitas?

Por fim, o informante 2, no momento da regência, restringiu-se ao conteúdo das aulas, e, ainda assim, com lacunas, em observações como estas: “*Continuidade da aula anterior*” (p. 55), “(...) *ministrei o mesmo conteúdo (...) a recepção da aula me pareceu a mesma*” (p. 55), além de não constar o registro das impressões dos alunos (comentários que fizeram durante a regência, sua recepção e interação), o que impede o leitor de ter uma visão inteiriça da observação.



### c) Informante 3

Analizamos, aqui, o relatório e o diário elaborados pelo Informante 3 (I3)<sup>19</sup>, o último informante contemplado neste artigo. Em seus registros, pode ser apontado, em um primeiro momento, que o aluno-pesquisador menciona, no relatório, o nome da escola, sua localização, as séries observadas (4º e 5º anos), contudo não especifica quantas e quais turmas foram observadas.

O observador também não traz aspectos físicos e institucionais da unidade escolar observada, e não indica quantas horas de estágio (observação e regência) foram efetivamente realizadas. Vale salientar que o diário de observação do informante só traz o registro de cinco aulas observadas. Não há, tampouco, registro da regência, e as aulas observadas contidas no anexo não estão na íntegra. Podemos verificar este último fato no seguinte excerto, cuja estrutura se repete nas outras aulas observadas que estão registradas no trabalho: “*Esse trecho de aula selecionada mostra como as aulas de gênero do discurso funcionam: (I3 MELP 1 2014 F1D p. 9)*”.

Tendo em vista esse fragmento, que se encontra na primeira observação registrada, percebe-se, nesse preâmbulo, que o observador recorta para o leitor apenas uma parte pouco específica relacionada ao conteúdo, dentro de um cenário muito mais amplo e que não se circunscreve apenas a este ou aquele foco de observação escolhido *a priori* pelo aluno. É relevante apontar o ideal de que a observação da aula seja trazida na íntegra, caso contrário, nos deparamos com o apagamento de outros fatos, que, desconsiderados pelo observador, tornaram-se, portanto, invisíveis e inacessíveis aos olhos de um possível futuro leitor. Outrossim, tal restrição na escolha do que vai relatar prejudica a compreensão do desenvolvimento da aula, impedindo que o texto fique claro e encadeado.

Constata-se que o informante 3 não apontou a quantidade de alunos, o período das aulas (manhã, tarde ou noite), e, em determinadas aulas, deixou de apontar a data de quando ocorreram. No diário exposto pelo I3, verificamos a presença da chamada em apenas um momento: “*A atividade é a continuação da reescrita da carta fictícia. Denise faz*

19 O Informante 3 elaborou o diário de observação e o relatório do estágio supervisionado no ano de 2014 para a disciplina de MELP 1. Salienta-se que o informante não colocou numeração nas páginas, portanto, quando houver menção de página, a referência numérica é de nossa própria autoria, a partir da sequência do arquivo.

*a chamada, os alunos estão silenciosos, e respondem a chamada enquanto começam sua atividade. Ela é firme durante a aula. Uma aluna pergunta sobre a margem da folha* (I3 MELP1 2014 F29D p. 12).” Apesar de o evento apresentado trazer dados descritivos, como o silêncio e a chamada concomitante com o início da atividade, não são delimitados o início e o fim da chamada, tampouco o que quer dizer “uma aluna pergunta sobre a margem da folha”, cuja interpretação fica obscura para o leitor do texto.

Por fim, a leitura do fragmento 19R traz algumas dúvidas. Vejamos o trecho:

O estágio consistiu em regência de aulas seguidas [sic] de observações no meio escolar, portanto, o que motivou o planejamento das aulas, e certas situações que me chamaram mais atenção, uma das principais notadas, foi a falta de criatividade em sala. Considero que a criatividade é um quesito importante a ser trabalho [sic] em qualquer área de ensino, a aula não pode estar engessada com a apostila, e tão menos deve ser uma repetição vazia de conteúdos. Isso ocorreu muitas vezes, não diria que exclusivamente (I3 MELP1 2014 F19R, p. 2).

Tendo em vista a passagem anterior, o leitor pode se perguntar: O aluno fez a regência antes da observação? Por que isso aconteceu, se a orientação é justamente fazer a observação primeiro e só depois a regência? Enfatizamos o registro: “*Isso ocorreu muitas vezes*”, que se refere à alegada falta de criatividade e engessamento das aulas, o qual, entretanto, não evidencia indicadores dessa “falta de criatividade em sala”. Quando o observador diz que “*a repetição vazia de conteúdos ocorreu muitas vezes*”, espera-se que indique em quais circunstâncias e de que modo.

Se o observador testemunha alguma situação de ensino que julga ruim, sua incumbência é descrevê-la, preocupando-se em relatá-la com o máximo de integridade – e então deve montar uma contraproposta, para lidar com esse problema verificado no ensino do professor observado.

Algo que tem de estar claro a esta altura é que os licenciandos têm de se esforçar para descrever aquilo que enxergam como problemas no processo de ensino-aprendizagem observado no espaço escolar, para atuarem com precisão cirúrgica nas questões verificadas. Comentários



generalistas não auxiliam na busca por soluções. E, para se ter certeza de que o problema está sendo resolvido, é preciso que ele esteja, antes de tudo, bem descrito e visualizado.

### **Conclusões**

É possível perceber no estágio supervisionado a dificuldade de se registrar os acontecimentos, tendo em vista os inúmeros fatos que ocorrem simultaneamente e em rápida sucessão em uma sala de aula, exigindo tanto agilidade nas anotações quanto capacidade mnemônica. Outro ponto de dificuldade é o fato de o trabalho do estagiário permear dois campos: ora sua presença em sala de aula é invisível, ora é visível e a ele cabe a responsabilidade de esforçar-se pela “invisibilidade”, para que seja capaz de reconstruir com calma, clareza e fidelidade os acontecimentos vivenciados.

Além dos campos da visibilidade e da invisibilidade, o aluno-pesquisador, no momento do registro, adentra outros dois campos, o do “narrar” e o do “mostrar”, e, neste embate, torna-se essencial que o aluno-pesquisador narre de forma que a cena seja apresentada ao leitor, a princípio sem a intervenção subjetiva do observador, com o intuito de registrar o evento em sua ocorrência própria e levar ao leitor o maior número possível de detalhes.

Ao longo desse processo, para que o aluno-pesquisador não se perca nos campos que permeia ao longo dos registros, torna-se de suma importância respeitar os partícipes envolvidos nas cenas observadas, desde a sua descrição física até a sua fala e modo como se expressam, e é necessário se preocupar com o fato de que o texto composto terá um futuro leitor, para quem todas as descrições têm de ser claras e completas em si próprias, para fazerem sentido.

O registro deve deixar claro e distinto o que é a voz do licenciando e o que é a voz dos agentes que ele observa. O registro não é lugar para deduções, incertezas ou generalidades. Esta modalidade de escrita é justamente o contrário: o espaço do específico, do detalhado, do evento etnográfico e antropológico observado com olhar científico e um punhado de dúvidas que darão lugar a algumas certezas e uma série de fatos, ao fim da observação.

No material analisado, observou-se a ausência de rigor científico e de método que estabelecessem constância nos dados, portanto, a variação na qualidade da observação é alta e isto prejudica a futura

ação em sala de aula deste aluno-pesquisador, em vias de se tornar docente, bem como a sua própria ação de investigador na sala de aula e na universidade.

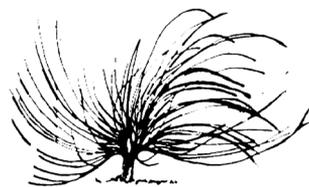
## Referências

- André, M. E. D. A. de. (2008). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1997a). Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus.
- Angrosino, M.; FLICK, U. (Coord.). (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Barzotto, V. H. (2014). *Leitura, escrita e pesquisa em letras: análise do discurso em textos acadêmicos*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- Brasil. (2006). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Observação e registro*. Brasília: MEC/SECAD.
- Fiorentini e Lorenzato. (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Foucault, M. (2009). *O que é um autor?* Lisboa: Passagens.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Leite, L. C. M. (1993). *O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática.
- Lima, M. C. (2000). *Ensino com pesquisa: uma revolução silenciosa*. São Paulo: M. C. Lima.
- Lüdke, M. André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Matos, C. L. G. de. (2001). *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ. Disponível em: <http://www.ines.org.br>
- Nunes, B. (2000) *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática.
- Possenti, S. (2009). *O dado dado e o dado dado*. In: *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola.



- Reis, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)
- Riolfi, C. R., Barzotto, V. H. (Org.). (2014) *Dezescrita*. São Paulo: Paulistana.
- Riolfi, C. R. (2010) *Desafios na formação de professores de língua portuguesa* in: Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram – Antonio Paulino de Sousa, Valdir Heitor Barzotto, Maria Lúcia Pessoa Sampaio (orgs.) – São Paulo: Paulistana (CAPES).
- Vasconcelos, R. N. (2003). *O sentido e o significado do registro para o professor e a professora*. Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996), Belo Horizonte, n.7, pp. 70-73.
- Zaidan, S. e Tomaz, V. S. (org.). (2012) *APEM – Análise da Prática e Estágio de Matemática*. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Analise%20da%20Pratica%20e%20Estagio%20de%20Matematica.pdf>





---

# O relatório de estágio como difusor de reflexões na graduação: análise e interpretação de dados nos relatórios de estágio do Programa Ler e Escrever

Sheila Perina de Souza<sup>1</sup>  
Universidade de São Paulo  
Brasil  
[sheila.perina.souza@usp.br](mailto:sheila.perina.souza@usp.br)

## Resumo

Este trabalho insere-se na discussão sobre a escrita e a formação de professores no Brasil. Damos especial atenção a produção escrita feita no estágio, pois é neste momento que o professor em formação debruça-se sobre a realidade escolar, confronta-a com as teorias aprendidas ao longo do curso e tem a possibilidade de trilhar caminhos próprios, intervindo em direção às mudanças que ele julga necessárias. Temos como principal objetivo analisar e interpretar as escritas de estudantes do curso de pedagogia no relatório de estágio do Programa Ler e Escrever. Questionamos em que medida os registros feitos nos relatórios de estágio configuram-se como dados capazes de gerar reflexões e produzir conhecimento. O foco de nossa atenção não é o que o aluno pesquisador observou, mas a maneira como registra o que ele observou. Teoricamente apoiamos-nos em Barzotto e Eufrásio (2009) que consideram que o relatório de estágio é um importante instrumento para se partir do concreto e chegar a reflexões de cunha teórico. Seguindo esses autores, e como estratégia para que o relatório de estágio tenha um caráter mais científico, sugerimos



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.8>

1 Doutoranda Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

que o graduando em campo assuma a postura de um pesquisador, e inspire-se nas habilidades que devem ter um etnógrafo na coleta dos dados e no uso do caderno de campo. Observamos nos relatórios de estágio por um lado descrições que não recebem tratamento acadêmico, e por outro coletas de dados que parecem inspirar-se na postura de etnógrafo em sala de aula, mas ainda não apresentam uma análise sólida. Concluimos que para que se produza um relatório de estágio que contribua com a produção de conhecimentos na universidade, e que reflita sobre questões da realidade escolar consideramos a pertinência do uso comprometido do caderno de campo e a coleta de dados inspirada etnografia.

**Palavras-chaves:** escrita, formação de professores, estágio, relatório, etnografia

#### **Abstract**

This paper is part of the discussion about writing and teacher training in Brazil. We pay special attention to the written production done in the internship because it is at this moment that the teacher in training focuses on the school reality, confronts it with the theories learned throughout the course, and has the possibility to follow his or her own paths, intervening towards the changes deemed necessary. Our main objective is to analyze and interpret the writings of students in the pedagogy course in the internship report of the Read and Write Program. We question to what extent the records kept in the internship reports are configured as data capable of generating reflections and producing knowledge. The focus of our attention is not on what the researcher-student observed, but on how he or she records the process of being observed. Theoretically, we rely on Barzotto and Eufrásio (2009) who consider that the internship report is an important instrument to start from the concrete and arrive at theoretical wedge reflections. Following these authors, as a strategy for the internship report to have a more scientific character, we suggest that the graduate in the field assume the posture of a researcher and be inspired by the skills that an ethnographer should have in collecting data and using the field notebook. We observe in the internship reports, on the one hand, descriptions



that do not receive academic treatment, and, on the other hand, data collections that seem to be inspired by the ethnographic posture in the classroom, but they still do not have a solid analysis. We concluded that, in order to produce an internship report that contributes to the production of knowledge at the university which reflects on issues of school reality, we consider the pertinence of the committed use of the field notebook and the collection of data inspired by ethnography.

**Keywords:** writing, teacher education, internship, report, ethnography

## Introdução

Compreendemos a realização do estágio e a produção do relatório como parte fundamental da formação do professor. Para sustentar a importância do estágio, tomamos por base alguns autores que já se dedicaram a estudar o assunto, tais como Garrido (2002) e Lima e Pimenta (2004). Esse trabalho se insere na pesquisa “*A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*” (CNPq 458449/2015-8) que tem como objetivo geral pesquisar os processos e produtos da escrita que licenciandos realizam a partir de práticas de ensino, em diversas áreas de formação, para verificar em que condições os enunciados produzidos por eles podem adquirir o estatuto de “conhecimento”. A relevância do momento de estágio como parte fundamental da formação de professores tem sido tematizada por teóricos, e a partir das pesquisas apresentadas continuaremos a investigar a experiência do estágio.

O estágio oferece ao estudante a possibilidade de refletir sobre o que é ensinado na universidade e o modo como a produção científica atinge a realidade escolar e se a contempla. É nesse momento que o professor em formação se debruçará sobre a realidade, irá questioná-la e intervirá para modificá-la. Essa intervenção pode acontecer no momento da gênese ou futuramente, em suas práticas como docente.

Assim como afirmam Lima e Pimenta (2004), o estágio deixa de ser um apêndice do currículo e passa ocupar um espaço significativo no corpo dos conhecimentos do curso de formação de professores nos últimos anos. As autoras afirmam quanto ao estágio:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (Lima e Pimenta, 2004, p. 55).

Dada a importância do relatório de estágio como ferramenta indispensável para consolidação das experiências e reflexão sobre as vivências no estágio, pretende-se abordar neste artigo a análise dos dados dos relatórios de estágio dos licenciandos que fizeram parte do *Programa Ler e Escrever*.

### **Contextualização**

Os relatórios de estágios que aqui serão analisados pertencem ao *Programa Ler e Escrever*, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O *Programa Ler e Escrever* constitui-se como uma política pública para o Ciclo I e tem como objetivo promover a melhoria do ensino na rede estadual. O programa inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais, o programa conta com o *Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização* – conhecido como “Bolsa Alfabetização”. Esse projeto prevê presença do aluno pesquisador, que é um estudante de Letras ou Pedagogia que auxiliará o professor do 1º ano. O aluno pesquisador atua diretamente com os alunos dos primeiros anos, planejando as atividades complementares em sala de aula na execução de atividades didáticas, participando de encontros de formação organizados pela universidade à qual pertence e elaborando diagnósticos pedagógicos dos alunos. Os relatórios que aqui serão analisados são dos anos de 2006 e 2007, de alunos do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo que participaram do *Programa Ler e Escrever*.

De acordo com as diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil, cabe ao estudante aprofundar-se nas questões que competem ao letramento e ao ensino da matemática, no entanto, ressalta-se também a importância do envolvimento do aluno nas pesquisas educacionais.



Assim como propõe o *Programa Ler e Escrever* ao nomear o graduando de aluno pesquisador (Brasil, 2005), usaremos esse termo para nos referirmos ao graduando que está na escola.

O estágio no *Programa Ler e Escrever* proporciona ao aluno pesquisador a possibilidade de expandir sua formação teórico-prática. Durante o período de estágio o aluno participa de formações na universidade, no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem envolvidos no letramento e, por meio da atuação direta com os alunos do ensino fundamental, ele se familiarizará com o cotidiano escolar.

Durante o estágio no *Programa Ler e Escrever* o aluno pesquisador está envolvido em um projeto de pesquisa educacional por meio da produção do relatório de estágio, que permitirá a construção de interpretações acerca das práticas desenvolvidas e o estabelecimento de diálogos com os conhecimentos acumulados no decorrer da graduação.

André (2001) afirma que durante muitos anos o papel do pesquisador era o de um sujeito de “fora”, mas enfatiza que nos últimos anos ocorreu um aumento da valorização do olhar “de dentro”, e assim cresce o número de trabalhos que se analisam a experiência do próprio pesquisador. Assim, consideramos que a posição ocupada pelos alunos pesquisadores possibilita a reflexão sobre o cotidiano escolar a partir de uma nova ótica, “de dentro”. O aluno pesquisador tem a possibilidade de observar, ensinar, aprender e articular a teoria e prática para desenvolver reflexões.

### **Relatórios de estágios: uma análise**

Em cinco dos doze dos relatórios de estágio analisados observamos casos em que os alunos pesquisadores tendem a qualificar a atividade ou as aulas desenvolvidas expondo suas impressões por meio de adjetivos que apresentam uma amplitude de significados. Essas impressões são muitas vezes apresentadas de forma genérica; em muitos casos não há traços de que a análise sobre o cotidiano escolar esteja sendo feita por um profissional em formação da área da Educação, dada a vagueza com que é apresentada.

Observemos a tabela abaixo, que apresenta a transcrição de alguns trechos dos relatórios, seguido por observações feitas por nós.

**Tabela 1. Observações sobre trechos dos relatórios.**

Trechos dos relatórios de estágios	Observações
<p>“Seguindo as orientações do material do TOF e pelo sucesso que tivemos no mês passado a professora continuou aplicando jogos com o trabalho em dupla, em grupos ou até individualmente.” (0007-2006).</p>	<p>Não há descrição de quais atividades foram feitas no mês passado, nem como se chegou à conclusão de que foi um sucesso.</p>
<p>“Colhi alguns depoimentos de alunos, professores, pais e coordenação sem nenhuma exceção todos parabenizaram-me pelo excelente trabalho, postura e dedicação para com os alunos.” (0010- 2006).</p>	<p>Ao fim do <i>Projeto Ler e Escrever</i> o aluno pesquisador descreve esse trecho ao lado. Ele aponta que foram recolhidos depoimentos, mas não expõe os depoimentos no relatório de estágio, apenas menciona a existência desses dados e finaliza com uma análise simplista dizendo que foi parabenizado pelo trabalho, não desenvolve os pontos sobre os quais ele foi elogiado.</p>
<p>“Trabalhamos com jogos lúdicos de somar e subtrair quantidade, pois ainda existiam alunos com dificuldade em exercício de casas decimais. Formamos dentro da sala diferentes grupos mesclando os que possuíam mais facilidade com que os que apresentavam mais dificuldade, privilegiando principalmente no processo daqueles que não pareciam avançar. Foi muito bem produtivo essa atividade.” (0011-2006).</p>	<p>O aluno(a) pesquisador descreve superficialmente a atividade desenvolvida e conclui avaliando-a como produtiva. Ele não aponta quais os pontos que o levou a considerar a atividade produtiva.</p>
<p>“Houve uma série de atividades com os gibis da turma da Mônica que foram enviados à escola. As crianças se divertem muito, e é interessante observar como as elas fazem relações entre a escrita e as figuras.” (0021-2006).</p>	<p>O autor (a) do relatório ressalta que durante a atividade houve um momento importante que contribuiu para a aprendizagem das crianças, mas deixa de descrever o modo como as crianças fazem relações entre a escrita e as figuras e acaba por não analisar essas relações.</p>

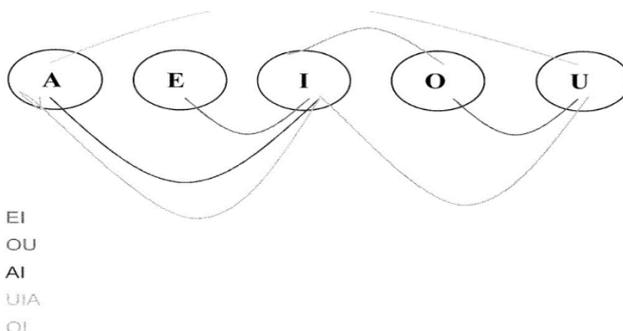


Notamos nos trechos acima a insuficiência na apresentação das descrições das atividades e dos dados. Quando as atividades não são apresentadas de forma minuciosa o uso dos dados recolhidos pode se tornar inviável para análises posteriores, pois não possibilita que o leitor faça inferências sobre o contexto da situação de ensino e aprendizagem. As reflexões feitas pelos autores dos relatórios se tornam deficientes, assim como a exposição dos dados. Barzotto e Eufrásio (2001) apontam que o registro e a discussão sobre a atividade são essenciais para uma análise crítica e completa das atividades realizadas.

O modo como é feito o registro das atividades observadas definirá a qualidade das análises posteriores. Assim, se a descrição dos dados não apresenta solidez e clareza, as reflexões futuras também se tornarão deficitárias. A descrição minuciosa das atividades e apresentação da produção dos alunos é fundamental para que os dados recolhidos possam ser usados para embasar questionamentos e reflexões futuras.

Observemos alguns trechos de outro o relatório que nos trará percepções diferentes das apresentadas acima:

“Na primeira vez que participei dessa aula, os alunos escreveram em pedaços de papelão as cinco vogais e colocaram esses pedaços em tampinhas de garrafa pet. A partir disso, deveriam formar palavras normalmente onomatopeias, com as vogais. Na lousa, a professora sistematiza sempre ligando com a mesma cor de giz as letras da palavra encontrada, da seguinte forma.



Essas três propostas foram realizadas aproximadamente no fim de abril, fim de maio fim de junho, ou seja. Com um espaço de um mês. Interação dos alunos com a atividade foi sendo maior gradativamente. A sala qual trabalho foi montada no início de abril pelos alunos pré-silábicos. Considero que devido ao estágio da alfabetização que se encontravam esse ‘jogo’ foi coerente, já que, iniciou-se coma formação de sons/palavras a partir das vogais.”

De forma breve o aluno(a) pesquisador, em seu relatório, apresenta a atividade e o modo como foi desenvolvida. Ele descreve o papel dos alunos e exemplifica por meio da imagem a forma como a professora contribuiu para o desenvolvimento da atividade. Ele especifica em que período do ano letivo a atividade foi desenvolvida e contextualiza a situação de aprendizagem dos alunos ao realizarem a atividade. Por fim faz observações positivas acerca da pertinência da atividade para o momento de aprendizagem dos alunos. Observamos que seria pertinente a descrição da interação dos alunos para compreendermos como foi feita a mensuração de que a interação dos alunos aumentou gradativamente.

Embora observemos que não foram expostas transcrições de falas, nem situações de aulas completas, o aluno pesquisador conseguiu apresentar dados sólidos que lhe possibilitarão fazer uma análise reflexiva sobre a situação de ensino e aprendizagem. Nem sempre a apresentação de dados sólidos pressupõe a transcrição de falas ou de situações completas de ensino e aprendizagem. É importante exigir do dado o que é exigível no momento da apresentação da análise, compreender que descrição minuciosa nem sempre está acompanhada de grandes transcrições de falas e atividades.

É importante também considerarmos que a apresentação de dados, por si só, não faz com que o relatório de estágio cumpra seu papel de promover novas reflexões sobre o cotidiano escolar. Mesmo quando há a apresentação de dados sólidos e completos, o relatório não atinge sua proposta se não houver reflexão.

Observemos trechos do relatório 0001-2006:

“[...] As observações foram anotadas em um ‘diário’, escritos pelos alunos no caderno de classe. No dia 30.10, o feijão da aluna Flávia morreu por falta de água, e a professora pediu aos alunos que desenhassem o feijão morto e escrevessem:



‘O feijão da Flávia Morreu porque estava sem água’

A aluna Monick, especialmente interessada por questões da natureza (trouxe de sua casa um casulo de lagarta para ser observado pelos colegas e um potinho com vários brotos de feijão e é a aluna que mais faz perguntas sobre o assunto, escreveu da seguinte forma:

O feijão mofeu da Flavia porque ida vase agua

Ela me chamou e perguntou ‘Ta certo?’

‘Olha Monick, tá muito bom, só têm umas coisinhas aqui que a gente tem que arrumar. Olha só, o que está escrito aqui’ (e aponto para o nome da Flavia na folha)

‘Flavia’

Isso mesmo, E o que você escreveu aqui?’ (aponto para ‘mofeu’)  
‘MO...REU?’

‘Como é que faz o RE?’ ‘R+E?’

‘isso, e o que você escreveu aqui?’ ‘MOFEU’

Ela apaga e escreve ‘MORREU, e antes de eu falar que se escreve com dois erres, o aluno Welington (que sempre termina as atividades rapidamente e gosta de passar pelas carteiras dos colegas para ajudar) olha e fala?

‘Morreu é com dois erres’ [...]

Acreditamos que a fidedignidade dos dados só possível pelo uso do caderno de campo, pois é nele em que se registram as descrições como a de cima, é por meio do caderno que se anota as experiências que poderão ser refletidas futuramente no momento da elaboração do relatório de estágio.

A aluna pesquisadora descreve um longo trecho de uma atividade que ocorreu na escola. Fornece detalhes que certamente nos permitem imaginar o local e a cena que estão acontecendo. Em seu relatório de estágio a aluna descreve a atividade proposta pela professora, contextualiza as ações das crianças e transcreve diálogos. A aluna pesquisadora continua descrevendo a atividade em sala de aula, mas, ao concluir a descrição, já inicia outro tópico. Abaixo se encontra a continuação e a finalização da transcrição:

Entro de outro projeto trabalhado em outubro, ‘Quem quer brincar?’ foi feita uma atividade, no dia 16.10, cujo objetivo era apresentar aos alunos textos instrucionais de brincadeiras diversas.

Ao fim da transcrição a aluna pesquisadora inicia outro tópico, sem fazer algumas reflexões sobre os dados. Teixeira (2003), em seu texto que trata da análise dos dados na pesquisa científica, afirma que:

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. (Teixeira, 2003, p. 191-192)

A análise dos dados recolhidos no estágio é o ponto alto do relatório de estágio, pois será feita por alguém que vivenciou o processo como parte ativa dele. É a partir da interpretação dos dados que o relatório de estágio ganha sentido e se torna um difusor de reflexões; sem a interpretação dos dados o relatório de estágio está fadado a ser um texto descritivo. No caso acima, a aluna pesquisadora não buscou identificar os resultados, impasses, ou mesmo traçar paralelos entre a prática e a teoria.



## O Construtivismo nos relatórios de estágio do Programa Ler e Escrever

Assim como foi citado acima, o *Projeto Ler e Escrever* adota uma abordagem construtivista. Todo o material didático e a formação dos componentes do projeto adotam princípios do construtivismo. Assim, os alunos das diversas universidades que participam do projeto, nesse momento de sua graduação, têm a oportunidade de se aproximarem de uma corrente de pensamento específica.

De acordo com os princípios curriculares do Curso de Pedagogia encontrados no Parecer CNE/CP 5/2005, ao longo do curso o graduando em Pedagogia recebe aporte teórico de diferentes autores e diversas teorias são estudadas.

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. (Brasil, 2006, p. 6)

Considerando o trecho acima, que garante a pluralidade de conhecimentos teóricos e a necessidade de conteúdos que possibilitem ao graduando a multiplicidade de olhares, observamos que se espera que o aluno pesquisador de Pedagogia, ao entrar no *Projeto Ler e Escrever*, possua uma gama diversificada de aportes de conhecimentos teóricos, a fim de que possa traçar paralelos, críticas, e estabelecer correlações entre a prática e as diversas teorias estudadas até o momento da graduação. No entanto, o que observamos é que existe uma inclinação dos alunos pesquisadores a adotarem somente o construtivismo como base norteadora para suas análises sobre a alfabetização dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Observemos a transcrição do relatório de estágio 0005 2006:

“Neste último mês de estágio concentrarei esforços nestes alunos pré-silábicos, sem deixar de continuar o trabalho com os silábicos-alfabéticos [...]. As crianças silábicas fazem as atividades, pedem auxílio, solicitam ‘lição’ quando terminaram a que fizeram, solicitam até mesmo alguma ‘lição’ de sua preferência: já os pré-silábicos não fazem o que lhes foi solicitado ou fazem olhando para todos os lados, sem se concentrar, sem “querer”: por isso, naturalmente, as outras crianças avançaram, e estas, não, o que é frustrante e desafiador para mim, pois o meu trabalho é, afinal, conquistar estes pré-silábicos que ainda não ‘se encaixaram’ no sistema escolar, e que são os alunos que mais precisam de atenção.”

Podemos observar que a aluna pesquisadora optou por usar as hipóteses sobre as fases da escrita de Ferreiro e Teberosky encontradas na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Dos relatórios que analisamos foi recorrente o uso das fases da escrita de Ferreiro e Teberosky para considerar as hipóteses de escrita dos alunos. Compreendemos a grande relevância do estudo feito por essas autoras. Mas questionamos o uso dessas titulações para a classificação pessoal dos alunos em questão.

Observamos que essas titulações muitas vezes recaem sobre a criança e não somente sobre a sua fase de escrita, que é mutável e está constantemente em progresso. No exemplo acima podemos perceber que a hipótese silábica serve para titular os alunos que melhor se adaptam a rotina escolar; os alunos pré-silábicos são titulados como crianças que não se concentram e não fazem o que lhes é solicitado. Ou seja, podemos observar que no caso acima as fases de Emilia Ferreiro não são usadas somente para fazer menção à escrita.

Observamos que nos relatórios de estágio analisados não são usadas outras correntes além do construtivismo. Constatada essa problemática, levantamos duas hipóteses que buscam justificar a ausência de pluralidade teórica nas análises do cotidiano escolar.

1. Os alunos pesquisadores não são incentivados a usarem diferentes correntes teóricas para análise de seus dados;
2. Os alunos pesquisadores, no momento em que são inseridos no projeto, não tiveram contato durante a graduação com uma multiplicidade de teorias.

As duas hipóteses para nós são consideradas pertinentes. A universidade pode não estar cumprindo seu papel de ampliar o aporte



teórico, focalizando apenas em algumas correntes de pensamento, ou ainda há pouco incentivo à expansão teórica por parte dos docentes do *Programa Ler e Escrever*, tanto os docentes da escola básica quanto os da universidade.

Consideramos que as duas hipóteses constituem-se da mesma explicação, a tentativa de superação dos métodos de alfabetização anteriores à chegada do construtivismo.

A partir da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante principalmente das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Esse pensamento abriu espaço para uma “revolução conceitual”, nas palavras Mortatti (2006), pois sai do campo dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem do indivíduo, descartando teorias práticas tituladas de tradicionais.

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgações massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (Mortatti, 2006, p. 10)

Podemos considerar que esse esforço de convencimento sobre as práticas construtivistas foram bem sucedidas e destacamos, além do *Programa Ler e Escrever*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotaram o construtivismo, consolidando e legitimando essa corrente e por consequência deixando de lado outras correntes teóricas e métodos.

Em seu artigo “*História dos métodos de alfabetização do Brasil*”, Mortatti (2006) traz reflexões sobre a história do ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização em São Paulo, a partir no século XX. E afirma sobre os métodos e teorias de alfabetização do passado e do presente.

Se quisermos mudar ou manter nossa situação presente e projetar outro futuro, em vista do que foi aqui apresentado não podemos

desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento. É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. (Mortatti, 2006, p. 15)

Faz-se necessário que os estudantes tenham contato com os diversos aportes teóricos sobre alfabetização, abordagens que foram usadas no século passado, e também as atuais, para além do construtivismo. No momento de estágio o aluno poderá confrontar as diferentes abordagens, pois terá contato com prática e poderá construir novas análises referentes às práticas atuais em educação. A adoção de apenas uma abordagem teórica reduz o direito do graduando de estar imerso em uma situação de ensino que amplie seu repertório de conhecimentos teóricos.

### **Considerações Finais**

O momento de realização do estágio é um período da graduação muito fértil para a construção de novas indagações sobre o cotidiano escolar. É nesse momento que o estudante encara a realidade de sua profissão. Nessa fase ele tem a oportunidade de desenvolver análises e lançar questionamentos sob o auxílio de dois profissionais de sua área, o professor universitário e o professor do ensino básico. Todo esse processo é muito propício e rico para a produção de novos conhecimentos e para a difusão de novas ideias. É no estágio que o professor em formação inicia o exercício de ser um professor que reflete na prática e sobre a prática (Nóvoa, 1992).

Entendemos que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer, assim como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre a sua utilização. Teorias, práticas e experiências passadas deverão ser contempladas como objeto de estudo e de reflexão, pois elas são indissociáveis e a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra. (Darsie e Carvalho, 1996, p. 1)

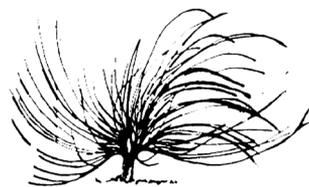


Consideramos que a experiência de estágio é objeto de estudo e reflexão, que poderá ser analisada no presente e ou no futuro. Acreditamos que por meio das reflexões e análises realizadas poderão ser concretizadas transformações nas práticas escolares. Por considerarmos a experiência do estágio objeto de análise, reflexão e transformação, damos grande ênfase na importância de um relatório de estágio completo, que exponha os dados com clareza, de modo a proporcionar uma reflexão sólida. Somente um registro completo, com dados claros, possibilitará que a experiência de estágio seja objeto de estudo e reflexão, e possa colaborar com as transformações das práticas escolares.

### Referências

- André, M. (2001). Pesquisa e educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64 julho de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>.
- Barzotto, V. H. & Eufrásio, D. (2001). O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras. *Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. Número 3. Disponível em: <[http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/numeros/numero03/artigo\\_barzotto\\_eufrasio.htm](http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/numeros/numero03/artigo_barzotto_eufrasio.htm)>.
- Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>.
- Darsie, M. M. P. & Carvalho, A. M. P. (1996) O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, 22 (2), 90-108.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. (D. M. Lichtenstein, L. DiMarco e M. Corso, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mortatti, M. R. L. (2006, abril) História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”*, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília.
- Nóvoa, A. (1992) Formação de professores e a formação docente. In *Professores em formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2002) *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G. & LIMA, M. S. L. (2004) *Estágio e docência*. São Paulo. Cortez Editora.
- Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na alfabetização* (2015). Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=281&OT=O>>.
- Teixeira Barth, E. (2003) A análise de dados na pesquisa científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí, Brasil, 1 (2), 177-201.



---

## Entre o ver e o refletir: supressão da criança em relatórios de estágio de alfabetização

*Tathiane Graziela Cipullo*<sup>1</sup>

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo  
Brasil

[tathiane.graziela@yahoo.com.br](mailto:tathiane.graziela@yahoo.com.br)

### Resumo

O objetivo do presente artigo é discutir a formação dos professores destinados a trabalhar com a infância a partir da análise de relatórios de estágios de alfabetização. Partimos da premissa de que a escrita sobre a prática profissional é mais que simples documentação ou comprovação de atividades, mas um momento de reflexão e análise da prática que pode resultar em produção de conhecimento. Analisamos dez relatórios de estágio com o intuito de verificar em que medida os graduandos estabelecem a relação entre teoria e prática. Como resultado, observamos que o propósito maior do fazer pedagógico está suprimido dos relatos, ou seja, a criança pouco aparece e quando aparece é descrita, principalmente, como um ser faltante – que não aprendeu, não desenvolveu, não faz, que não atende as expectativas dos adultos. Tais dados nos levam a questionar como está se dando a atual formação do Pedagogo e por que seus estudos não reverberam na prática.

**Palavras-chave:** infância, formação de professores, alfabetização, relatórios de estágio.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.9>

1 Formada em Letras pela Universidade de São Paulo, é professora dos Ensinos Fundamental II e Médio e mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

### Abstract

The purpose of this article is to discuss teacher training in order to work with children based on the analysis of internship reports. We assume, as a premise, that writing about professional practices is more than a simple means of documentation or proof of activities; rather, it is a moment of reflection and analyses of the practice which can result in the production of knowledge. We analyzed ten internship reports in order to verify how undergraduates establish a relation between theory and practice. Considering the results, we can note that the main purpose of pedagogic thought is suppressed in the reports; in other words, the child appears little, and, when it is described, it is mainly as a faulty being, one who has not learned, has not developed, does not do or does not meet adult expectations. These data lead us to question what is happening in the current pedagogical training courses and the reasons why studies do not reflect on their practices.

**Keywords:** children, teacher training, literacy, internship reports

### Introdução

Neste trabalho nos propomos a analisar a imagem de criança/ infância em relatórios de estágio em alfabetização escritos como parte das atividades exigidas pelo projeto *Ler e Escrever – toda força ao 1º ano*<sup>2</sup>, posto em prática pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, Brasil. O projeto consistia em colocar nas salas do primeiro ano do ensino fundamental I, ou seja, nas salas de alfabetização, dois “professores”. As aspas no termo *professores* cabem na medida em que esse era o anúncio da propaganda política do projeto, mas não o que ocorria na prática. As salas teriam, na realidade, um professor regente (titular) e um estagiário como auxiliar. Os estagiários deveriam estar cursando a faculdade de Pedagogia ou Letras e, preferencialmente, não estar no último ano. Os graduandos participantes do projeto recebiam um pequeno auxílio financeiro e

---

2 Para saber mais acesse: [http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material\\_professor/Ler\\_e\\_escrever\\_toda\\_forca\\_ao\\_1o\\_ano\\_vol\\_1.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_professor/Ler_e_escrever_toda_forca_ao_1o_ano_vol_1.pdf) e [http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material\\_professor/Ler\\_e\\_escrever\\_toda\\_forca\\_ao\\_1o\\_ano\\_vol\\_2.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/material_professor/Ler_e_escrever_toda_forca_ao_1o_ano_vol_2.pdf)



tinham a obrigação de entregar relatórios mensais, além de participar de reuniões de formação regularmente.

É importante dizer que o presente trabalho faz parte de um projeto maior, o qual objetiva discutir o papel da escrita na formação de professores<sup>3</sup>. O projeto considera “que escrever sobre as práticas, para o professor em formação, não consiste apenas em uma forma de documentar ou comprovar suas atividades, mas é um trabalho do qual pode resultar a produção de conhecimento”. Assim sendo, as reflexões aqui lançadas visam fomentar a discussão de modo a refletir *se* e *como* alunos da graduação, ao realizar estágios de pesquisa, estabelecem relação entre teoria e prática. Entendemos que, durante a formação inicial, as construções teóricas dos alunos estão em plena ebulição e ao associá-las à prática – na observação e ação proporcionada pelo estágio nas escolas –, os relatórios são mais do que simples cumprimento de uma tarefa burocrática, mas um recurso de reflexão do fazer-se professor e, conseqüentemente, produção de conhecimento.

Entendemos que o estágio é um momento ímpar na formação, pois somente durante sua vivência o futuro professor tem a possibilidade de observar e refletir a respeito da atuação do outro e, então, estabelecer objetivos e estratégias para atuar no cotidiano escolar em que está auxiliando. Dessa maneira, ele poderá refletir sobre sua prática a partir de elementos concretos e palpáveis – não só teóricos –, analisando-a e, assumindo para si próprio um posicionamento sobre a prática escolar, terá motivos concretos para ser a favor ou contra determinadas posturas, sejam elas do professor titular ou não.

Partindo dessa premissa, consideramos que os relatórios de estágio são a materialidade de onde ocorrerá a intersecção acima descrita. Acreditamos que o momento da escrita do relatório de estágio é aquele em que haverá a reflexão da prática ligada à teoria, por isso, ao analisarmos os relatórios entregues, podemos ter indícios de como está se dando a formação do futuro professor. Nesse sentido concordamos com Barzotto e Puh (2015) quando afirmam que,

ao descrever os modos como o aluno apresenta os dados e esboça suas análises, se tornarão mais palpáveis as condições de escrita

3 *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*; projeto de pesquisa inserido na Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014.

que os processos de formação estão proporcionando aos professores e o grau de domínio dos conhecimentos específicos de seu curso. Referimo-nos aos conhecimentos aprendidos em disciplinas anteriores à formação pedagógica, em disciplinas relacionadas à prática de ensino de língua portuguesa, bem como aqueles recolhidos na prática do estágio. (Barzotto & Puh, 2015, p. 93)

Embora os autores tratem da formação do professor de Língua Portuguesa e não da do Pedagogo, entendemos que, sendo nosso objeto de análise o mesmo – relatórios de estágio –, esses preceitos são igualmente válidos, ou seja, procuramos verificar se é possível encontrar repercussões dos conteúdos específicos do curso de origem dos estagiários, diferindo somente, no trabalho aqui proposto, em que buscamos por aspectos mais especificamente relacionados à criação.

Os autores ainda propõem um perfil profissional que deva ser manifestado no texto escrito quando consideramos a leitura e a escrita como produção de conhecimento. As características esperadas desse perfil são: “1) escrever de acordo com as regras da língua padrão escrita; 2) demonstrar domínio e mobilização pertinente aos conhecimentos aprendidos durante a formação; 3) fazer do texto uma demonstração de compromisso em produzir avanços, o conhecimento”. Estamos assumindo que os relatórios de estágio são produção de conhecimento no sentido de que há dois tipos de leituras implícitas (a de mundo, na observação da sala de aula; e a dos autores estudados durante a graduação) e dessa maneira esperamos encontrar “o domínio e mobilização dos conhecimentos aprendidos” ao longo da graduação (Barzotto & Puh, 2015). Esperamos, também, poder observar de que maneira os autores presentes no curso de origem e suas teorias são utilizados para aprofundar as reflexões geradas pelas observações em sala de aula. Por fim, conseguirmos perceber o “compromisso” dos estagiários “em produzir avanços” já que estão no movimento de verificar se a teoria é aplicável na prática.

O texto aqui apresentado está dividido em quatro seções: na primeira, há uma descrição do *corpus* e a delimitação do mesmo para análise; na segunda, discute-se a relevância da atual formação de professores no momento da prática pedagógica; na terceira, levantamos a discussão a respeito do olhar dos futuros professores aqui analisados



sobre seu propósito principal de trabalho – as crianças –; por fim, fazemos algumas considerações finais sobre os aspectos analisados.

### **Delimitação e descrição do *corpus***

O projeto *Ler e Escrever – toda força ao 1º ano* acontece na cidade de São Paulo, Brasil, desde 2006, tendo sido inicialmente um projeto da Secretaria Municipal de São Paulo e posteriormente ampliado para o Estado de São Paulo. É um projeto realizado a partir de convênios entre universidades (públicas e privadas) e as Secretarias de Educação<sup>4</sup>. A Universidade de São Paulo integrou o projeto de 2006 a 2010, sendo que nesse período os estagiários participantes entregaram um total de 424 relatórios<sup>5</sup>, descrevendo suas atividades em cerca de 60 escolas municipais. O *corpus* aqui analisado é um recorte desse conjunto de dados maior. Composto de dez relatórios de estágio de quatro alunas diferentes, são todos do ano de 2006 e foram escolhidos por comporem o maior conjunto de relatórios referentes a uma mesma escola. Tal delimitação nos foi importante para que o contexto social – sendo o mesmo nos relatórios analisados – não fosse um fator relevante no julgamento, por parte dos estagiários, das práticas pedagógicas. Ou seja, ao limitar a análise dos relatórios ao mesmo contexto socioeconômico queríamos excluir a possibilidade de julgamentos valorativos relacionados à aprendizagem associados à diferentes estratos sociais. Por isso, esse foi um critério de escolha decisivo, uma vez que, fundamentalmente, desejávamos verificar em que medida as formações recebidas pelos estagiários – tanto no curso de origem, como nas reuniões de formação para participação do projeto – reverberavam na forma de observar e analisar a realidade que se colocava diante deles.

Os relatórios foram produzidos nos meses de março, abril, agosto, setembro e outubro – tempo de realização do projeto naquele ano –, e somaram um total de 138 páginas da observação de quatro salas de aula (1<sup>os</sup> anos A, B, C e E). Vale dizer que duas das quatro

4 A educação brasileira está dividida da seguinte forma: Educação Infantil (de zero a cinco anos) – tanto na rede municipal como na privada; Ensino Fundamental (dos seis aos 14 anos) – redes municipais, estaduais e privadas; Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos) – redes municipais, estaduais, federais e privadas; e Ensino Superior – estaduais, federais e privadas.

5 Dentre as responsabilidades dos estagiários estava a entrega mensal de relatórios, os quais deveriam descrever as atividades desempenhadas, assim como fazer reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nas formações que recebiam na universidade, eram instruídos a fazerem um diário de campo para auxiliar na escrita dos relatórios, de maneira que estes fossem o mais completos e reflexivos possível.

estagiárias ao longo do ano de 2006 entregaram quatro relatórios; a terceira estagiária, somente os dos meses de setembro e outubro e a última, apenas o do mês de agosto. Como somente temos os relatórios como fonte de análise, não é possível assegurar se esses foram os meses de permanência das estagiárias no programa, ou se por algum motivo outros relatórios não foram devidamente entregues.

Como nos relatórios não havia a especificação do curso de graduação das estagiárias, e por considerarmos esse um dado relevante, fizemos uma breve pesquisa na internet colocando o nome completo das estagiárias para obter tal dado. Isso nos era importante porque, *a priori*, a maneira como a criança é vista e entendida, assim como o olhar para o processo de aquisição da escrita, deveriam ser distintos entre alguém formado para lidar diretamente com a infância (proveniente do curso de Pedagogia) e alguém formado para ter como objeto de trabalho a língua portuguesa (proveniente do curso de Letras). Na pesquisa descobrimos que as quatro estagiárias eram da Pedagogia e nenhuma do curso de Letras. Para a seleção do *corpus*, foram lidos diversos relatórios pertencentes ao projeto, e chamou-nos a atenção o fato de a escrita dos relatórios utilizados aqui para análise não demonstrarem essa diferença na formação, fato que nos leva a pensar sobre como está se dando a formação inicial daqueles que estão sendo formados para trabalhar diretamente com a infância e quais são os reflexos na formação de nossas crianças. Como esta reflexão não é o foco do presente trabalho, no próximo tópico faremos um levantamento de questões.

Outro dado importante diz respeito às referências bibliográficas utilizadas nos relatórios. No recorte analisado, foram citados quatro autores – Emilia Ferreiro, Miriam Lemle, Marieta Lúcia M. Nicolau e Paulo Freire – e dois documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os livros guia do professor do projeto (TOF). Entre essas referências, Paulo Freire não foi citado de forma relacionada a nenhuma de suas obras, somente seu pensamento de maneira generalizada, e dois relatórios não possuíam qualquer referência bibliográfica. Além disso, importa dizer que, de maneira geral, a escrita dos relatórios tem diversos tipos de problemas relacionados ao uso da “língua padrão” e optamos por mantê-los assim na transcrição dos dados aqui analisados.

Esperava-se que nos relatórios aqui analisados houvesse a localização e descrição da Unidade Escolar logo no início; mas tal regra somente é seguida por uma das alunas. Desta forma, as informações



que temos é que está localizada na periferia da zona oeste de São Paulo, atende principalmente a duas comunidades próximas e se localiza entre uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) e um posto de saúde. Sobre a estrutura, que possui dois prédios: um com cinco salas, sala de leitura, sala de informática e uma pequena horta e o outro prédio com três andares.

Isso posto, seguimos então para a análise dos relatórios propriamente dita.

### **Entre o ver e o refletir, a formação esquecida**

Neste item nos importa discutir como a formação recebida no âmbito universitário revela-se na escrita dos relatórios. Ou seja, considerando-se que a escrita dos relatórios se realizou por estudantes de graduação, estamos tomando como premissa que as teorias estão bastante afloradas e, assim, devam sem embasadoras de reflexões vivenciadas no cotidiano escolar.

Contudo, ao ler os relatórios de estágio, há um primeiro dado que nos chamou bastante atenção com relação às crianças: elas aparecem essencialmente no trabalho em sala de aula. É como se não existisse interação, ou elas próprias inexistissem, fora daquele espaço.

Nos dez relatórios analisados, somente três vezes é relatada alguma atividade com elas fora da sala de aula, mais especificamente em uma visita ao Instituto Butantã e aos museus a ele ligados (aparece em dois relatórios) e uma atividade realizada na quadra da escola. Contudo, não há nenhuma descrição de suas interações ou aprendizagens, nem uma reflexão do aproveitamento pedagógico da experiência para o desenvolvimento cognitivo ou social da criança, ainda fosse que focado apenas na aquisição da escrita.

O que encontramos nesses relatos são descrições simples da atividade realizada, como, por exemplo, em:

#### *Exemplo 1*

“(...) começamos a descer com os alunos para a quadra para que pudessem realizar atividades físicas como futebol e a brincadeira de corre cutia, (...) brincamos de jogo da memória e começaremos a pintar com guache”.

Pode-se observar que nesse trecho o foco da descrição é o relato da atividade e não a criança. Esta está completamente apagada da

descrição, tanto que somente há uma menção a elas, a palavra “alunos”, mas esta serve somente como adjunto a palavra “descer”, não sendo nem o sujeito do verbo, muito menos o foco semântico da oração. Se a frase tivesse sido escrita, por exemplo, “Os alunos desceram conosco para a quadra”, ela colocaria o aluno como centro do processo, pois ele seria o sujeito da ação e não os adultos (professora e estagiária), tal qual foi escrita. Além disso, a descrição desse trecho nos remete a escola somente pela utilização do termo “alunos”, mas, se o retirarmos, poderíamos utilizá-lo para descrição de qualquer outra situação no mundo, não trazendo nenhuma informação relevante do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar.

A estagiária não discute, por exemplo, a reação das crianças na atividade, o relacionamento entre elas, a interação com as professoras, ou ainda como alguma atividade desenvolvida em sala de aula em que a escrita estivesse envolvida poderia ser vista nas brincadeiras. Além disso, os questionamentos que podem ser feitos são: será que a criança com dificuldades no desenvolvimento da escrita tem alguma dificuldade nas brincadeiras descritas? Ou ainda o inverso: as crianças que se saem muito bem nas atividades em sala de aula também desempenham com maestria atividades físicas e motoras? Esperávamos encontrar aqui reflexões por parte das estagiárias sobre isso, uma vez a formação em Pedagogia propicia o conhecimento sobre as diferentes fases do desenvolvimento infantil – seja cognitivo, seja de escrita – e seus comportamentos. Vários são os autores que tratam sobre o assunto, como Ferreiro, Teberosky, Piaget, Vigotsky, entre outros, que fazem parte da bibliografia básica do curso.

Com relação ao trabalho em sala de aula, surge outro dado relevante: somente há descrições sobre a aquisição (ou não) da escrita.

Se levarmos em conta que o projeto *Ler e Escrever – toda força ao 1º ano* tem como foco a aquisição da linguagem escrita, diríamos que os relatos são pertinentes. Porém, quando pensamos que o objeto de análise das estagiárias são as crianças e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças, é de se esperar que muitas outras coisas relacionadas ao universo infantil apareçam para verificar essa aprendizagem. Principalmente se levarmos em conta que, como já foi discutido anteriormente, todas as estagiárias provinham do curso de



Pedagogia e imaginávamos que, com a extinção dos cursos de magistério<sup>6</sup>, houvesse maior preparo para a análise da criança em sua formação e desenvolvimento.

Mesmo quando levamos em conta os relatos sobre a aquisição da escrita, saltam aos olhos dois aspectos: o primeiro com relação ao conhecimento da área e o segundo acerca da concepção de criança intrínseca às descrições.

Somente uma das quatro estagiárias demonstra conhecimento sobre aquisição da escrita por crianças. Essa aluna estava cursando o segundo ano e nos quatro relatórios realizados por ela há citações de Emilia Ferreiro para embasar os dados levantados e constantes reflexões procurando conciliar teoria e prática. É o que podemos ver nos exemplos abaixo:

### *Exemplo 2*

2.1 (...) no relatório desse mês pretendo analisar especificamente o progresso de quatro alunos da minha sala em relação à aquisição da língua escrita. (...) Observando as sondagens que eles fizeram ao longo do primeiro semestre e no começo do segundo, foi possível visualizar as fases que, geralmente, as crianças passam quando estão sendo alfabetizadas, segundo a autora Emília Ferreiro. Fases estas que mostram como as crianças em processo de alfabetização são ativas na construção de seus conhecimentos formulando problemas e interpretações.

2.2 (...) O que me intriga é que ele coloca a vogal para representar a sílaba oral ele coloca a consoante para escrevê-la, então de certa forma, o Bruno entendeu que as vogais atribuem som para as consoantes, só que apesar disso, ele ainda não assimilou que é necessário as duas letras juntas para compor a sílaba.

O *Exemplo 2* são dados produzidos pela mesma estagiária em dois relatórios distintos. Podemos observar que embora exista um esforço da estagiária em relacionar o conhecimento adquirido com a prática que está vivenciando (*Exemplo 2.1*), ela acaba por reforçar a falta de uma das crianças por não ter adquirido a leitura (*Exemplo 2.2*). Embora ela utilize a expressão “o que me intriga” – que nos levaria a pensar que ela está refletindo sobre o processo de aprendizagem da criança e, portanto,

6 Essa questão está sendo discutida em minha dissertação de mestrado, “Do Magistério à Pedagogia: mudanças na formação de professores”.

fazendo uma ponte com a teoria que ela própria cita – é possível observar que ela não assimilou realmente a teoria estudada, não se dando conta de que a produção do aluno Bruno faz parte do processo de aquisição da escrita tal como descrito pela autora citada no relatório.

Em contrapartida, a estagiária que estava no penúltimo ano do curso revela: “trabalhei com diversas atividades, muitas intuitivamente, já que meus conhecimentos com alfabetização no começo não eram muitos”; contudo em nenhum dos relatórios apresentados ela demonstra o conhecimento adquirido sobre o assunto.

Há de se considerar a importância do estágio na formação do professor, principalmente, quando é uma oportunidade como a do projeto aqui discutido em que o estagiário não se coloca somente na posição de pesquisador-observador, mas de um ator do fazer pedagógico participando do cotidiano escolar ativamente e, a partir da experiência, pode refletir sobre a teoria. Entretanto, a questão aqui levantada é com relação à formação teórica adquirida pelas alunas-estagiárias ao longo do curso de graduação. As perguntas que ficam são: será que a universidade está formando professores realmente habilitados para a realidade do cotidiano escolar? Por que os estagiários dissociam a teoria da prática em seus relatórios? O que falta: conhecimento teórico, reflexão ou espaços para a associação de ambos? Embora o foco deste trabalho não seja responder a essas perguntas, acreditamos ser importante levá-las para suscitarmos mais discussões sobre o tema.

Outro tipo de descrição comum nos relatórios contém avaliações subjetivas vagas, como, por exemplo, “divertida e sem maiores problemas com a visitação”, “interessante e enriquecedor para as crianças” – sem, contudo, explicitar-se o que significa ser “enriquecedor”, “divertido” ou “sem problemas”. Novamente inúmeras elucubrações podem ser feitas: foi enriquecedor porque as crianças tiveram contato com algo que nunca tinham tido?; ou porque puderam praticar a leitura e escrita em outro ambiente que não a sala de aula?; ou porque interagiram intensamente com o meio e entre si? Enfim, essas, entre muitas outras perguntas, ficam em aberto, já que não há no relatório nenhuma outra análise sobre os fatos.

Somado às descrições subjetivas, o tom pejorativo, reforçando a falta daquilo que a criança ainda não é, não desenvolveu ou não tem, como já citamos anteriormente, ocorre com certa frequência nos relatórios. É o que podemos ver nos exemplos abaixo:



*Exemplo 3*

“mesmo as crianças não lendo as explicações escritas nas exposições dos museus, creio que foi uma experiência nova para os alunos”,

*Exemplo 4*

“com essa atividade é possível perceber que alguns alunos que consideramos alfabéticos não consegue entender o que lêem, cada palavra lida em uma frase, por exemplo, fica solta no entendimento não há encadeamento, conexões entre elas”.

A escolha das palavras para relatar nos diz muito da forma como as observadoras veem o processo de aprendizagem. A palavra “mesmo” e as expressões “não consegue”, “não há”, por exemplo, levam o leitor a fixar naquilo que não é, na ausência que, no caso da alfabetização, é o conhecimento e domínio da leitura e escrita. Tal fato chama a atenção, uma vez que se trata de alunas que estudam o desenvolvimento infantil, como dito anteriormente, e deveriam conseguir ver esses processos de forma diferenciada, ou seja, na perspectiva daquilo que a criança já é capaz de realizar. Muitos são os autores estudados nos cursos de Pedagogia que tratam do assunto.

Autores como Montessori, Pestalozzi, Comenius e Rousseau trazem a perspectiva das potencialidades das crianças em seus diversos âmbitos de aprendizado. Piaget e Vygotsky, por exemplo, discorrem sobre o desenvolvimento cognitivo infantil; além de Ferreiro e Teberosky que trazem à tona conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Todos esses autores, para exemplificar somente alguns, fazem parte da bibliografia básica do curso de Pedagogia e, com certeza, foram estudados pelas estagiarias em questão. Chama-nos a atenção o fato de, na grande maioria dos relatórios analisados, não haver evidências de um conhecimento adquirido pelo estudo dos autores acima mencionados, por exemplo. E aqui não estamos nos referindo a simples citações desses autores ou de trechos de suas obras; muito pelo contrário, estamos nos referindo ao fato de que diante da leitura dos relatórios não é possível observar um olhar mais atento, por parte das graduandas, para o desenvolvimento das crianças que têm diante de si, olhar esse que as diferenciaria (as graduandas) de qualquer outra pessoa que não tenha tido a mesma formação que elas.

Tal fato nos faz reiterar a questão: com o fim do magistério e a obrigatoriedade do curso superior em Pedagogia, o que de fato contribuiu para a melhora na formação desse profissional?

### **Entre o ver e o refletir, a criança desaparecida**

Finalmente, a maneira como a criança é vista e entendida também nos chama a atenção.

Nos dez relatórios o ser infantil aparece ressaltado em suas faltas, naquilo que ainda não possui ou não se adequou, no que precisa alcançar, em sua defasagem ao esperado pelo mundo adulto. Ou seja, a criança é vista como alguém que um dia será e não pelo que já é.

As etapas de desenvolvimento da aquisição linguística proposta por Ferreiro são utilizadas pelas estagiárias como instrumento para dar visibilidade ao que a criança não é capaz de realizar – atitude que por si só já demonstra não compreensão da teoria. Falas como “os alunos tem dificuldade em fazer leitura de imagem”, “alguns alunos não progrediram quase nada”, “ele não tem vontade de aprender”, “eles não conseguem compreender o que leem” são comuns e não contêm uma análise mais aprofundada do porquê ocorrem – será por que é normal para a idade?; ou por que o ambiente e a forma de ensinar não são interessantes, ou suficientes?; ou ainda, por que foram arrancados da ludicidade<sup>7</sup> bruscamente e resistem ao que lhes está sendo imposto?

Com relação à última pergunta, cabe analisar como a ludicidade (entendida como ociosidade no ensino fundamental) é vista de uma forma negativa pelas futuras professoras. O ritmo diferenciado de produção e realização das atividades normalmente incomoda, pois as crianças que concluem mais rapidamente começam a “fazer bagunça”; portanto, é necessário mantê-las ocupadas.

---

7 A justificativa do governo brasileiro para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos era que a medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Na proposta inicial o primeiro ano deveria ser um momento de transição entre a educação infantil e os anos vindouros do ensino fundamental. Todavia, como os professores são intensamente cobrados por alfabetizarem as crianças, a ludicidade, que deveria fazer parte do processo de transição, foi deixada de lado e as crianças permanecem a maior parte do tempo fechadas nas salas de aula fazendo atividades para o desenvolvimento da escrita e do raciocínio matemático.



### *Exemplo 5*

“pensando na não ociosidade entre o intervalo de uma atividade e outra, colocamos a disposição dos alunos pranchas de textos (...) esta foi uma forma encontrada para evitar o ócio entre uma atividade e outra”.

A faixa etária dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental I é de 6 e 7 anos. São crianças que, até o ano anterior, tinham um tempo diferente relacionado ao brincar e a visão de ludicidade. Esse também é um assunto que faz parte do curso de Pedagogia e, no entanto, parece-nos que somente pelo fato de as crianças terem entrado no ensino fundamental esse aspecto tão relevante da formação infantil é deixado de lado, posto em segundo plano como algo não tão relevante.

É sabido que há uma forte pressão para que os alunos sejam alfabetizados na idade considerada pelo governo como certa. Essa é, inclusive, uma das propagandas políticas utilizadas pelo governo (alfabetizar exatamente no primeiro ano do ensino fundamental I) e, por isso, até poderíamos esperar certo preenchimento de espaços pela professora regente de maneira a otimizar o tempo para alcançar a meta a ela imposta. Porém no dado apresentado acima, a estagiária se coloca como participante do processo – com o verbo *colocamos* – de pensar estratégias para que as crianças não ficassem sem atividade de leitura e escrita, sem considerar que elas podem adquiri-los em outras situações, inclusive, lúdicas. Mais uma vez, a formação recebida não vem à tona contribuindo para uma reflexão do processo e de todos nele envolvidos.

No outro extremo, o aluno que não termina juntamente com os outros é visto como problemático, quando não com algum tipo de doença, como podemos ver no trecho a seguir:

### *Exemplo 6*

“Tiago tem sete anos. Desde a primeira ida a escola foi apresentado como alunos com necessidades especiais por ter tido meningite quando pequeno e haver a suposição de que este evento trouxe algum comprometimento intelectual. Tem fala estruturada, bons argumentos, mas um tempo de atenção bastante curto. Durante uma explicação ele sempre encontra algo que o distraia e com o qual possa brincar (a blusa, o tênis o cabelo dos outros). Há dias em que passa a manhã ocupando-se com o lápis e quando o olho tenho a certeza de que está fazendo o que é realmente mais interessante e divertido para ele naquele momento,

tal sua satisfação. Intervimos pedindo para que ele se concentre, que escreva o que sabe (ele é silábico) ”.

O trecho acima é bastante instigante e nos traz uma série de possíveis análises.

O primeiro dado relevante é que o aluno é apresentado como tendo um comprometimento intelectual resultante de uma meningite, mas não há nenhuma descrição de atividade que comprove essa deficiência. Muito pelo contrário. O único “problema” apresentado na descrição feita pela estagiária é o fato dele ser distraído, mas ao mesmo tempo em que ela coloca isso como um problema, faz a observação de que Tiago o faz porque se satisfaz mais com outras coisas e não com o que estão tentando lhe ensinar. A estagiária poderia ter aproveitado e registrado o que a professora estava ensinando e de que forma o fazia para que o aluno achasse mais interessante brincar com o lápis. Podemos utilizar esse momento como reflexão sobre o fato que discutimos anteriormente, de as crianças serem muito pequenas e serem abruptamente retiradas da ludicidade para serem tratadas como adolescentes, ou mesmo adultos, que teoricamente deveriam ter maior atenção àquilo que está sendo dito pelo professor.

Vale ressaltar que esse dado foi colhido do relatório entregue no mês de agosto e o fato de o menino ser silábico não é absurdamente fora dos parâmetros colocados com relação à aquisição da leitura e escrita para as crianças do primeiro ano. Tal fato reforça ainda mais o valor negativo dado pela instituição e pela estagiária ao afirmarem que Tiago possui comprometimento intelectual, quando na verdade o que o dado revela é exatamente o contrário: Tiago é somente uma criança, como outra qualquer, que gosta de brincar e se distrai quando o que estão lhe apresentando não lhe é interessante, ou ainda que pode estar resistindo ao ambiente que lhe é imposto.

Com relação à introdução das crianças ao ambiente e cotidiano escolar, encontramos também algumas descrições, tal como segue:

#### *Exemplo 7*

(...) foi possível observar um progresso por parte dos alunos, principalmente, no que se refere às **adaptações** das crianças às práticas e hábitos escolares. Afirmo isso, porque alguns professores contaram que, no início do ano letivo, muitos alunos não sabiam se **comportar** em uma sala de aula, não sabiam pegar em um lápis direito e nem



sabiam qual era a forma correta de escrever em um caderno. No entanto, atualmente, os alunos já se **habituar**am ao cotidiano escolar, portanto, já **aprender**am os códigos da cultura escolar. Assim sendo, já sabem segurar corretamente em um lápis, aprenderam que se escreve da esquerda para a direita, também já se acostumaram a pegar o caderno de classe quando há exercícios para se copiar da lousa e, por último, quando a professora pede para eles colocarem a agenda na sua mesa, eles **atendem-na automaticamente**.

Além de, novamente, a criança e seu universo não aparecerem, é reforçada uma visão de que “aluno bom é aquele que melhor se adaptou”. Tal construção se dá por meio das palavras em negrito no texto. Essa é uma concepção de escola centrada no adulto e nas imagens estereotipadas de que a criança deva se “comportar” como um adulto em miniatura.

O controle e a disciplinarização do corpo foram a maneira que o homem moderno encontrou para controlar exércitos, por exemplo, através de uma coerção ininterrupta, de controle absoluto de atividades e esquadramento do tempo, espaço e movimentos (Foucault, 1999). A mesma lógica foi transferida para o ambiente escolar: tempos de início e término de aulas (geralmente 50 minutos), carteiras enfileiradas, pouca possibilidade de movimentação no espaço, exigência de atenção constante sem oportunidade de ociosidade e atividades corporais devidamente orientadas. Aqueles que não se “adaptam”, “habitua” ou “comportam” dentro do desejado são considerados maus alunos ou, ainda pior, são taxados de possuir alguma deficiência e encaminhados a medicalização, a maneira com a qual a escola do século XXI encontrou de continuar a controlar os corpos das crianças<sup>8</sup>.

Era de esperar que a estagiária fizesse alguma reflexão sobre o assunto. Contudo, ao invés disso ela adere ao discurso escolar reproduzindo-o sem, de fato, olhar para a criança e ponderar sobre o sistema em que ambas estão inseridas. Assim, nem a criança, nem a estagiária aparecem como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cabe à primeira “adequar-se” e “atender automaticamente” às ordens da professora e, à segunda, imitar comportamentos estereotipados do bom professor.

8 Sobre esse assunto ler a dissertação de mestrado “Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais” (Galhardo, 2014).

Ainda sobre o estereótipo do bom aluno a partir a perspectiva adultocêntrica, encontramos o seguinte dado:

*Exemplo 8*

A Jheinfer já é o oposto do Vitor, pois ela é uma aluna faltosa e mesmo quando vem para a escola, não se esforça para fazer as lições, na verdade, ela não tem vontade em fazer os exercícios, quando falo para ela que só assim ela aprenderá a ler e a escrever ela me responde que não quer aprender. Ela gosta de brincar, arrumar-se, colecionar figurinhas, mas estudar não lhe atrai. Creio que, no caso dela, o que ocorre é falta de maturidade, eu posso perceber isso comparando-a com os outros alunos que vem para escola conscientes que estão lá para aprender e estudar. Essa questão de maturidade é essencial se pensarmos no cotidiano escolar que exige disciplina por parte do aluno, sabendo que há hora para estudar e para brincar e conversar. A Jhenifer é uma criança que não deveria estar na 1ª série e sim na pré-escola, onde as atividades lúdicas são mais presentes que no ciclo I. com a nova lei da entrada das crianças com 6 anos no ensino fundamental, creio que o problema da imaturidade dos alunos aparecerão cada vez mais e, por isso pode desencadear um histórico de fracassos para a criança.

Podemos observar nesse trecho que a noção de infância é vista, pela estagiária, como algo negativo: a aluna “gosta de brincar”, não é “consciente” do seu papel na escola e é imatura, por isso não deveria estar ali. Há uma supervalorização da disciplinarização e daqueles que, aos seis anos de idade, já se adequaram ao “cotidiano escolar” e sabem “que há hora para estudar e para brincar e conversar”; em contrapartida, não há qualquer discussão sobre a pedagogia ou metodologia adotadas pela professora – ou pela escola enquanto instituição –, ou ainda sobre os tempos e espaços propiciados para a criança se expressar, brincar e ir se encantando pelo processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

A estagiária atribui, ainda, o fracasso escolar às crianças e à sua imaturidade para estar na escola, sem ao menos fazer qualquer reflexão sobre a política pública que estava entrando em vigor naquele momento (a “nova lei” citada no dado). Em 6 de fevereiro de 2006, foi promulgada da Lei Federal nº 11.274 que obrigava a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental I, alterando, portanto, o tempo de permanência nesta etapa da escolarização, que passou de oito para nove anos. Na época em que entrou em vigor a citada lei, muito se discutiu sobre as



questões da infância e o impacto causado na vida da criança que passaria a entrar mais cedo na escola. Embora tivesse havido por parte da Secretaria Municipal de Educação resistência em colocá-la em prática, passando a vigorar nas escolas municipais somente no último ano estipulado pelo Governo Federal como limite à implantação, a estagiária poderia levantar tal discussão e, a partir do dado empírico, discutir o real impacto na vida das crianças e, também, no ambiente escolar.

Por último vale analisar o silenciamento das crianças por parte das estagiárias. Foi proposto para elas que no último relatório fizessem entrevistas com as pessoas da escola. As duas estagiárias que entregaram esse relatório final entrevistaram os professores e coordenação, mas não as crianças. Uma das estagiárias chega a mencionar o pedido feito para esse trabalho: “Para o final do projeto Ler e Escrever foi pedido para que recolhêssemos depoimentos da coordenação, dos alunos e do professor sobre o nosso desempenho no projeto”.

Embora na descrição da atividade estivesse que deveriam entrevistar os alunos, estas não foram realizadas. Não é possível afirmar categoricamente por que as estagiárias não entrevistaram um aluno sequer, mas, diante dos dados analisados até aqui, podemos levantar algumas hipóteses.

Primeiramente, poderíamos dizer que diante de uma visão educacional adultocêntrica os sujeitos mais importantes são os adultos, pois esses já são, diferentemente das crianças que, em formação, ainda vão ser. Assim, numa escala de importância dá-se voz àqueles que tem poder.

Uma segunda hipótese seria pensar que as estagiárias, talvez, tivessem considerado que as crianças não teriam algo de relevante para falar sobre o trabalho que elas desempenharam. Sobre isso, uma das estagiárias declara:

#### *Exemplo 9*

A respeito das crianças da minha sala eu não gravei depoimentos, pois pensei que seria mais interessante pedir para elas me escreverem algo ou mesmo desenharem, já que elas estão em processo de alfabetização e o projeto foi criando justamente, com o intuito de auxiliá-las nesse processo. Sendo assim, após informar aos alunos sobre a minha saída e tentar explicar o porquê, pedi para eles me escreverem ou desenharem algo.

Nesse exemplo podemos observar duas características proeminentes de como a estagiária entende e enxerga as crianças: 1) como a criança está na escola para aprender a ler e a escrever ela deve expressar-se, prioritariamente, através da escrita como uma forma de demonstrar seu aprendizado, e validar a presença da estagiária na sala de aula; 2) o pedido da estagiária para as crianças é completamente vago – “escreverem ou desenharem algo” – o que nos leva a pensar que a futura professora desconsidera que as crianças possam ter uma opinião sobre seu trabalho com elas. Ao pedir que façam “algo” ela ignora o direcionamento que lhe foi dado na universidade (o de entrevistar os envolvidos sobre seu desempenho no projeto), ao mesmo tempo em que, novamente, apaga a criança como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e possuidor de opinião.

Assim sendo, os dados que aparecem com relação às crianças estratificam-se no campo emocional:

#### *Exemplo 10*

A despedida com as crianças foi muito calorosa, algumas choraram e todos os outros me abraçaram muito forte, manifestando sua tristeza com a minha saída.

Nesse momento, elas são citadas de forma positiva por meio de termos como “calorosas”, “solidárias” etc., os quais demonstram “tristeza” com a partida da estagiária, o que no entendimento desta é sinônimo de um bom trabalho desenvolvido.

### **Considerações finais**

A análise dos relatórios de estágios nos traz, principalmente, dois indícios relevantes sobre a formação do professor destinado a trabalhar com crianças.

O primeiro a se considerar é sobre a relação teoria e prática. Durante o curso de Pedagogia há uma gama de autores estudados que tratam desde o fazer pedagógico até o desenvolvimento infantil. O profissional formado nesse curso será um especialista da infância e, portanto, espera-se dele um olhar diferenciado a respeito da criança, seus conhecimentos e suas fases de desenvolvimento. Na contramão do esperado, os relatórios não apresentaram esse diferencial e nos impõem a levantar alguns questionamentos: 1) por que os estudantes de Pedagogia não conseguem associar as teorias estudadas no âmbito



universitário às práticas do cotidiano escolar?; 2) que diferença há entre o profissional formado em Pedagogia e os de outras licenciaturas?; 3) houve diferença na formação do professor da infância com a extinção dos magistérios e a obrigatoriedade do ensino superior?

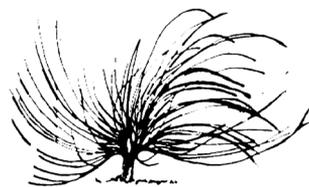
A segunda questão a ser considerada é a maneira como a criança é vista e entendida pelas estagiárias. Como pudemos observar, a criança como tal, com suas características próprias, seu universo, suas fases de desenvolvimento, está suprimida dos relatórios. O olhar do pedagogo para essas questões simplesmente não aparece e, por consequência, a criança também não.

O aluno não é descrito nos relatórios como o ente principal do âmbito escolar, ou o sujeito ativo ou, tampouco, como um ser humano em formação, mas tão somente como coadjuvante do processo, um sujeito passivo e repleto de faltas. Em um momento em que aparentemente a criança tem um espaço muito grande no meio social, como detentora de muitos direitos, por exemplo, há de se questionar por que as futuras professoras não os enxergam. Alguns questionamentos também podem ser levantados sobre isso: 1) será que o discurso em torno da criança, o qual diz que ela é supervalorizada na atual sociedade, não condiz com a realidade vivenciada?; 2) será que a infância é entendida, pelas futuras professoras, como uma fase em que o ser humano precisa ser moldado, assim como uma folha de papel em branco precisa ser escrita?; ou ainda 3) as estagiárias simplesmente reproduziram os discursos produzidos naquele ambiente sem se darem conta de que o faziam?

Enfim, como deixamos claro no início do tópico, acreditamos que essa discussão está longe de chegar ao final. Contudo, faz-se necessário refletirmos e a aprofundarmos para que possamos chegar as conclusões de onde estão os erros – se é que eles existem – e, então, propormos mudanças.

## Referências

- Barzotto, V., Puh, M. (2015). O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio. In Riolfi, C. (Org.), *Professor de português: como se forma, trabalha e entende sua prática* (pp. 91-111). São Paulo: Paulistana.
- Foucault, M. (1999) Os corpos dóceis. In *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (pp. 117-142). 20a edição. Vozes: Petrópolis.
- Galhardo, N. D. (2015) *Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais* (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, SP, Brasil.



---

# A escrita sobre as práticas dos professores em formação. O relatório enquanto mediatário na educação acadêmica

Rogério Pereira Costa<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará  
Brasil

[rogerio.pereira.costa@hotmail.com](mailto:rogerio.pereira.costa@hotmail.com)

## Resumo

O objetivo deste artigo é discutir como os saberes são constituídos e descritos nas disciplinas de estágio supervisionado e, para isso, identificaremos, com base em relatórios de estágio de graduandos em Letras de diferentes universidades, duas questões fundamentais sobre o processo da produção e recepção de conhecimento por meio da escrita, as quais são: i) como se dá a descrição de vozes nos relatórios de estágio; ii) como ocorre a manipulação do tempo nos relatórios. Com base na análise linguística dos produtos escritos dos graduandos, a discussão realizada aqui esclarece elementos fundamentais em torno de como se dá o construto teórico dos professores em formação, visto que a disciplina de estágio supervisionado necessita de um olhar mais rigoroso. A escrita do estagiário fornece elementos fundamentais sobre a sua *produção de conhecimento*, mostrando que o gênero relatório de estágio reflete um formato genérico e com superficialidade teórica.



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.10>

1 Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/UFPA) vinculado ao projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

**Palavras-chave:** relatórios de estágio; formação de professores; vozes; tempo.

**Abstract**

The purpose of this paper is to analyze how knowledge is constructed and how it is described in the courses of supervised professional practicum. To achieve this, based on undergraduate students' practicum reports from various universities, we identified two fundamental questions in the process producing and receiving knowledge by means of writing, which were i) what is the description of the voices in the practicum reports like? and ii) how does time management happen in the reports? Based on the linguistic analysis of the students' written products, the emphasis is on the theoretical construction of the pre-service teachers since the supervised practicum requires a more rigorous look. Practicing students' writing provides key elements in the production of knowledge, showing that the genre of practicum reports reflects a general format and theoretical superficiality.

**Keywords:** practicum reports, teacher education, voices, time

**Introdução**

Neste texto discutiremos os resultados do plano de pesquisa PIBIC/UFGPA desenvolvido em 2014-2015 e inserido, por sua vez, no projeto *A escrita sobre as práticas em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*<sup>2</sup>. O referido plano de trabalho tem como *corpus* de pesquisa relatórios de estágio supervisionado de graduandos em Letras da Universidade Federal do Pará, considerando que o estágio não deve apenas consistir na documentação das atividades observadas durante o estágio supervisionado, mas deve contribuir também para a *produção de conhecimento*.

A pesquisa teve início a partir da necessidade de explicar como os estagiários registram as falas dos professores e alunos, além de observar como ocorre a transcrição dos conteúdos do quadro ou do

---

2 Chamada universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014, coordenado pelo professor Thomas Fairchild.



material didático para os relatórios de estágio. Pretendemos observar como dados se articulam para prestar conta da atividade comprobatória de estágio supervisionado e, além disso, produzir conhecimento sobre a aula.

Perguntamos se, durante o estágio supervisionado, os graduandos em Letras sabem favorecer o encontro entre os saberes docentes adquiridos durante a graduação e o registro feito a respeito das aulas. Com base nos relatórios trataremos de questões no campo do discurso citado e sobre a construção discursiva e a articulação do tempo nos relatórios. Para isso, dividimos o texto nas seguintes partes: “1. O discurso relatado na enunciação: dos verbos *dicendi* às expressões que indicam os atos das falas”; e “2. A construção temporal nos relatórios de estágio”.

Na primeira parte, discutiremos questões que dizem respeito aos verbos *dicendi*<sup>3</sup>, visto que esses verbos funcionam como indicadores dos atos de fala e, também, funcionam como verbos *declarandi*, carregando consigo um juízo de valor que expressa uma relação comunicativa entre sujeitos. Por outro lado, os indícios de vozes ocorrem, também, por meio de expressões que indicam os atos de fala, expressões essas que surgem como indicadores dos atos de locução no discurso relatado e, para isso, as expressões funcionam apenas como indicadores, mas que subtraem os discursos que deveriam ser expressos pelo relato do estagiário.

Para apontarmos as questões discutidas dentro do presente trabalho, utilizamos um quadro teórico sob a perspectiva da análise do discurso de Maingueneau (1989) e José Luiz Fiorin (1996), entre outros autores relevantes para apontarmos as questões aqui discutidas.

Os resultados nos levam a discutir a *produção de conhecimento* dos professores em formação, considerando que *produção de conhecimento* é, segundo nossos postulados, a consolidação do desenvolvimento de análise e reflexão dentro da sua área de atuação, este que, por vezes, é revelado por meio da escrita, momento esse em que vemos a somatória de teorias e práticas desenvolvidas dentro da escrita. Os resultados mostram que nos relatórios de estágio pode ocorrer um apagamento de informações fundamentais para que possamos compreender o desenvolvimento da aula, logo é identificável que ocorrem

3 Há uma grande variedade lexical em relação aos verbos, de modo que os verbos *dicendi* apresentem indícios de que há uma enunciação encaixada na outra, na qual o verbo introduz um quadro interior que está dentro do discurso citado, seja ele direto ou indireto. Havemos de apontar que os verbos *dicendi* funcionam como indicadores do discurso relatado.

descrições genéricas, o que prejudica o confronto dos saberes teóricos e a observação metodológica das aulas. Com vistas a apresentar uma proposta de análise discursiva dos relatórios de estágio, identificaremos alguns apontamentos sobre a complexidade dos produtos escritos e as análises que chegamos ao final do processo, como veremos a seguir.

### 1. O discurso relatado na enunciação: dos verbos *dicendi* às expressões que nomeiam os atos de fala

A finalidade da análise apresentada neste item é observar as diferentes formas de relatar a enunciação<sup>4</sup> na escrita de relatórios de estágio. Na citação do discurso do outro, identificamos que ocorre, frequentemente, a omissão de vozes durante a descrição das aulas, vozes essas que são fundamentais para termos a aula enquanto dado concreto sobre o material observado. Além disso, compreendemos que o estagiário, ao assumir “autoridade” perante o discurso, invoca certa autoridade em função daquilo que está sendo dito; logo percebemos que, em alguns momentos, o relato do estagiário é insuficiente para sua formação, pois há um apagamento de discursos e supressão de informações necessárias para se poder expandir a reflexão sobre as situações de ensino relatadas.

Os verbos *dicendi* são verbos de elocução presentes em um texto oral ou escrito, que expressam a forma como a pessoa do discurso se apresenta. Eles colocam à disposição marcas semânticas que são vistas como verbos ou expressões, portanto a semântica desses verbos pode contestar, responder, exclamar ou até mesmo pedir.

Centrando nossa investigação nos verbos *dicendi*, afirmamos que eles são considerados a variação da locução; desse modo, esses verbos são *dicendi* ou verbos de sentir, segundo Rodrigues (2000), e possuem a mesma classificação, pois determinam certa afetividade no texto ao deixar evidências do sujeito de consciência dentro do enunciado. Se observarmos dentro de uma literatura de ficção, por exemplo, podem ser identificados esses verbos de modo que o narrador da história pode escolher o uso do discurso direto, indireto ou indireto livre, e no momento em que o narrador recorre à utilização do verbo para que sejam indicados atos de fala, este caracteriza-se como *verbo dicendi*, ou de dizer.

---

4 De acordo com Maingueneau “é designado ao produto da enunciação, do ponto de vista sintático considera-se a frase como um tipo de *enunciado*, equivalendo por consequência o mesmo que um texto” (1989, p. 54).



Expandindo nossa explicação em torno dos verbos *dicendi*, havemos de afirmar que eles apontam os diálogos que serão postos seguidos do verbo, de modo que o interlocutor<sup>5</sup> do enunciado está com a palavra, descrevendo, portanto um discurso reportado de outro sujeito. Ilustraremos isso com um exemplo baseado no texto literário *Auto da Compadecida*<sup>6</sup>, de Ariano Suassuna<sup>7</sup>. João Grilo, ao conversar com o Padre pedindo para que ele possa benzer o cachorro do major, responde da seguinte forma após ser questionado pelo Padre: “- Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Morais” (Suassuna, 1998, p. 6). Essa frase escrita por meio do discurso direto mostra que João Grilo está com a palavra, retomando algumas afirmações ditas por ele anteriormente. Com base nesse trecho, vemos que o personagem João Grilo toma para si os fenômenos íntimos do enunciado, e que poderia também abrir, por meio do diálogo, espaço para suas emoções, seguido de verbos, de modo que o verbo *disse* indica um diálogo reportado por ele.

Dentro dos relatórios de estágio é muito comum identificar o uso dos *verbos dicendi*, pois o aluno, ao relatar a aula, acaba exprimindo sua voz e opinião a respeito da observação; além disso, o estagiário promove a fala do professor e aluno inserindo verbos para sua construção enquanto locutores, o que, por vezes, surge de forma generalizada ou até mesmo omissa, pontos esses que serão tidos em conta, no decorrer da exposição.

Para compreendermos o funcionamento do discurso, apontamos que tanto o discurso oral quanto o escrito podem variar entre discursos direto, indireto e indireto livre. Esses tipos de discursos, segundo Maingueneau, tratam-se das “manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa” (1989, p. 85). Partimos do princípio de que o estagiário pode proferir dentro do seu produto escrito os discursos que são incorporados por ele.

5 <sup>3</sup> Manifestação do sujeito falante (orador/narrador) dentro de um discurso oralizado ou escrito, de forma que toma como objeto a sua própria mensagem.

6 Escrito em 1955, é considerado um clássico da Literatura brasileira, possui uma medalha de ouro da Associação Brasileira de Críticos Teatrais. Além disso, é uma peça teatral em forma de auto, sendo ela dividida em três atos, os quais exibem os elementos da Literatura de Cordel ao apresentar traços do barroco católico do nordeste brasileiro.

7 Poeta e romancista brasileiro, nascido na Paraíba, procurava em suas manifestações literárias favorecer a cultura do nordeste brasileiro, tendo como cânone literário as obras: *Auto da Compadecida* e *D'a pedra do reino*.

Dando ênfase aos discursos identificados nos relatórios, apontamos que no discurso direto, por exemplo, os personagens ganham voz; ele geralmente ocorre em conversas, destacando conseqüentemente a fala e as características dos “personagens” presentes dentro do discurso. No discurso indireto, por sua vez, o narrador constrói os fatos e, por meio da terceira pessoa, utiliza suas próprias palavras para reproduzir as vozes dos personagens. No discurso indireto livre, afirma-se, segundo Maingueneau, que “está ligado à propriedade notável que possui de relatar alocações fazendo ouvir duas vozes diferentes inextricavelmente misturadas” (1989, p. 97). Logo, nesse tipo de discurso, há certa discordância em torno do indivíduo que relata as alocações, essas que nada mais são que as outras vozes relatadas pelo enunciador e que estão em torno do indivíduo que relata as locuções, como também os indivíduos que têm suas vozes descritas.

Vale ressaltar que, dentro dos relatórios que analisamos, há uma prevalência do discurso indireto, pois o estagiário ao narrar os fatos ocorridos em sala de aula acaba reproduzindo as locuções citadas no momento do acontecimento. Segundo Maingueneau (1989) as locuções citadas, no discurso indireto, poderiam ser vistas como uma espécie de “teatralização de uma enunciação anterior e não uma similitude absoluta” (1989, p. 85). Logo as locuções citadas apresentam uma relação de semelhança entre o modelo real e o resultado imitado na hora da enunciação, de modo que os diálogos passam a ser formulados a partir do interesse de quem enuncia, e a voz não passa mais a pertencer ao locutor de origem e sim a quem produz o texto teatralizando os diálogos identificados no momento de observação.

O estagiário representa, por meio de suas palavras, os diferentes enunciadores, esses sujeitos que têm suas vozes representadas por um único enunciador, que, de certa forma, atribui palavras categóricas para representá-los. Com base nisso, o enunciador cria uma cena enunciativa para que possa representar os diferentes sujeitos presentes no momento de observação, logo o estagiário enunciador se responsabiliza por sua enunciação e as diferentes locuções presentes no enunciado. Por outro lado, a percepção que o enunciador estagiário tem dessa “cena” e o modo como ele a constrói em seu discurso estão sujeitos aos efeitos das formações discursivas dentro das quais ele produz seu enunciado (o relatório).



A partir do momento que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. O sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação. Esta noção de citação é, entretanto, ambígua, pois remete tanto às regras, às concepções, quanto aos enunciados citados. (MAINGUENEAU, 1989, p. 86)

Um enunciador, ao produzir os discursos visando o público leitor previamente definido, pode manipular os seus dados de escrita para que possa convencer quem estará lendo o seu relatório. Portanto, o público é que define as citações de fala, embora o sujeito possua autoridade sobre o próprio discurso. Para tanto havemos de afirmar que, no momento da descrição de uma aula, o estagiário A, por exemplo, possui um grupo de interlocutores situado numa situação X e em um determinado tempo e lugar; para isso o estagiário visando o grupo previamente definido manipula os dados de aula.

Consideramos que nos diferentes tipos de diálogos identificados em um discurso relatado, nos relatórios de estágio, ocorre certa inadequação, afinal quando identificamos um discurso relatado vemos que há certo distanciamento entre as vozes identificadas em sala de aula e as vozes descritas nos relatórios, perdendo, portanto, a similitude.

Ao trazermos essas afirmações ao campo do relatório de estágio, apontamos que o estagiário, quando produz um enunciado, acaba consequentemente manobrando as diferentes locuções observadas em sala de aula, embora ele esteja sujeito à formação discursiva, logo seja pelo discurso direto, indireto ou até mesmo pelo indireto livre os discursos relatados sempre sofrerão certo distanciamento se comparados com as falas ocorridas no momento do acontecimento.

Ilustraremos estas discussões com base em alguns excertos extraídos dos relatórios de estágio que compõem a pesquisa.

- (i) A professora entrou na sala, fez a chamada e **disse** aos alunos *que passaria uma revisão sobre o tema “sujeito” antes de entregar o exercício “extra”*. **Pediu** para que eles prestassem bastante atenção para que pudesse recuperar a nota da prova. Os alunos comemoraram a revisão e pareceram interessados na explicação.

A maior parte da sala ficou concentrada e em silêncio enquanto a professora escrevia na lousa.

- (ii) A professora **explicitou** o conteúdo que estava no quadro, **interagindo** com os alunos durante os exemplos, **pedindo** para *que eles identificassem o sujeito das orações transcritas sempre após as explicações*. Os alunos **conseguiram responder** corretamente todas as perguntas, cerca de seis ou sete alunos **estavam respondendo**, porém, observei os cadernos e todos estavam acompanhando a leitura e marcando os sujeitos, mesmo sem responder em voz alta.

Podemos dizer que o estagiário manipula as diferentes vozes presentes na aula, de modo que ele “escuta” uma parte das vozes que compõem a aula, e ao passar para o relatório escrito identificamos que ocorre uma segunda supressão de informações, como no modo que o estagiário utiliza as palavras para reproduzir aquilo que foi dito. Como afirma Fiorin, “o discurso indireto depende do momento da enunciação do narrador e não mais do momento da fala do interlocutor” (1996, p. 179). Vemos que as locuções presentes na aula acabam sendo esquecidas ou parcialmente modeladas de acordo com as marcas do discurso do próprio narrador. Em alguns excertos podemos analisar esses tipos de ocorrências, como nos casos acima.

No excerto (i), por exemplo, percebemos que o uso dos verbos *disse* e *pediu* anunciam o ato de locução do professor no discurso indireto (marcado em itálico), no entanto não conseguimos observar de forma clara os argumentos utilizados pela professora, elementos esses fundamentais que deveriam aparecer para prestar conta dos fatos ocorridos em determinado tempo de aula. Esse excerto nos faz afirmar que, embora o discurso da professora apareça suprimido, ainda conseguimos identificar implicitamente os atos de locução por meio do discurso indireto, pois há um breve esclarecimento de que a professora afirmou que passaria uma revisão; além disso, conseguimos também identificar o que a professora havia pedido aos alunos. Logo, o presente dado nos faz observar que embora ocorra certa supressão de informações ainda conseguimos identificar parte dos diálogos da professora, no entanto vale destacar que a supressão de informações é vista como algo negativo, pois o leitor não consegue obter informações claras a respeito de como se deu a fala da professora.



No excerto (ii) ocorre algo semelhante, no entanto, vemos que os atos de locuções não aparecem por meio do discurso indireto (com exceção do verbo *pedindo*, que por meio do discurso indireto mostra, em parte, que a professora pediu para que *eles identificassem o sujeito das orações*). O que identificamos é que ocorre o aparecimento de *expressões que nomeiam os atos das falas*, no entanto, sem registrar o conteúdo do discurso citado (diferentemente do que ocorre com verbos *dicendi*). O problema que identificamos, portanto, é que não conseguimos observar as vozes ali presentes, seja pelo discurso indireto ou direto, pois as vozes ali aparecem apenas por indícios oferecidos pelas expressões nomeadoras como nos casos de *conseguiram responder e estavam respondendo*.

Outro fenômeno observado é que não conseguimos identificar a forma como a professora realizou a interação com os alunos, porém, em seguida, a estagiária afirma que a professora pediu para que fossem identificados os sujeitos das orações, logo inferimos que a interação foi realizada no momento em que foi pedida a identificação dos sujeitos. Embora possamos reconhecer que foi realizada a interação entre os alunos, não temos subsídios concretos para observarmos a forma como foi realizada essa interação.

Os dois fenômenos identificados nos exemplos acima nos fazem perceber que o discurso relatado é heterogêneo, pois os relatórios oscilam entre o discurso direto, indireto e indireto livre, e de alguma maneira classificam as marcas da heterogeneidade discursiva. Além desses dados conseguimos realizar outros apontamentos referentes ao mesmo tipo de problema, como veremos a seguir.

- (iii) A professora **corrigiu** no quadro as questões, assim os alunos que não levaram o caderno para ela corrigir, **resolveram**. A professora **despediu-se** dos alunos e **disse** que *na próxima aula conversariam mais sobre as palavras oxítonas, paroxítonas e propároxítonas* e **pediu** para que *eles pesquisassem em livros, revistas, jornais, mais exemplos dessas palavras*.
- (iv) Então a professora **fez uma breve revisão** para eles e muitos lembraram, dava para perceber isso, porque eles **diziam** “*ah, sii-iimm, agora entendi!*”.

Nesses dois excertos conseguimos apontar que ocorrem, de forma geral, supressão de informações. No excerto (iii) vemos que há utilização de *expressões que nomeiam o ato da fala* nos casos de *corrigiu*, *resolveram* e *despediu-se*. Nesses casos não conseguimos identificar o conteúdo dos atos de fala, afinal não percebemos como a professora despediu-se dos alunos e, principalmente, como a professora realizou a correção no quadro. Em contrapartida, conseguimos identificar *verbos dicendi* que dão indícios por meio do discurso indireto os atos de fala, como podemos identificar nas passagens *disse* e *pediu*. Embora possamos ter indícios de como ocorreu a aula, não temos, principalmente, a forma como a professora corrigiu as questões e a forma como os alunos responderam, e esses dois pontos são fundamentais para que o estagiário se posicione ante o conteúdo ministrado.

No excerto (iv) é identificável que ocorre novamente um apagamento de informações fundamentais, pois não conseguimos identificar como a professora *fez uma breve revisão*, portanto não são visíveis os acontecimentos descritos dentro dessa revisão. Posto isso, vemos claramente que ocorreu a utilização de uma expressão que dá indício de um ato de fala, mas ocorre o apagamento do conteúdo do discurso citado dentro desse enunciado.

Ainda no excerto (iv) conseguimos identificar o discurso direto, como indicado em itálico; nesse momento é visível que a estagiária, ao relatar a locução, indica por meio do trecho entre aspas a locução dos alunos, e essa sequência de discurso é integrada ao enunciado, de modo que o locutor assumiu para si as diferentes vozes presentes em sala de aula e, de modo suprimido, demarcou de forma generalizada a resposta que representasse a maior parte da turma; não sabemos certamente se todos os alunos tiveram a mesma reação ao assumir que entenderam a atividade. Essa demarcação discursiva entre aspas indica o seu exterior, aquilo que está longe do enunciador, logo um discurso entre aspas deixa-nos perceber que nada do discurso foi assumido. Para J. Authier (*apud* Maingueneau, 1989), “atribuir várias funções a esta operação de distanciamento: aspas de diferenciação, destinadas a mostrar que nos colocamos além destes enunciados, irreduzíveis às palavras empregadas”.

Com base nos excertos analisados anteriormente, apontamos que os *verbos dicendi* apresentam os atos de fala por meio do discurso indireto ou direto. Embora os atos de locução apareçam suprimidos



ou parcialmente ditos conseguimos identificar, em parte, as locuções ali presentes. O seu uso nos relatórios é importante porque pretende mostrar que há uma enunciação encaixada na outra, retomando os acontecimentos e diálogos, de modo que fornece ao leitor um quadro interior para que possamos interpretar o que está além do discurso; além disso, as operações interpretadas nos fazem refletir ao papel do narrador estagiário e o resultado a que ele chega ao final do processo.

Por outro lado, identificamos expressões *que nomeiam os atos das falas*, essas que indicam os atos de locução. No entanto, embora os estagiários indiquem por meio das expressões que há indícios de locução, não conseguimos identificar o conteúdo das falas ali presentes em nenhum dos tipos de discurso. Com base nessas afirmações elaboramos um quadro que representa a distinção entre os *verbos dicendi* e as expressões que nomeiam os atos de fala:

<b>VERBOS <i>DICENDI</i></b>	<b>EXPRESSÕES QUE INDICAM OS ATOS DA FALA</b>
Disse	Explicou
Pedindo	Interagindo
Pediu	Conseguiram responder
Disse	Estavam respondendo
Pediu	Corrigiu
Diziam	Despediu-se
	Fez uma breve revisão

Vale ressaltar, de acordo com a distinção levantada entre os *verbos dicendi* e as *expressões que indicam os atos de fala*, que os estagiários as utilizam intencionalmente, afinal há uma lógica entre os diferentes empregos. Com base nisso vemos, de acordo com o quadro, que as expressões que indicam os atos de fala carregam consigo uma maior responsabilidade por designar os conteúdos substanciais importantes quando nos referimos ao que foi ministrado e discutido durante o estágio supervisionado, enquanto os verbos *dicendi* aparecem onde há discussões menos importantes e que não se referem aos conteúdos ministrados pelos professores.

Posto isso, validamos o quadro ao identificar que no uso das expressões ocorre o desaparecimento de informações em torno do conteúdo das aulas como, por exemplo, a forma como a professora *explicou*

ou até mesmo como os alunos *responderam*. Essas informações suprimidas poderiam funcionar como dados comprobatórios da atividade de estágio supervisionado, como também funcionariam como dado de observação para que o estagiário se posicionasse por meio da palavra ante aquilo que por ele está sendo descrito.

Trazendo essas afirmações aos excertos extraídos dos relatórios de estágio, podemos claramente notar a distinção entre *verbos dicendi* e *expressões que indicam o ato da fala*, pois no primeiro conseguimos identificar os atos de fala por meio do discurso direto e indireto, mesmo que ainda haja supressão de informações, no entanto, quando identificamos as *expressões* vemos que o apagamento de informações é maior – o que vemos são apenas indícios genéricos de fala e que não chega a ser um conteúdo substancial válido.

Nos dados extraídos e classificados na tabela, observamos horizontalmente, na primeira linha, que na utilização do verbo *disse*, retirado do excerto (i), mostra o ato de locução da professora por meio do discurso indireto: “A professores entrou na sala, fez a chamada e **disse** aos alunos *que passaria uma revisão sobre o tema “sujeito” antes de entregar o exercício “extra”*”. Nesse caso, como já mencionado, identificamos o ato de locução indiretamente; além disso, podemos construir a cenografia do enunciado, pois é observável dentro da oração o diálogo da professora. Enquanto isso, sobre o caso de *explicou*, retirado do excerto (ii): “A professora **explicou** o conteúdo que estava no quadro, **interagindo** com os alunos durante os exemplos”, observamos que a estagiária menciona que *a professora explicou o conteúdo que estava no quadro*, no entanto não identificamos a forma como a professora realizou a explicação e tampouco os exemplos utilizados e a passagem do tempo dentro da sua explicação, embora saibamos posteriormente que houve interação com os alunos.

A partir do traço verbal buscamos um diálogo como compreensão do fato descrito, o que poderíamos chamar de pequenos fatos verdadeiros, os quais são fundamentais para representar e apreender o enunciado. Ante disso, precisamos observar nas *expressões que indicam o ato da fala* o que se diz depois do verbo, caso contrário o episódio narrado estará suprimido no enunciado e apenas a intuição do leitor virá suprir essa lacuna deixada pela expressão indicadora da fala.



## 2. A construção temporal nos relatórios de estágio

Com base na análise discursiva da linguagem reconhecemos que dentro dos relatórios de estágio ocorre frequentemente um apagamento de informações fundamentais para compreendermos o desenvolvimento da aula e os acontecimentos ali presentes. Além disso, podemos perceber que as vozes dos sujeitos presentes dentro da sala de aula acabam muitas vezes suprimidas ou parcialmente ditas. A partir dessas questões iremos analisar, sob o olhar discursivo da linguagem, a escrita do estagiário enquanto *produtor de conhecimento*, analisando do ponto de vista enuncivo e enunciativo (Fiorin, 1996) o posicionamento do estagiário, por meio da escrita, no que diz respeito à construção de referências de temporalidade.

Deve-se considerar que o uso do tempo nas produções textuais, como os relatórios, reflete na produção escrita em que os saberes dos acontecimentos descritos estão ocorrendo, logo a prestação de contas do tempo é fundamental para que possamos conhecer: a) se o estagiário de fato cumpriu a carga horária indicada no relatório; b) como o tempo foi usado nas aulas observadas ou ministradas; c) como o estagiário percebe e se posiciona sobre o uso do tempo.

Para compreendermos o cenário no qual o estagiário está inserido, recorreremos à escrita para tomarmos conhecimento dos fatos ocorridos em sala de aula. Para isso reconhecemos o estagiário enquanto sujeito que constrói um ponto de vista em sala de aula; a partir dessa perspectiva, o relatório de estágio funciona como algo mais que um texto comprobatório da atividade disciplinar de estágio supervisionado, contendo também argumentos fundamentais para afirmar se de fato houve produção de conhecimento. Vemos que o estagiário, ao produzir o relatório, determina para si e para o leitor várias vozes; por outro lado, vemos que os acontecimentos da aula acabam sendo omitidos, caracterizando-se como descrições genéricas e com poucos dados.

Para compreendermos os pressupostos da nossa teoria, afirmamos com base em Benveniste (*apud* Fiorin, 1996) que o tempo linguístico é irredutível, seja ao tempo crônico, seja ao tempo físico. Portanto, para o autor, há um tempo específico da língua. Essas afirmações nos fazem declarar que o tempo linguístico carrega características peculiares para prestar conta dos fatos ocorridos em diferentes momentos. Dessa forma,

compreender o tempo é compreender as próprias estruturas linguísticas atrás de uma fonte que nos leve ao momento de enunciação.

Como afirma José Luiz Fiorin (1996, p. 142), “o discurso instaura um agora da enunciação, e esse agora é o fundamento das oposições temporais da língua”. Há de se afirmar que o enunciado do estagiário é reinventado a cada vez que ele enuncia. Vemos que o uso dos discursos nos relatórios dá vida a essa afirmação, além de considerarmos que a descrição dos acontecimentos nos relatórios tenta nos aproximar do momento do acontecimento.

As premissas que sustentam nossas reflexões nos levam a observar que os verbos servem para constituir a temporalidade nos enunciados. Além disso, podemos identificar que os estagiários utilizam elementos temporais que dão indícios dos fatos dentro de uma sequência descritiva que, no entanto, muitas vezes se mostram genéricos e que não determinam os acontecimentos sobre o material observado, como veremos a seguir:

- (v) Mesmo o professor **ressaltando** que *valia ponto para a prova*, as conversas paralelas continuaram. **Depois de algum tempo**, o educador **deu início à explicação** sobre o exercício e, **logo após** o término da correção, **explanou** *sobre os casos especiais em que ocorre a acentuação gráfica*. **Ao final deste momento**, o professor **pediu** *para que os alunos abrissem o livro e vissem, no sumário, a parte que explicava algumas questões para a atividade*. Feito isso, o docente saiu da sala, **por alguns minutos**, e depois **retornou fazendo** a chamada e **encerrando** a aula.

Os elementos em negrito sublinhados, de alguma forma, servem para relatar aspectos temporais dos acontecimentos observados durante a aula. Na passagem *depois de algum tempo*, por exemplo, não vemos evidências claras sobre os fatos presentes durante esse período, pois não temos indícios dos fatos ocorridos ao longo desse tempo indeterminado. O mesmo se passa com a expressão *ao final deste momento*. Em relação à construção do tempo há de se afirmar que houve uma prestação de contas genérica dos fatos observados em sala de aula.

Convêm destacarmos também que os relatórios de estágio utilizam a mudança no aspecto do verbo para tentar prestar conta dos fatos observados, por exemplo, o pretérito perfeito e o imperfeito são



utilizados para nos esclarecer os acontecimentos da aula. Podemos afirmar que os pretéritos aproximam o momento de referência ao momento do acontecimento, pois ele é utilizado para afirmar um fato ocorrido e terminado em um determinado tempo passado. Podemos ver isso, por exemplo, no uso dos verbos *explanou*, *pediu*, *explicava*, *retornou fazendo e encerrando*. Como indicado em negrito no dado acima nota-se que não há problemas em relação a esses trechos, mas as passagens contêm uma descrição que consideramos imprecisa.

No último período o autor do excerto afirma que o professor *retornou fazendo a chamada*; vemos que nesse caso o uso do verbo *retornar* no pretérito perfeito seguido por outro verbo no gerúndio nos remete a uma ideia de simultaneidade, portanto, temos o presente do indicativo no verbo *fazendo*, que é determinado pelo presente do indicativo + gerúndio (Fiorin, 1996, p. 25).

Podemos concluir que o aspecto durativo utilizado nesse período nos traz a ideia de que o professor chegou à sala de aula realizando a chamada, tudo de forma simultânea, o que nos dá uma ideia duvidosa de que isso de fato tenha ocorrido. Além disso, as informações suprimidas seriam mais bem evidenciadas se fossem transcritas por meio do discurso direto, mostrando as falas e explicando os momentos ocorridos durante a aula, além de especificar os últimos acontecimentos para termos clareza de como a aula foi encerrada.

Além dessas questões referentes à construção das referências textuais, não podemos deixar de destacar algumas questões referentes ao uso de verbos *dicendi*, pois neste dado também há problemas com relação a isso. Vemos que, por meio do discurso indireto, indicado em itálico sublinhado, o estagiário insere por meio de suas palavras a voz do professor, no entanto não percebemos a forma como o professor ressaltou aos alunos a importância da atividade, além de não sabermos a forma como o educador deu início à explicação, assim como outras informações acabam sendo suprimidas. Com base nessa omissão de informações notamos que o uso dos verbos *dicendi*, como mostrado, indica o ato de locução, mas nem sempre o estagiário, em seguida ao verbo, esclarece as diferentes vozes presentes na sua observação.

Outro ponto verificável é que os relatórios, em alguns momentos, apresentam o discurso indireto ao invés do discurso direto, como já havíamos mencionado, dando voz aos professores e alunos ao utilizar as palavras do estagiário. Essa estratégia utilizada pelo narrador

reestrutura as vozes dos sujeitos observados, portanto as diferentes vozes presentes dentro do enunciado acabam sendo distorcidas.

De acordo com Fiorin, na passagem do discurso direto para o indireto, a mudança de dois para um momento de referência pode acarretar transformações nas marcas temporais, já que elas, às vezes, precisam mudar do sistema enunciativo para o enuncivo. O momento enunciativo carrega consigo um *eu, aqui e agora*, dentro de um determinado tempo e espaço, e na debreagem<sup>8</sup> enuncia há uma dobragem ou projeção tendo a modelagem transformada em *o que fala e para quem se fala*. Essa teoria dentro dos relatórios se estrutura da seguinte forma: aula observada = momento enuncivo; aula relatada = momento enuncivo.

Vejamos outro dado.

- (vi) [...] estavam totalmente dispersos e não deram exemplos para o professor, o que ficou a cargo deste exemplificar com a seguinte frase: “*arrudia o terreiro*” e, **em seguida**, explicou que *esta frase cabe mais a pessoas idosas*. Assim, o educador **foi seguindo** com demais *exemplos sobre variação de acordo com o sexo, escolaridade e fator sociocultural*.

O uso de expressões “em seguida”, “foi seguindo”, presentes em (vi), assim como “logo após” e “ao final deste momento”, no dado (v), são formas que o narrador do relatório usa para prestar conta do tempo e das ações que houve nesse período. Ainda assim, nem sempre esse tipo de colocação evidencia o que houve ao longo desse período de observação. O relator, ao realizar o uso dessas expressões, deveria saber explicar a forma como ocorreram os fatos dentro da sala de aula, para que então o leitor saiba de forma clara o que houve durante aquele tempo.

No excerto (vi) as expressões temporais que deveriam prestar conta da observação da aula não deixam registros claros do que houve em sala de aula. O que vemos é a descrição superficial do material observado, pois não há esclarecimentos que contribuam para comprovar as atividades observadas. As expressões *em seguida* e *foi seguindo* nos fazem refletir que, na utilização de indicadores temporais, os fatos sejam silenciados dentro dessas passagens, logo não conseguimos

---

8 “A debreagem é a operação pela qual a instância da enunciação projeta no enunciado as noções de pessoa (debreagem gramatical), de espaço (debreagem espacial) e de tempo (debreagem temporal).” (GUIMARÃES, 2013).



perceber a quantidade de tempo passado durante esse período, nos dando a entender, de forma vaga, que a aula foi rápida.

Além disso, não podemos negar a importância do uso dos verbos dentro do excerto anterior, pois no caso acima o estagiário, por meio do discurso indireto, tenta mostrar a voz do professor, como identificado em sublinhado. Mais uma vez não há evidências claras de como foi realizada a explicação do professor sobre a frase *arrudia o terreiro*; há evidência de locução apenas quando o estagiário afirma que o professor teria dito que *esta frase cabe mais a pessoas idosas*, mas ainda assim vê-se que se trata de uma afirmação vaga e pouco específica sobre a aula observada.

Considerando que refletir sobre as várias temporalidades presentes nos relatórios fornece subsídios para ter noção dos acontecimentos articulados dentro das aulas registradas, há de se comentar que a instabilidade de afirmações contidas nos relatórios de estágio, bem como a invisibilidade de algumas informações, nos faz refletir sobre o processo de escrita do graduando em Letras, pois a maneira como o gênero acadêmico relatório de estágio é produzido, reflete muito sobre a sua formação acadêmica e como foi articulada à escrita até chegar ao produto final.

No caso específico da construção das referências textuais, o registro vago não só deixa de pôr em discussão o uso do tempo pelo professor, mas também levanta alguma dúvida sobre o uso do tempo pelo próprio estagiário. Aulas inteiras, de quarenta e cinco minutos, por vezes são relatadas em poucas linhas, sem que esse tempo tenha sido usado para coletar nenhum tipo de dado mais concreto. Considerando o caráter subjetivo do que é escrito nos relatórios, a observação nos faz pensar na parcial desvalorização das reflexões realizadas no que é escrito sobre as práticas didáticas, tendo em vista que deve haver um maior aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Considerando que os produtos escritos revelam certa subjetividade dos conteúdos devido à falta de concretude sobre o que é escrito sobre uma aula, notamos que os relatórios se distanciam do que chamaríamos de relatos reflexivos, de modo que tangencia os avanços da pesquisa desenvolvida nas práticas de estágio. As construções das informações nos relatórios fomentam um debate sobre o papel do professor em formação, uma vez que há certa perda na autonomia sobre o que é escrito sobre uma aula, assim o “fazer pedagógico” é dado às restrições pelo próprio discente, afinal a falta de informações acorrenta o estagiário a

um processo de incertezas sobre sua formação devido a insuficiência de informações do que ele escreve durante as práticas didáticas.

### **Conclusões**

O presente artigo consistiu, de forma geral, em reflexões sobre como se dá o construto teórico dos estagiários por meio da escrita. Com base nisso, a pesquisa nos leva a concluir que nos relatórios de estágio ocorre, frequentemente, o apagamento de informações fundamentais sobre como se desenvolve a disciplina de estágio supervisionado. Dentre os aspectos suprimidos durante a escrita do estagiário, vemos que ocorre a manipulação de vozes ou, em alguns casos, o apagamento deles. Com base nisso vale destacar que faz parte da atividade acadêmica realizar uma boa descrição das aulas, aplicando de forma evidente os diálogos dos professores a alunos observados durante a disciplina de estágio obrigatório.

Ao final do processo de análise, compreendemos como um “bom” estagiário aquele que sabe refletir sobre o que escreve, sabendo direcionar por meio da escrita informações fundamentais sobre o que ocorre durante uma aula. Para tanto, há necessidade de que o estagiário abandone seu estágio de expectador das aulas ministradas ou produzidas para então entrar em estado crítico perante as questões levantadas durante a descrição das aulas.

Estes resultados revelam a necessidade de uma orientação mais abrangente das práticas de estágio, uma vez que as práticas de ensino durante a formação acadêmica não dependem unicamente do próprio estagiário, como também de uma relação de cooperação entre professores e os próprios discentes que necessitam compreender que as práticas de estágio supervisionado, práticas estas que não devem, jamais, serem vistas divorciadas da pesquisa, afinal compreender as diferentes práticas didáticas durante a formação é compreender o sistema no qual o discente entrará em confronto durante sua vida docente.

Refletindo sobre o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas durante as disciplinas de estágio nos cursos de Licenciatura, havemos de defender que deva haver maior atenção às reflexões desenvolvidas durante as práticas de estágio supervisionado. Para analisar este trabalho, algumas questões devem ser necessariamente focalizadas, dentre elas, um melhor aperfeiçoamento do que é escrito sobre as práticas



vivenciadas no estágio. Para tanto é necessária uma suficiente investigação do que é praticado durante as práticas pedagógicas.

O estudo funcionalista das formas de relatar as práticas docentes revela o quanto deve ser aprimorado às práticas de descrição das aulas, uma vez que ocorre a obscuridade de informações quando o estagiário descreve as práticas de estágio, para tanto, consideramos que o relatório revela uma má orientação metodológica sobre o que é produzido, logo os resultados não se delimitam apenas aos aspectos textuais do que o estagiário produz, pois há, também, reflexão sobre o papel do professor em formação.

Em nossa investigação havemos de indicar que os relatórios de estágio devem funcionar como documentos explicitadores das ações que foram desenvolvidas em sala de aula, definindo com clareza e sem obscuridade os fatos, ações, e acontecimentos inscritos durante a investigação. Indicamos que as práticas pedagógicas jamais devem ser divorciadas da pesquisa, afinal elas são tidas como a pesquisa e extensão universitária, pois fazem com que os alunos se confrontem com o sistema escolar, dando oportunidade aos mesmos de confrontar a prática aos ensinamentos adquiridos durante toda a sua formação acadêmica.

Um procedimento de análise criteriosa se baseia em boas descrições dos objetivos específicos realizados durante as práticas didáticas, bem como as justificativas, formulações de aulas e, principalmente, os procedimentos realizados e os problemas identificados durante as práticas didáticas. Esses pontos relevantes levados à escrita devem concentrar elementos formais funcionando como um projeto de pesquisa acadêmico, para que o estagiário, no momento de construir seu relato perante os fatos identificados em sala de aula, revele-os de maneira acadêmica, pondo teorias sobre o que está sendo dito, bem como observações e sugestões sobre o ensino.

Nesse contexto, a educação é posta em xeque, uma vez que os professores em formação revelam o estado da educação superior enquanto processo, de modo que o professor se mostra no momento em que realizamos os procedimentos de análise. Para lucilarmos o papel docente, tomamos como princípio o conceito de docente segundo Durkheim (1967).

Não é de fora que o mestre recebe a autoridade: é de si mesmo.  
Ela não pode provir senão de fé interior. É preciso que ele creia

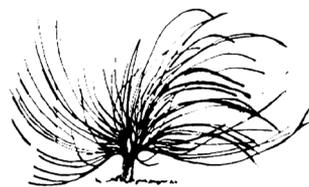
não em si, sem dúvida, não nas qualidades superiores de sua inteligência ou de seu coração, mas na sua missão (Durkheim, 1967, p. 55).

Pairando sobre o papel do professor, haveríamos de pensar, segundo os conceitos do filósofo, que o mestre possui autoridade sobre si mesmo podendo suprir as qualidades que estão além da sua inteligência. Em vista disso, induzir os estagiários de acordo com os interesses instituídos durante as práticas de estágio é necessário, para que eles possam se adequar as situações inerentes das práticas pedagógicas durante as práticas didáticas em licenciaturas.

1. O fazer educacional como instrumento que contribua para a sua formação, cujo direcionamento esteja intimamente ligado à pesquisa.
2. Estagiário que busque adequar um trabalho produtivo aliado a compreensão ativa das suas atividades.
3. Práticas de estágio que sejam capazes de mostrar o direcionamento teórico e formativo e que sejam revelados na escrita.

### Referências

- Durkheim, E. (1967). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições melhoramentos.
- Fiorin, J. L. (1996). *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.
- Guimarães; E. (2013). *Estudos linguísticos aplicados ao ensino*. São Paulo: Mackenzie.
- Maingueneau, D. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Editora UNICAMP.
- Rodrigues, T. (2000). *Funções linguísticas do verbo dicendi*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Tecnologias e Linguagens, Universidade Federal Fluminense.
- Suassuna, A. (1998). *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: AGIR.



---

# La “responsividad” en la escritura sobre las prácticas de enseñanza<sup>1</sup>

Márcia Cristina Greco Ohuschi<sup>2</sup>

Universidad Federal de Pará

Brasil

[marciaohuschi@yahoo.com.br](mailto:marciaohuschi@yahoo.com.br)

## Resumen

Este trabajo, vinculado al Proyecto de Investigación “La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, Costa Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento” (UFPA/CNPq), tiene como objetivo diagnosticar la “responsividad” manifestada en la escritura con respecto a las prácticas de enseñanza de profesorado en formación. A la luz de la lingüística aplicada, en la perspectiva socio-histórica del lenguaje, nos basamos en los presupuestos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992) y Bakhtin (2003). En lo tocante a la noción bakhtiniana de “responsividad”, nos apoyamos en el estudio de Menegassi (2008; 2009) y de Ohuschi (2013). Como la investigación aún está en curso, se presenta una muestra representativa, a partir de ejemplos de la capacidad de respuesta que se manifiesta en los informes de las prácticas realizadas por estudiantes de un grupo de Letras -Portugués- Universidad Federal de Pará (UFPA), Campus Castanhal. Los resultados revelan que el alumnado demuestra, al escribir acerca de la práctica docente, la capacidad de respuesta activa con expansión



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.11>

- 1 Este trabajo fue presentado en la Mesa Redonda “Escritura sobre las prácticas en la formación docente –retos de una investigación transnacional en Brasil, Costa Rica y Honduras”, en el III Seminario de Investigación Educativa para Docentes y Estudiantes Universitarios, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán– Centro Universitario Regional de San Pedro Sula, en abril, 2015.
- 2 Profesora de la Universidad Federal de Pará. Doctora en Estudios del Lenguaje por la Universidad Estadual de Londrina.

explicativa y ejemplificativa en niveles de explicación, comentario y crítica.

**Palabras claves:** Dialogismo, “responsividad”, escritura, prácticas de enseñanza, profesorado en formación.

**Abstract**

This paper, which is linked to the research project *La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, de Costa Rica y de Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento* (UFPA/CNPq), aims to diagnose responsivity manifested in writing regarding pre-service teachers during their practicum. This research is situated within the Applied Linguistics field and is grounded on the socio-historical perspective of language, according to the theoretical assumptions of Bakhtin/Volochinov (1992) and Bakhtin (2003). With regard to Bakhtin’s notion of responsivity, we follow the studies of Menegassi (2008; 2009) and Ohuschi (2013). As research is still in progress, we present a representative sample of responsivity manifested in practicum reports of a writing class - Portuguese Language - at the Federal University of Pará (UFPA), Campus of Castanhal. The results show that trainees demonstrate, in writing about the teaching practicum, active responsivity with explanatory and illustrative expansion in levels of explanation, commentary, and criticism.

**Keywords:** dialogism, responsivity, writing, teaching practices, teachers in training

## 1. Consideraciones iniciales

El proyecto de investigación “La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, de Costa Rica y de Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento” (UFPA/CNPq) que se aprobó por el llamado universal 14/2014, incluye cinco universidades brasileñas situadas en cuatro regiones geográficas diferentes y dos universidades de países latinoamericanos vecinos, Costa Rica y Honduras. La asociación entre la UNA/Costa Rica, UPNFM/Honduras y varias universidades es un trabajo que se está



haciendo, comprometido con el establecimiento de la investigación en las universidades y cualificación de su profesorado a través de su participación en las actividades de investigación.

El proyecto tiene como objetivo discutir el papel de la escritura en las carreras de grado y considerar que la escritura en las prácticas, para la formación del profesorado, no es solo una forma de documentar o presentar sus actividades, sino un trabajo que puede resultar en la producción de conocimiento. En este sentido, el proyecto se basa en tres aspectos: a) ¿cómo los textos escritos de las prácticas de enseñanza funcionan durante la grabación de una lección; b) ¿qué tipo de trabajo se puede realizar en el registro de una clase; y c) lo que se afirma en una clase basada en lo que estaba grabado. Por lo tanto, se analiza la escritura producida a partir de las prácticas de enseñanza como un hecho, como un objeto de procedimientos de análisis, además de la producción de conocimiento sobre la enseñanza.

Desde esta tendencia, en esta investigación tenemos la intención de enfatizar la capacidad de respuesta a partir de aspectos de la descripción de una clase en las prácticas de enseñanza en pregrado, en los textos escritos por sus estudiantes. Para ello, presentamos ejemplos de la capacidad de respuesta activa manifestada en informes de las prácticas, llamados “relatos reflexivos”, producidos por alumnado de la carrera de Letras - Portugués, UFPA, *campus* de Castanhal, en el año de 2012.

## 2. La “responsividad”: aspectos teóricos

Según Faraco (2009), después de los años 1925/1926, cuando la cuestión de la lengua cambió la dirección de los debates del Círculo de Bakhtin, esto fue consolidando progresivamente la gran metáfora del diálogo, que recogió sus reflexiones sobre lengua. Por lo tanto, la lengua se entiende a partir de su carácter socio-histórico-ideológico, como un fenómeno social de diálogo entre dos o más individuos.

El diálogo es, según Bakhtin/Volochinov (1992), una de las formas más importantes de la interacción verbal. En un sentido abarcador, se entiende como un amplio espacio de lucha entre las fuerzas socio-ideológicas entre voces sociales, con un verdadero enfrentamiento entre sus propias ideas y las de los otros sujetos, acuerdos, desacuerdos, refutaciones, preguntas, etc. Por lo tanto, no tiene sentido fuera de la diferencia, de la arena, de la interacción dialógica, por lo que no hay un discurso sin otros discursos (Sobral, 2009). Así, quien emite el mensaje

se aclara como sujeto locutor y su discurso antes de decirlo, con el fin de establecer la imagen de la persona interlocutora a la que apela; existen, por lo tanto, actitudes de respuesta de ambas partes.

El sujeto receptor, que recibe y entiende la declaración (escrita u oral), adopta, para él, una actitud de respuesta que, según ha explicado Bakhtin (2003), se encuentra en desarrollo constante durante el proceso de comprensión. Asume una actitud de sujeto hablante, así que no es un mero oyente, participa activamente en el diálogo, ya que también establece la enunciación, puesto que la palabra se dirige a él.

De esta forma, la comprensión es una forma de diálogo, pues comprender es oponer una contestación a la palabra del sujeto locutor (Bakhtin y Volochinov, 1992), que muestra una respuesta activa de la enunciación. Con este sesgo, Menegassi (2009) define la capacidad de respuesta, señalando que no solo se deriva de las prácticas del lenguaje, sin embargo, estas son imprescindibles para que ocurran. De esta forma, es imprescindible comprender que la producción de un enunciado dirigido a la otra persona ya es, por sí, una probable respuesta a otros enunciados.

Según Bakhtin (2003), la comprensión de la respuesta puede manifestarse de tres maneras: activa, pasiva o silenciosa (efecto retardado). En el entendimiento de respuesta activa, el ente interlocutor, para entender la declaración, contesta de inmediato; expresa su posición, su juicio de valor, su acuerdo o desacuerdo; completa; etc. La comprensión pasiva es un elemento abstracto del hecho real (comprensión sensible activa) que se materializa en el acto real de respuesta y tiene en cuenta el cumplimiento de los plazos que se presentan en las interacciones. Menegassi (2009) explica que la pasividad de la respuesta se encuentra en el hecho de que la devolución al enunciado formulado por el sujeto locutor se manifiesta, en la otra persona, por la atención y cumplimiento de una petición, una solicitud o un orden. Esto registra la ocurrencia de la comprensión del enunciado por parte de quien oye, pero, simultáneamente, señala también una relación social altamente asimétrica, autoritaria en la relación entre hablante y oyente, ejemplificado por Bakhtin con el orden militar.

En la comprensión silenciosa (acción o retraso), la persona que llama tiene una respuesta, pero en otro momento, y puede estar en otro contexto, con otros sujetos interlocutores, además de que no siempre ocurre inmediatamente al enunciado. La comprensión puede ocurrir tarde o temprano, lo que fue escuchado y activamente atendido puede



responderse en los discursos subsiguientes o en el comportamiento del público oyente (Bakhtin, 2003).

Nos damos de cuenta de que la comprensión (sea activa, pasiva o silenciosa) conduce al individuo a realizar una actitud receptiva, que también puede ser activa, pasiva o silenciosa. El hablante siempre espera una respuesta y no solo una repetición de su discurso.

La capacidad de respuesta (activa y silenciosa) se manifiesta cuando las palabras de otras personas se convierten en propias palabras, pues nuestro discurso está lleno de los demás discursos, de un grado variado de alteridad, perceptibilidad y relevancia. Estas palabras de los demás cargan su expresión, su tono valorativo que son asimilados y reelaborados (Bakhtin, 2003).

Además, en este proceso dialógico, la persona oradora/presentadora se convierte también en la otra de sí misma, porque todo sujeto hablante es por sí mismo un respondedor en mayor o menor grado, una vez que él no es el primer hablante, y presupone no solo la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino también de algunos enunciados anteriores. Así, "cada enunciado es un eslabón en la cadena complejamente organizada de otros enunciados [Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados]" (Bakhtin, 2003, p. 272).

En consecuencia, el sujeto locutor busca la virtualidad del sujeto interlocutor, con el fin de transferir a esta virtualidad y accionar los varios otros (interlocutores) que se internalizan en sí, transformando las palabras lejanas en sus propias palabras. En la producción de textos escritos, la persona locutora se mueve de papel de productora para el de interlocutora, al hacer inferencias, cubrir los vacíos dejados en el enunciado, etc. Es el movimiento inter-intra-inter-individual (Vygotsky, 1988), donde, intralocución, el locutor o locutora dialoga con su propio texto, por lo que es otra persona de sí misma.

Desde esta perspectiva, Menegassi (2009) señala que las diversas actitudes que responden a construir los enlaces de la corriente continua de la comunicación verbal en la que cada declaración individual es una respuesta a la relación anterior y, por lo tanto, implica una nueva actitud receptiva y así sucesivamente. El autor resume los principales aspectos de la capacidad de respuesta, caracterizando el dialogismo de Bakhtin, que sintetizamos:

- a. La *responsividad* es una exigencia de las prácticas sociales de interacción y un factor imprescindible para que las prácticas del lenguaje ocurran.
- b. La propia formulación de un enunciado dirigido al otro ser constituye, por sí, una posible respuesta a otros enunciados que circulan en la sociedad.
- c. El otro sujeto siempre ofrece una respuesta a la palabra de la que se apropia, generando un nuevo decir, marcado por las características de su nuevo rol locutor.
- d. La respuesta a la palabra del otro sujeto produce mi palabra
- e. El sujeto hablante siempre espera la respuesta de su público interlocutor, aguarda una activa comprensión responsiva.
- f. “En la actitud responsiva pasiva, no se involucra necesariamente la verbalización de la respuesta. Su pasividad reside justamente en el hecho de que la devolución al enunciado formulado por el locutor se manifiesta, en el otro, por la atención y cumplimiento de un encargo, una solicitud o un orden. [Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem]” (Menegassi, 2009, p. 169).
- g. “La actitud responsiva silenciosa difiere de las anteriores por ser una materialización de efecto retardado a la respuesta inherente a un determinado enunciado. [A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado]” (Menegassi, 2009, p. 169).

De la “responsividad”, el enunciado permite límites para establecer un diálogo, la adopción, por la declaración recibida, una actitud receptiva, como de venta, de acuerdo, en desacuerdo, la completa, la aplica, etc., ya que toda comprensión es activa (Bakhtin, 2003). Los límites de cada declaración se definen, según el pensador ruso, alternando los temas del discurso. Así, incluso antes de comenzar su discurso, hay diálogo con los discursos de otras personas, ya que “el hablante no es un Adán bíblico. [o falante não é um Adão bíblico]” (Bakhtin, 2003, p. 300), su discurso no es desconocido, se hace eco de los que le



preceden. Para cerrarlo, debería haber diálogo con las declaraciones de respuesta de las demás personas, aunque sean en silencio. Por lo tanto, según Bakhtin (2003), el ser hablante termina su enunciado para dar lugar a su comprensión activamente responsiva, es decir, para pasarle la palabra al otro ser. Tomamos nota de que, puesto que el lenguaje tiene carácter socio-histórico-ideológico, este juego alternativo no está desprovisto de ideología, como sujetos sociales que interactúan generan su capacidad de respuesta a través de los valores sociales.

En virtud de este sesgo en el análisis de la “responsividad” en el discurso, a partir de textos escritos de géneros de correo electrónico y la entrevista, Menegassi (2008) presenta tres posibilidades para su caracterización: a) la capacidad de respuesta activa con la expansión explicativa e ilustrativa; b) la capacidad de respuesta pasiva sin expansión; c) la capacidad de respuesta activa sin expansión explicativa e ejemplificativa. Para facilitar la exposición, se presenta el marco elaborado por Ohuschi (2013, p. 48), que organiza las características planteadas por el autor:

**Tabla 1:** *Sistematización de las características de la “responsividad”*

<b>“Responsividad” activa con expansión explicativa y ejemplificativa</b>	<b>“Responsividad” pasiva sin expansión</b>	<b>“Responsividad” activa sin expansión explicativa y ejemplificativa</b>
Pasa, primero, por la comprensión silenciosa, a continuación, por la comprensión de efecto retardado, por fin, se manifiesta activa y reflexivamente.	Se produce una respuesta directa, sin desplazamiento temporal.	Ocurre una actitud responsiva objetiva.
La manifestación ocurre en un discurso posterior, hay un desplazamiento temporal.	No permite la continuación del diálogo.	Las reflexiones del sujeto productor no son personales, sino propias de lo que se le pidió.
Se producen reflexiones personales. Permite que el diálogo continúe.		Permite la continuación del diálogo, pero de forma conducida.

Sobre la base de las categorías bakhtinianas de la capacidad de respuesta, expandido en Menegassi (2008), se propone la Tabla 2 (Ohuschi, 2013, p. 161-162), con extensiones de diferentes subcategorías propuestas por el autor. Fueron ampliadas en función del contexto y los datos generados por la encuesta, a partir de las actitudes de respuesta de los grupos docentes.

**Tabla 2:** Niveles de “responsividad” en los diálogos de los profesores

CATEGORÍAS	NIVELES	SIGNIFICADO
<b>“Responsividad” activa con expansión explicativa y ejemplificativa</b>	Crítica	Respuesta inmediata del sujeto socio de la situación de interacción, con análisis, juicio y evaluación.
	Opinión	Respuesta inmediata, normalmente ligada a la crítica, a partir del posicionamiento, revela marcas de reflexión personal.
	Comentario y ejemplificación	Respuesta inmediata que puede presentarse: a) por medio de las vivencias personales; b) a partir de las experiencias del trabajo cotidiano de aula -saber experiencial- (Tardif, 2002); c) por las experiencias de la graduación -saber profesional- (Tardif, 2002).
	Explicación	Respuesta inmediata del sujeto socio de la situación de interacción, con marcas de reflexión, explícita comprensión activa.
	Desacuerdo	Respuesta inmediata del sujeto socio de la situación de interacción, discrepa de lo que está siendo discutido.
	Sugerencia	Respuesta inmediata, evidenciada a partir de la búsqueda de solución de un problema encontrado, demuestra madurez.
	Cuestionario	Respuesta inmediata, movilizadora por medio de una pregunta, con una marca explícita de continuidad del diálogo.
<b>“Responsividad” activa sin expansión explicativa y ejemplificativa</b>	Acuerdo	Respuesta inmediata en que el sujeto socio de la situación de interacción demuestra estar de acuerdo con lo que está siendo debatido, solo para que la discusión perdure, sin marcas de reflexión personal.
<b>“Responsividad” pasiva sin expansión</b>	Leve	El sujeto socio no realiza las tareas solicitadas, imposibilita la instauración del diálogo.



<b>“Responsividad” silenciosa</b>	Duda	El sujeto socio demuestra aún tener duda o dificultad sobre algo discutido, por presentarse en proceso de sedimentación del conocimiento.
	Comprensión	El sujeto socio revela intentos de comprensión, se encuentra en proceso de internalización (Vygotsky, 1988).

### 3. La *responsividad* activa en relatos reflexivos

En esta sección, presentamos ejemplos de la capacidad de respuesta activa en la escritura de estudiantes del área de letras en las prácticas de enseñanza, a través de la producción de relatos reflexivos, solicitados en la asignatura Etapa Supervisada en la Enseñanza Primaria, en 2012. Traducimos los datos para el castellano y presentamos en las notas al pie, la forma en que cada estudiante hizo la escritura en portugués.

Los informes se producen en parejas, que llevaron a cabo los pasos de observación (10 horas de clase) y práctica docente (6 horas de clase) de portugués, idioma de prácticas en la educación primaria. Los ejemplos fueron sacados de siete informes dobles identificados como *pareja* y el número correspondiente (uno a siete).

Los ejemplos seleccionados pretenden destacar algunas características de la etapa, lo que demuestra su contribución a la educación de los maestros y las maestras.

Estas características se han basado en Pimenta y Gonçalves (en Pimenta, 2002, p. 13-14), que afirman sobre la etapa lo siguiente:

Tendrá por finalidad propiciar al alumno una aproximación a la realidad en la que actuará. Por lo tanto, no se debe poner la etapa como el polo práctico del curso, sino como una aproximación a la práctica, en la medida en que será consecuente a la teoría estudiada en el curso, que, a su vez, deberá constituirse en una reflexión sobre y desde la realidad de la escuela pública. ...Es necesario que se asuma que la actividad ocurrirá, efectivamente, en el momento en que el alumno sea profesor, en la práctica. Es decir, un curso no es la práctica docente, pero es la teoría sobre la práctica docente y será tan más formador a medida que las asignaturas todas tengan como eje la realidad escolar brasileña. [Terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade

na qual irá atuar. Portanto não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública (...). É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira].

Por lo tanto, delimitamos cuatro aspectos, de los cuales buscamos diagnosticar la capacidad de respuesta activa del alumnado: a) las prácticas teorizan sobre la práctica docente; b) la etapa a menudo es la primera experiencia en la enseñanza del personal académico; c) las prácticas ofrecen una reflexión sobre la realidad de la escuela pública; d) la fase proporciona la autorreflexión.

### **3.1. Las prácticas teorizan sobre la práctica docente**

En los extractos que ilustran el punto de que las prácticas están teorizando sobre la práctica docente (Pimenta; Gonçalves en Pimenta, 2002), confirmamos la hipótesis –planteada por el proyecto de investigación “La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, de Costa Rica y de Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento” (UFPA/CNPq)– en que el alumnado, para analizar situaciones vividas en las prácticas de enseñanza, tiende a comparar una clase particular celebrada con los procedimientos defendidos por un autor o autora o corriente teórica.

Al observar esta premisa, consideramos que, en los tres primeros ejemplos, la “responsividad” mostrada por los estudios para demostrar la comprensión activa de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje LP incautada en el curso, en especial de las asignaturas “Ensino-aprendizagem I” y “Ensino-aprendizagem II”, que son anteriores a el “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental”.

En este sentido, en los siguientes ejemplos, se observó que el alumnado demuestran comprensión activa de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje LP adquiridas en el curso, lo que muestra que las prácticas están teorizando sobre la práctica docente (Pimenta y Gonçalves



en Pimenta, 2002). La pareja 1 muestra las teorías de conceptos de escritura, la pareja 2 sobre los tipos de preguntas de lectura, la pareja 3 demuestra la comprensión de los conceptos gramaticales y la pareja 4 de la interacción.

Por lo tanto, las declaraciones escritas presentan la respuesta inmediata, a través de experiencias durante las prácticas supervisadas, con marcas de reflexión, que señalan la comprensión activa de crítica (Ohuschi, 2013), como se indica a continuación:

En la primera clase observada (6° 03), percibimos que la primera actividad ... traía, **según Sercundes (1997), la concepción de escritura como un don**, pues la solicitud de producción de texto cobrado por la profesora **no tenía una preocupación de trabajar antes con los alumnos**, para así, pedir la producción escrita, seguida por el trabajo con la reescritura<sup>3</sup> (pareja 1).

La pareja 1 muestra la visión metodológica de Sercundes (1997), que cuenta con tres conceptos de escritura: como un don, como consecuencia y como trabajo. La pareja 1 identifica en la clase observada, el concepto de la escritura como un regalo, ya que no hay actividades anteriores de producción textual.

Aunque el grupo académico no presenta datos más concretos para probar su afirmación, como el comando de producción textual, por ejemplo, demuestra la comprensión activa de la perspectiva estudiada durante la disciplina "Ensino-aprendizagem do Português II". Por lo tanto, observamos la manifestación de la "responsividad" activa con la expansión explicativa e ilustrativa en el nivel de explicación porque, como Ohuschi (2013, p. 161), hay una "respuesta inmediata del compañero a la situación de interacción, con marcas de reflexión", que explicita la comprensión activa.

En la reflexión que hicimos respecto a la segunda clase (8ª 1), vimos el trabajo con el género Jartum y a partir de él había algunas **cuestiones interpretativas**. Nos sentimos contentos al percibir que la actividad de un libro didáctico, traída por la profesora, tenía una **propuesta que se aparta del método tradicional**. En la

3 Na primeira turma observada (6° 03), percebemos que a primeira atividade ... trazia, **segundo Sercundes (1997), a concepção de escrita como um dom**, pois a solicitação de produção de texto cobrado pela professora **não tinha uma preocupação de se trabalhar antes** com os alunos, para assim, pedir a produção escrita, seguida pelo trabalho com a reescrita.

tarea propuesta, había algunas **cuestiones clasificadas por Menegassi (2010a) como preguntas de respuestas interpretativas**. Por medio de ellas, el alumno-lector reflexiona sobre lo que está leyendo y después logra desarrollar su capacidad crítica, considerando en las respuestas sus vivencias personales<sup>4</sup> (pareja 2).

La pareja 2 también muestra la capacidad de respuesta activa de explicación, mediante la exposición de la observación de la clase, los tipos de preguntas de lectura que la maestra estaba trabajando, a través del libro de texto, aunque no los presentan textualmente. En el curso “Ensino-aprendizagem do Português II”, el alumnado estudió las teorías de lectura, derivadas de la psicolingüística y la lingüística aplicada, y se analizaron cuestiones presentes en los libros de texto. De esta manera, traen el conocimiento interiorizado y tratan de vincular la teoría con la práctica. En este ejemplo, se hace referencia específicamente a un texto de Menegassi (2010), que clasifica las preguntas de lectura: preguntas de respuesta literal, inferencial e interpretativa.

Además, podemos ver en esta declaración, la manifestación de la capacidad de respuesta activa con expansión de comentario (Ohuschi, 2013), en “Nos alegró constatar que la actividad de un libro de texto, traído por el profesor, tenía una propuesta que se apartaba del método tradicional”. Los estudiantes demuestran una respuesta inmediata que surge de las experiencias de grado –relacionadas con el conocimiento profesional- (Tardif, 2002).

Todavía existe una posición tradicionalista por parte de los profesores, en que la enseñanza de la **gramática normativa**, aquella que se basa en el estudio de las normas gramaticales, sigue siendo predominante, como en el caso de la profesora G., que utilizó el texto como pretexto. La **gramática descriptiva** también es utilizada, por medio de conceptos acabados sacados de libros didácticos, presente en la observación de las clases de la profesora

---

4 Na reflexão que fizemos acerca da segunda turma (8ª 1), vimos o trabalho com o gênero Cartum e a partir dele havia algumas **questões interpretativas**. Ficamos contentes por notar que a atividade de um livro didático, trazida pela professora, tinha uma **proposta que se afastava do método tradicional**. Na tarefa proposta, havia algumas **questões classificadas por Menegassi (2010a) como perguntas de respostas interpretativas**. Por meio delas, o aluno-leitor refletiu sobre o que está lendo e depois consegue desenvolver sua capacidade crítica, considerando nas respostas suas vivências pessoais.



N., en que ella solicitaba a los alumnos que saquen conceptos listos del libro didáctico para apenas reproducir en los cuadernos<sup>5</sup> (pareja 3).

La pareja 3 muestra la comprensión activa sobre los conceptos gramaticales, también estudió en la asignatura "Ensino-aprendizagem do Português II", a través de Travaglia (1996), que trata sobre tres concepciones de gramática: normativa, descriptiva e internalizada. En el extracto, la pareja identifica los dos primeros, relacionándolos con una postura tradicionalista que, en el primer caso, la profesora utiliza el texto como pretexto para enseñar reglas de la gramática y, en el segundo, pidió una copia de conceptos gramaticales (que entiende cómo descripción de la lengua) dispuestos en el libro de texto.

Tomamos nota de que, aunque de forma simplificada, los grupos practicantes tratan de relacionar la práctica experimentada con lo que han estudiado en la teoría (Pimenta y Gonçalves, en Pimenta, 2002) y, en las prácticas están teorizando sobre la práctica docente. Por lo tanto, caracterizan la capacidad de respuesta activa con expansión de explicación (Ohuschi, 2013), dado que tratan de explicar la práctica de la enseñanza a través de las teorías internalizadas.

Sin embargo, cabe destacar que es notoria la prevalencia, acerca de las lecciones observadas, de metodologías tradicionales de enseñanza, lo que resulta probablemente de una visión académica para observar las clases de las demás personas. Esto no ocurre cuando habla de su propia práctica, como se muestra en el siguiente ejemplo:

A partir de las clases impartidas durante la práctica docente, percibimos la importancia de **promover la interacción** entre profesor y alumnos, teniendo en cuenta acontecimientos de lo cotidiano. Así, la clase se vuelve más dinámica, productiva y los educandos pasan a ser más reflexivos y cuestionadores ante la sociedad. En ese sentido, **Bakhtin/Volochinov (2004)** dicen que el lenguaje es el resultado del intercambio de influencia del

5 Há ainda uma postura tradicionalista por parte dos professores, em que o ensino da **gramática normativa**, aquela que se baseia no estudo das normas gramaticais, ainda é predominante, como no caso da professora G., que utilizou o texto como pretexto. A **gramática descriptiva** também é utilizada, por meio de conceitos prontos retirados de livros didáticos, presente na observação das aulas da professora N., em que ela pedia para os alunos retirarem conceitos prontos do livro didático para apenas copiar nos cadernos.

pensamiento de un individuo sobre el otro. Por eso, entendemos que instigamos la participación de los discursos y buscamos (todo el tiempo) promover la interacción en clase<sup>6</sup> (Pareja 4).

La diferencia de anteriores declaraciones, en las que los practicantes hacen referencia a las lecciones observadas, considerándolas, en su mayoría "tradicionales", en este ejemplo, hay una muestra de escritura acerca de la pasantía. En este contexto, tratan de demostrar que la interacción promovida entre docentes y estudiantes hace que la clase sea "más dinámica y productiva", y asegura que el alumnado sea "más reflexivo y cuestionador ante la sociedad". De ese modo, la pareja cree que su clase era "interaccionista", a diferencia de las clases observadas, consideradas "tradicionales".

Promover la interacción docente-estudiante es un factor importante, pero no garantiza que la clase se base en la concepción interaccionista de lengua. Es necesario que se trabajen las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y análisis lingüístico) para promover la interacción del estudiantado con el texto y el lenguaje. Por lo tanto, diagnosticamos la "responsividad" silenciosa de la comprensión, en que la pareja demuestra un intento de comprensión de la teoría; pero, permanece, todavía, en proceso de internalización (Ohuschi, 2013).

### **3.2. La etapa a menudo es la primera experiencia en la enseñanza del personal docente**

En los siguientes extractos, confirmamos que, normalmente, las prácticas son la primera experiencia en la enseñanza del alumnado. Las declaraciones de la pareja 1 y la pareja 5 demuestran este hecho y responden activamente, con comentarios, a través de las experiencias de las prácticas.

Basándose en lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la asignatura 'Etapa supervisada en la enseñanza primaria' fue de

---

6 A partir das aulas ministradas durante o estágio de regência, percebemos a importância de se **promover a interação** entre professor e alunos, levando em consideração acontecimentos do cotidiano. Assim, a aula torna-se mais dinâmica, produtiva e os educandos passam a ser mais reflexivos e questionadores diante da sociedade. Nesse sentido, **Bakhtin/Volochinov (2004)** dizem que a linguagem é o resultado da troca de influência do pensamento de um indivíduo sobre o outro. Por isso, entendemos que instigamos a participação dos discentes e procuramos (o tempo todo) promover a interação em sala.



gran importancia, pues nos **permitió el contacto con un universo hasta entonces desconocido, pues aún no habíamos tenido la oportunidad de tener un contacto directo y una relación profesor-alumno, en la condición de docentes.** Este posicionamiento nos hizo reflexionar mucho sobre nuestra futura profesión, una vez que nos encontramos con una realidad que no es fácil, y que a veces sólo la fuerza de voluntad no es suficiente<sup>7</sup> (pareja 1)

Mostrando que la práctica fue el primer contacto de pareja con el ambiente escolar, en la condición de docentes, comentaron que esta experiencia les llevó a reflexionar sobre su futura profesión. Por lo general, esta primera experiencia es decisiva para la gran mayoría del estudiantado, que decide, en ese momento, si quiere ser profesor o profesora. Es característica, en el extracto, la capacidad de respuesta activa con expansión en nivel de comentario, ya que la respuesta inmediata se presenta a través de las experiencias personales de aprendices en la escuela (Tardif, 2002).

... La práctica docente fue de extrema importancia, para acompañar el trabajo de un profesor con experiencia escolar y graduado. ... **La etapa de la enseñanza fundamental proporcionó vivir con el alumnado y aprender cómo es la realidad dentro del aula.** También somos conscientes de los defectos y deficiencias educativas que no se pueden cometer en el futuro, que sirve como la base de nuestra propia experiencia como futuros profesores de portugueses<sup>8</sup> (pareja 5).

7 Com base no que foi exposto anteriormente, podemos concluir que a disciplina 'Estágio supervisionado no ensino fundamental' foi de grande importância, pois **nos permitiu entrar em contato com um universo até então desconhecido, pois ainda não tínhamos tido a oportunidade de ter um contato direto e uma relação professor-aluno, na condição de docentes.** Esse posicionamento nos fez refletir muito sobre nossa futura profissão, uma vez que nos deparamos com uma realidade que não é fácil, e que às vezes, somente a força de vontade não é o suficiente.

8 ... O estágio foi de extrema importância, para acompanharmos o trabalho de um professor com experiência escolar e formado. ... **O estágio do ensino fundamental proporcionou vivermos com o alunado e aprendermos como é a realidade dentro da sala de aula.** Também percebemos as faltas e deficiências de ensino que não podemos cometer no futuro, servindo como base para a nossa própria vivência como futuros professores de Português.

La pareja 5 muestra la importancia de lograr constituirse en personal docente capacitado en el ejercicio de su profesión, también se manifiesta la capacidad de respuesta activa de comentario, por medio de vivencias en la escuela, como se señala en “nos permitió vivir con los estudiantes”. Al final de la enunciación, la pareja menciona fallas y deficiencias que no quieren cometer en el futuro, probablemente refiriéndose a la visión, que ya se ha dicho, de que el personal docente observado comete fallos por no seguir cierta teoría, como si fuera ese un factor negativo.

### 3.3. Las prácticas ofrecen una reflexión sobre la realidad de la escuela pública

En el conjunto de 2 parejas, 6 y 7, se observa la reflexión sobre las realidades de la escuela pública (Pimenta; Gonçalves en Pimenta, 2002), acercándose a la realidad en la cual en el futuro van a trabajar. Al escribir sobre este aspecto, se caracteriza la capacidad de respuesta activa expansiva de la crítica, en la que hay una respuesta inmediata con el análisis, el juicio y la evaluación (OHUSCHI, 2013).

... la profesora pidió solamente que los alumnos reprodujeran del libro didáctico el asunto y el respectivo ejercicio de la clase. ... Percibimos que esa didáctica **ocurrió porque la profesora tuvo que ministrar clases en los dos grupos al mismo tiempo**, y la solución encontrada por ella fue esa ... ¿Nos preguntamos por qué el profesor se somete a un método tan lamentable como este?<sup>9</sup> (Pareja 2).

Los equipos practicantes experimentan una situación que a menudo ocurre en las escuelas públicas de Brasil, donde el profesorado tiene que impartir dos clases al mismo tiempo, para cubrir la falta de otro maestro o maestra. Con esto, normalmente, deja en una de las clases una actividad con el único objetivo de “rellenar la clase”, en este caso, la copia del contenido y el ejercicio del libro de texto. El equipo

---

9 ... a professora pediu somente que os alunos copiassem do livro didático o assunto e o respectivo exercício da aula. ... Percebemos que essa didática **aconteceu porque a professora teve que ministrar aulas nas duas turmas ao mesmo tempo**, e a solução encontrada por ela foi essa ... Perguntamo-nos por que o professor se submete a um método tão lastimável como esse?



académico evalúa este procedimiento como un “método tan lamentable”, con lo cual muestra “responsividad” activa expansiva de la crítica.

Hemos percibido una gran falta de preparación de los profesores de lengua materna. Las clases que hemos observado **presentaban señales de que no fueron proyectadas y sí que ya venían siendo reproducidas hace tiempo**, lo que nos revela la comodidad de los profesores en la elaboración de su plan de enseñanza<sup>10</sup> (pareja 6).

La pareja 6 reflexiona sobre otro problema que se encuentra en las escuelas públicas: la falta de planificación de las lecciones. Sin embargo, vale la pena señalar que este hecho no significa necesariamente mostrar “falta de preparación de los maestros”, como destacaron, visto que, en Brasil, una serie de factores, tales como el exceso de trabajo, los bajos sueldos, la falta de tiempo, además de la clase para preparar, materiales y corregir exámenes y actividades, puede contribuir para este procedimiento. Así, esta pareja se manifiesta acerca de la capacidad de respuesta activa expansiva de crítica contra una realidad; sin embargo, no ubica los factores externos que pueden causar tal práctica.

Lo que llamó mucha atención en la observación de la "clase de repetidores", en especial, la demostración de un extremo prejuicio que la clase viene sufriendo, como si hubieran escogido en todas las clases los "peores" alumnos, agregándoles en un mismo grupo. Además, la sala en que esta clase estaba alojada no proporcionaba el **mínimo de confort, por la falta de espacio físico, la falta de sillas y mesa**, hasta para la propia profesora ...<sup>11</sup> (Pareja 7).

La pareja 7 muestra “responsividad” activa de crítica al evaluar dos situaciones de la realidad de las escuelas públicas brasileñas. La primera, observar el perjuicio sufrido por un grupo ya calificado como

10 Percebemos um grande despreparo dos professores de língua materna. As aulas que observamos **pareciam que não foram planejadas e sim que já vinham sendo reproduzidas há bastante tempo**, o que nos revela a comodidade dos professores na elaboração de seu plano de docência.

11 O que chamou muita atenção na observação da “**turma de repetentes**”, em especial, a demonstração de **um extremo preconceito** que a classe vem sofrendo, como se tivessem escolhido em todas as turmas os “piores” alunos, lotando-os juntos. Além disso, a sala em que essa turma estava alojada não fornecia o **mínimo de conforto, pela falta de espaço físico, falta de carteiras e mesa**, até para a própria professora ...

“clase de repetidores” y, en la segunda, las malas condiciones de la estructura física de las escuelas, haciendo hincapié en la falta de mesa incluso para la profesora.

### 3.4. La fase proporciona la autorreflexión

En el siguiente fragmento, se observa la autorreflexión de la pareja 1 de su etapa de pasantía al manifestar una “responsividad” activa expansiva de la crítica, a través del análisis, el juicio y la evaluación (OHUSCHI, 2013).

La sexta clase [de la regencia] fue de suma importancia no sólo para los alumnos que reflexionaron sobre sus propias respuestas, sino también por parte de los pasantes que, **con las respuestas de los alumnos, pudieron reflexionar sobre las preguntas formuladas y las diversas respuestas que surgieron y que aún no habían sido pensadas**<sup>12</sup> (pareja 1).

La autorreflexión de la pareja 1 fue confirmada en las preguntas de lectura preparadas para la clase, ya que sus respuestas superaron sus expectativas, por presentar otras posibilidades. Vale la pena señalar que, en el *corpus* seleccionado, solamente esta pareja demostró autorreflexión. Este aspecto muestra que la mayoría de no reflexionan acerca de su desempeño docente en la práctica. Inferimos que esto se debe al hecho de que normalmente no reflexionan acerca de los equívocos para no explicitar sus propios errores.

A partir del análisis, con el fin de sistematizar los resultados obtenidos, presentamos la Tabla 3, que expone los niveles de “responsividad” diagnosticados en cada aspecto observado.

---

12 A sexta aula [da regência] foi de suma importância não só para os alunos que refletiram sobre suas próprias respostas, mas também por parte dos estagiários que, **com as respostas dos alunos, puderam refletir sobre as perguntas formuladas e as diversas respostas que surgiram e que ainda não haviam sido pensadas.**



**Tabla 3:** *sistematización de los resultados*

ASPECTO OBSERVADO	NIVEL DE “RESPONSIVIDAD”
La práctica teoriza sobre la práctica docente	- “Responsividad” activa con la expansión explicativa e ilustrativa - nivel de explicación - “Responsividad” pasiva –nivel de comprensión
La etapa a menudo es la primera experiencia en la enseñanza de la academia	- “Responsividad” activa con la expansión explicativa e ilustrativa – nivel de comentario
Las prácticas ofrecen una reflexión sobre la realidad de la escuela pública	- “Responsividad” activa con la expansión explicativa e ilustrativa – nivel de crítica
La fase proporciona la autorreflexión	- “Responsividad” activa con la expansión explicativa e ilustrativa – nivel de crítica

#### 4. Consideraciones finales

En este trabajo, presentamos, como muestra representativa, ejemplos de la capacidad de respuesta activa manifiesta en informes de práctica. En ella demostramos el gran aporte de las prácticas en la formación inicial del profesorado y enfocamos los aspectos de la descripción de una clase que se requieren y efectivamente se encontraron en textos escritos de estudiantes de la carrera de Letras - Português, UFPA - *Campus Castanhal*.

Los ejemplos de la etapa acerca de la teorización sobre la práctica docente demuestran: a) la *capacidad de respuesta activa expansiva de explicación*, en la que el alumnado expone la comprensión activa de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje del proceso de lengua portuguesa; b) la *“responsividad” silenciosa de comprensión*, en que el alumnado muestra tentativas de comprensión de las teorías estudiadas, por cumplir el proceso de interiorización del conocimiento (Vygostky, 1988). En los ejemplos de esa etapa, a menudo, se evidencia que esa es la primera experiencia en la enseñanza académica, en la cual se caracteriza la *capacidad de respuesta activa expansiva del comentario* a través de las experiencias adquiridas. Los ejemplos que la etapa proporciona para la reflexión sobre la realidad de las escuelas públicas destacan la *“responsividad” activa expansiva de la crítica*, en la que hay una

respuesta inmediata, con el análisis, el juicio y la evaluación, así como el ejemplo de la etapa que proporciona la autorreflexión.

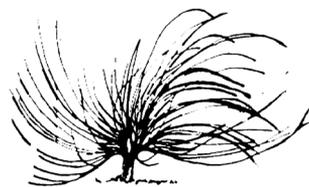
De ese modo, se espera que los resultados ayuden a desarrollar el conocimiento actual en lo que se refiere a las formas de escritura involucradas en la formación para la docencia, y que permitan comparar procedimientos adoptados en diferentes áreas de formación e instituciones y sirvan como fundamento para apuntar acciones didácticas y reformulaciones curriculares que contribuyan al desarrollo de las licenciaturas, en este caso, de la Licenciatura en Letras–Portugués.



## Referencias

- Bakhtin, M; Volochinov, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.
- Menegassi, R. J. (2008). Responsividade e dialogismo no discurso escrito. En P. NAVARRO (Eds.), *O discurso nos domínios da linguagem e da história* (pp.135-148). Claraluz.
- Menegassi, R. J. (2009, 1<sup>er</sup> semestre). Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Língua & Letras*. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>
- Menegassi, R. J. (2010), Perguntas de leitura. En R. J. Menegassi (Ed.), *Leitura e ensino* (pp. 167-190). Eduem.
- Pimenta, S. G. (2002). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* Cortez.
- Ohuschi, Márcia Cristina Greco. (2013). *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem* [Tesis de doutoramento no publicada]. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Sercundes, M. M. I. (1997). Ensinando a escrever. En J. W.Geraldi, B. Citelli (Eds.), *Aprender e ensinar com textos dos alunos* (pp. 75-97). Cortez.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Mercado de Letras.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Vozes.
- Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente* (2.<sup>ed</sup>). Martins Fontes.





---

# Escritura (registro) de las prácticas de enseñanza como una forma de producir conocimiento en las carreras de grado

*Silvia E. García Vargas*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[silvia.garcia.vargas@una.cr](mailto:silvia.garcia.vargas@una.cr)

*Tatiane Silva Santos*<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Brasil  
[tatisantos@gmail.com](mailto:tatisantos@gmail.com)

## Resumen

Este artículo forma parte del Proyecto Internacional de Investigación denominado “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, cuyo objetivo ha sido discutir el papel de la escritura en las carreras de grado de las universidades participantes. Nuestro análisis gira en torno de la discusión del papel de la lectura y la escritura, además de presentar textos producidos por discentes de la Universidade do Estado de Mato Grosso, de Brasil, y la Universidad Nacional, de Costa Rica, con el objetivo de analizar el impacto que tiene el momento de escritura para la formación docente y cómo esta tarea debe ser vista por el profesorado como una forma de transformar el aprendizaje a partir de la



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.12>

- 1 Profesora e investigadora en el Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educología, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Planificación Curricular, título obtenido en la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0960-3567>
- 2 Profesora de la “Universidade do Estado de Mato Grosso”. Magister en Literatura Hispano-Americana por la “Universidade de São Paulo”.

unión de la teoría, la práctica y la reflexión realizada por estudiantes.

**Palabras clave:** Lectura y escritura académica, formación docente, práctica pedagógica, producción de conocimiento.

**Abstract**

This article is part of an international research project called “Writing about teaching practices in undergraduate programs in Brazil, Costa Rica, and Honduras: record, analysis, and production of knowledge”, whose goal has been to discuss the role of writing in undergraduate courses at participating universities. Our analysis is about the discussion of the role of reading and writing in addition to presenting texts produced by professors from *Universidade do Estado de Mato Grosso*, Brazil and *Universidad Nacional*, Costa Rica in order to analyze the impact that writing time has for training and how this task should be seen by professors as a way to transform learning from the union of theory, practice, and the reflection carried out by the students.

**Keywords:** academic writing, reading, teacher training, pedagogical practice, knowledge production

## Introducción

La escritura es una actividad que desafía; presenta sus complejidades, sentidos, cuestionamientos y, acompañada siempre por la lectura, nos hace encontrarnos y perdernos a la vez. Mediante este abanico de posibilidades y ubicados en un contexto de investigación y en un ambiente universitario, a lo largo de este artículo, intentaremos contestar la siguiente pregunta: ¿cómo hacer la construcción de una escritura académica que nos lleve a la efectiva producción de conocimiento?

Esta tarea de construcción necesita toda una programación por parte del profesorado, para que sus estudiantes hagan una ruta hasta llegar a una escritura cuestionadora. De esta manera, en los planes de clase de todas las asignaturas, debemos encontrar metas para seguir en el área



de la escritura. El primer paso entonces, como señala la profesora Paula Carlino (2005), es asumir la tarea de que todo el profesorado necesita enseñar a escribir. Las actividades de escritura no deben encontrarse solamente en una u otra asignatura aislada, sino que deben tener espacio en todo el proceso educativo; cada docente es responsable de mostrar al estudiantado caminos para que ocurra la investigación en las clases.

Es necesario que la manera de pensar las actividades de escritura pase por un proceso de cambio, pues lo que ocurre es que cada docente le pasa esta responsabilidad al otro o la otra colega, quien debería haber enseñado el contenido anteriormente y así sucesivamente. Sin embargo, si dejamos la tarea de enseñar a escribir siempre para otra asignatura, esta labor nunca será realizada. Entendemos que enseñar a escribir no tiene fin cuando el estudiantado está alfabetizado, pero es un aprendizaje que ocurre por toda la vida escolar hasta llegar a la enseñanza superior: aprender a escribir un artículo, el informe de pasantía, una disertación, una tesis, un memorial, aprender otra vez a escribir el artículo, el informe y así seguimos esta ruta como en un laberinto, siempre hay nuevos senderos. A partir del momento en que el personal docente asume su responsabilidad con la escritura, todo cambia y el trabajo finalmente empieza.

Presentaremos en este artículo la estrecha relación entre lectura y escritura, además de trabajos con escritura realizados en universidades de Brasil y de Costa Rica, momentos de desafío en que estudiantes se ven ante la tarea de conectar las relaciones entre la teoría, la observación de las clases y sus ideas para así reflexionar acerca de la práctica docente.

### **Caminos de la escritura: las múltiples lecturas**

Trabajamos con la idea de que el texto resulta de múltiples lecturas para lograr la construcción de conocimiento. La calidad del texto está directamente relacionada a la lectura: antes, durante y después de la actividad de escritura. Para lograr un buen texto el estudiantado necesita hacer una lectura crítica y cuando hablamos específicamente de la escritura en la enseñanza superior, nos referimos a lecturas que propician el diálogo con los datos aportados de la investigación estudiantil y las relaciones que se entretienen entre la teoría, las observaciones de las clases y sus puntos de vista cuando reflexionan acerca de la práctica docente.

Destacaremos aquí, además de las lecturas hechas por el estudiantado en todas las etapas de su vida escolar; la lectura crítica de

la teoría, una lectura interrogativa y con la realización de inferencias, cuestionadora en cuanto a los elementos esenciales para contestar a la propuesta en que se inserta: lectura que recorta y se manifiesta en el texto y después, lectura de la revisión que mira si los objetivos de los trabajos fueron logrados.

Las lecturas, en este sentido, se configuran como miradas para fijar los límites, para determinar qué necesita discusión en el momento de escribir. Poner las primeras ideas en el papel y escribir es un desafío, pues nos saca de nuestro lugar y nos pide la construcción de otro para sobrevivir con las nuevas ideas. Así retomamos la importancia de la lectura acerca de los temas de un trabajo académico, estas lecturas nos ayudarán a formular la pregunta, el cuestionamiento principal para movilizar la escritura de un texto.

La dificultad de este comienzo, de poner las primeras ideas en el papel después de las lecturas sobre el tema, puede tener sus orígenes en el inicio de la escolarización; en países como Brasil y Argentina la lectura era enseñada separadamente de la escritura. Según Vidal y Gvirtz (1998, p. 16) solamente al final del siglo XIX, con la baja del precio del papel, la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura fue posible. Las autoras nos dicen que el orden era: lectura y después la escritura en la pizarra o en la mesa de arena y, por último, la escritura en el papel. Por el precio del papel tenemos en estos países un comienzo donde las primeras palabras surgen alejadas de la escritura, todas las ideas resultantes de la actividad de lectura necesitaban esperar hasta que el estudiantado pudiese escribir algo y este momento podría ser tarde y ya estar condicionado a no relacionar la construcción de conocimiento con la lectura.

En Costa Rica, la situación de la lectura y la escritura es similar. La enseñanza de la lectura ha sido también separada de la escritura, a pesar de que son procesos simultáneos. Por ejemplo, en la época de la Colonia, siglo XIX, el acceso a la alfabetización era, principalmente, dirigida a las familias adineradas, pertenecientes a la oligarquía cafetalera. La educación en ese momento inició su proceso en la enseñanza de la lectura a partir de la “Cartilla”, libro con textos y enfocado en el método del abecedario. Durante el siglo XX, se mantuvo la enseñanza de la lectura con el apoyo de diferentes silabarios y centrados en los métodos silábico y global. Durante estos siglos, la lectura también se enseñó de forma separada del proceso de escritura. Esta visión se va



transformando en el siglo XX. Es así como en la década de los 60 se introducen nuevos libros de textos de uso obligatorio en los centros educativos, que desplazan parcialmente los diferentes silabarios. Posteriormente, con financiamiento internacional, Costa Rica elaboró libros de textos propios que abordan las diferentes áreas del español. El método de lectura y escritura se sigue manteniendo entre el silábico y el global, pero se introduce también el ecléctico.

A principio del siglo XXI, diferentes estudios científicos, entre ellos los resultados de la UNESCO, las pruebas SERCE y los informes del Estado de la Educación Costarricense, propician espacios políticos y educativos para decretar nuevas políticas orientadas al fomento de la lectura. En la actualidad, ya se asumen como procesos permanentes, indispensables, simultáneos e indisolubles.

Como hemos visto en los ejemplos de Argentina, Costa Rica y Brasil, estas dos actividades que tienen total conexión no siempre caminaron juntas; los actos de escribir y de leer tardaron en conectarse, los países necesitaron de un largo tiempo de estudio y reformulaciones en los sistemas educacionales hasta admitir que la lectura y la escritura necesitan estar siempre conectadas para la producción de un buen texto. Es común la referencia del texto con la del tejido, por las líneas que unen las partes de un todo. Para hablar del texto académico, utilizaremos otra visión de escritura mostrada por Graciliano Ramos en el libro *Infancia* (1945). En cierto momento de la narrativa, el autor compara su acto de escritura con la actitud del abuelo:

Mi abuelo nunca había aprendido un oficio. Sin embargo, conocía varios, y la carencia de maestro no le acarreó desventajas. Sudó en la composición de coladores de fibra vegetal. Si resolvía desarmar uno, estudiaba fácilmente la fibra, el aro, el tejido. Consideraba que esto era un plagio. Trabajador dedicado y honesto, buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros. Probablemente a la gente no le gustaban; preferían los tradicionales y comunes, adornados y frágiles. El autor, insensible a la crítica, perseveró en los coladores rígidos y sobrios, no porque los hubiese estimado, sino porque constituían la forma de expresión que le parecía más razonable. (Ramos, 1945, pp. 22-23)

Por lo tanto, la lectura nos dará el material para producir el texto y, así como el abuelo de Graciliano, la lectura de revisión sería esta que algunas veces nos hace empezar de nuevo, lectura en la cual hay que estudiar, mirar dónde están los errores: “Si resolviera deshacer una, estudiaría fácilmente la fibra, el aro, el tejido” (Ramos, 1945, pp. 22-23). Este estudio, en nuestro caso, serían las nuevas lecturas del texto, formulaciones y reformulaciones que son importantes en este trabajo de producción de conocimiento, para la verificación del cumplimiento de las hipótesis. Esta etapa, que está en el medio del camino, es una lectura muy atenta, un estudio para percibir los puntos que necesitan de atención. En esta mirada, el “estudio” como nos habla Graciliano, son los repasos que hacemos, la lectura que observa si la pregunta central del texto fue contestada.

Más adelante el autor continúa la reflexión: “Trabajador dedicado y honesto, buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros” (Ramos, 1945, pp. 22-23). Para el suceso de la escritura es necesario que el tema sea cierto, que el estudiantado busque contestar a una pregunta para hacer su investigación, para que la construcción del texto traiga estas respuestas. El contrario de esta situación sería el caso de que el estudiantado no intenta contestar ninguna pregunta, pero atravesar las partes que constituyen las etapas de la escritura con la utilización de fórmulas, frases hechas, y de esa manera solamente hacer la reproducción acerca de los textos leídos; esta actitud va a deslegitimar la fuerza del texto y su espacio en el medio académico.

Este espacio del texto aparece a través de la producción de conocimiento y, como aclara el profesor Valdir Barzotto (2011), esta producción no ocurre solamente con la repetición de lo dicho por un autor o autora o por quien oriente el trabajo (Barzotto, 2011, p. 44). A partir de la lectura, el estudiantado necesita trabajar en su texto para la construcción de sus propias ideas, para que sus consideraciones sean *fuertes y seguras* para sostener la argumentación.

La lectura para la reproducción, para decir otra vez lo mismo, también fue enseñada: Michel de Certau (2000) habla acerca de la lectura como una actividad activa que en cierto momento nos fue direccionada como pasiva, como una tarea de recibir el texto sin marcar su sitio. En primer lugar, esta posición fue impuesta por la iglesia que orientaba a la juventud en la lectura de la Sagrada Escritura, pero al mismo tiempo con la prohibición de la escritura de un texto sagrado



intocable. Esta actitud se prolonga tiempos después con la “lectura” hecha a través de la televisión propuesta al público “consumidor”. Esta situación también es tratada por Robert Dufour (2005, p. 119) en *El arte de reducir las cabezas*: de un lado, tenemos la televisión y, de otro, la nueva escuela considerablemente transformada por treinta años de reformas dichas “democráticas”, pero caminando todas en el mismo sentido, el de una debilitación de la función crítica.

Añadimos también en nuestra discusión el uso del internet, que permite por otro lado una interacción del público lector, pero cambia la estructura de la lectura, pues los textos largos ya no encuentran espacio (también están ahí, pero pocos los leen); si detengo mi actividad para una lectura mayor tengo la pérdida de mi interacción en la red. Entonces, aunque la escritura, corta y llena de caracteres, se inserta en nuestro cotidiano, viene otra vez acompañada de una lectura pasiva y fragmentaria. El problema no es el mismo, pero la situación con la lectura continua crítica.

Certeau (2000) también hace una comparación entre la lectura y la escritura, para el autor la escritura acumula, estoca, resiste al tiempo por el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de su reproducción. La lectura no tiene garantías contra el desgaste del tiempo, por el olvido; ella conserva mal su pose, y cada uno de los lugares por donde ella pasa es la repetición del paraíso perdido. Por este motivo la lectura va a depender de la escritura, para mantenerse a través del tiempo, pero si la lectura realizada fuere una lectura pasiva, el estudiante solamente irá reproducir y no construir el conocimiento.

Entonces, las primeras lecturas con interacción, con la construcción de sentidos por el lector nos servirán para contestar la pregunta central del texto; después de escrito el texto, retomamos la lectura para verificar si los objetivos fueron logrados. Manguel (1997) habla de las lecturas públicas en la antigüedad, que tenían la doble función de llevar el texto al público y traerlo de vuelta al autor; Chaucer y Molière hacían esta práctica para poner el texto bajo una nueva luz, para otra mirada, pues la lectura les mostraba los puntos débiles del trabajo. Certeau (2000, p. 188) también trata de ese tema: “Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia “moderna”, desconocida durante miles de años. La manera de hacer este repaso cambió, pero no la importancia de la realización de nuevas lecturas para comprender la escritura, las lecturas públicas son sustituidas ahora por lecturas hechas

por el profesorado o los compañeros y compañeras de clase para mostrar las partes del trabajo que necesitan reformulaciones.

Como podemos observar, esta lectura no era pasiva, permitía a la persona que escribía hacer consideraciones para mejorar su texto; este tipo de lectura permitía la visualización del trabajo. Volvemos aquí a las líneas de Graciliano: "... buscó sus caminos y ejecutó coladores de fibra vegetal fuertes y seguros. Probablemente a la gente no le gustaban; preferían los tradicionales y comunes, adornados y frágiles" (1945, pp. 22-23). Las palabras "adornadas y frágiles" representan los modos más fáciles de producción textual, la reproducción, los comienzos de los textos que no dicen nada y que son semejantes a todos los otros, y que infelizmente se multiplican en la academia. Sin embargo, con la escritura firme y libre de adornos, cada docente logra un trabajo comunicativo; el texto producido irá a dialogar, cuestionar, proponer y no solamente adornar y reproducir, o sea, cumplirá efectivamente su papel en la enseñanza a través de la producción de conocimiento.

### **La lectura y escritura como actividades permanentes dentro de las carreras de grado**

Uno de los retos de las carreras de grado, principalmente en los planes de formación docente, es que el futuro profesorado adquiera y fortalezca, a lo largo de su formación inicial, la capacidad de comunicar, leer, escribir críticamente y producir conocimiento, puesto que es fundamental para el desarrollo integral de todo ser humano y profesional. También Carlino (2013) hace referencia a que enseñar a leer y escribir no es solo para cumplir con ciertas prácticas institucionales, sino que, entre muchas habilidades y aprendizajes, está la de construir conocimiento, pero para llegar a ello es necesario un cuerpo docente en formación capacitado y en constante análisis y reflexión crítica sobre su práctica.

Ambos procesos (lectura y escritura) deben ser parte de la columna vertebral de la currícula en las carreras de grado, que propicien espacios y oportunidades a una lectura y escritura crítica, cuestionadora y que produzca conocimiento. Implica la formación de un personal docente que aprende a enseñar, que enseña durante su práctica y aprenda nuevos conocimientos a partir de esa enseñanza crítica y de la observación en el aprendizaje de sus discentes. Por eso, Freire (2004) aclara que leer es un proceso más complejo que estar frente a un texto o una



teoría: es realizar también diferentes lecturas del mundo, del contexto en que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. (p. 44)

Por tal motivo, la tarea del personal docente en formación no queda aquí: necesita además de la formación inicial, la capacitación permanente que lo prepare para enseñar. Así el profesorado podrá realizar constantemente el análisis crítico de su práctica con responsabilidad y ética, cuestionarse y narrar reflexivamente a partir de sus registros como una forma de recuperar su propia práctica de enseñanza. Esta postura posibilitará “la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Sanjurjo, 2009, pp. 112-113).

Por estas razones y muchas más, resultan imprescindibles los registros del personal docente en formación, ya que a través de sus crónicas nos muestra sus actuaciones en las clases, sus puntos de vista, pensamientos reflexivos, sentimientos como formas de catarsis, de revisión de su práctica y de nuevos aprendizajes y conocimientos que propician el enseñar y de su relación con otros sujetos y contextos.

### **Pasantías en dos universidades: Universidad do Estado de Mato Grosso (Brasil) y Universidad Nacional (Costa Rica)**

La práctica docente es un proceso complejo, comprometido, flexible, dinámico, participativo e innovador que realiza el estudiantado

durante su formación docente y en el cual pone en práctica sus conocimientos teóricos en diferentes ambientes de aprendizaje (aula). No se trata solamente de adquirir conocimientos teóricos, sino de demostrar una serie de habilidades docentes que van desde aspectos actitudinales y socioafectivos hasta la transposición didáctica que logre desde su planificación hasta el trabajo de aula. Pero el aprendizaje más enriquecedor de estos procesos es la continua transformación de la práctica docente mediante la investigación y la sistematización de sus experiencias a través de las escrituras (registro), pues estos permiten compartir experiencias, nuevos conocimientos, analizar y reflexionar a la luz de vivencias específicas y producir conocimiento.

Gracias a esos registros, cada docente teje una historia personal sobre sus prácticas profesionales. A través de la escritura representa procesos de reflexión y transformación continua, donde contrasta la teoría con la práctica y donde día tras día tiene, como reto, articular los saberes pedagógicos con los disciplinarios, lo que le permite reformular o refutar teorías, cuestionar paradigmas y enfoques de enseñanza. Estos complejos procesos de práctica docente tienen particularidades que reflejan diferencias y, más bien, similitudes entre los países latinoamericanos. Un ejemplo de ello es la Universidad do Estado de Mato Grosso, Brasil y la Universidad Nacional de Costa Rica.

La Universidad do Estado de Mato Grosso, es una institución estatal cuyas actividades empezaron en 1978 con la creación del “Instituto de Ensino Superior de Cáceres”; en 1993 se instituyó la “Universidade do Estado de Mato Grosso”. La universidad está ubicada en varias ciudades del Estado con 11 *campi* o sedes regionales, 15 núcleos pedagógicos y 18 polos educacionales. Atiende a cerca de 15 mil estudiantes en 82 cursos regulares y modalidades diferenciadas, además de poseer 49 especializaciones y 2 maestrías institucionales. Entre los cursos que ofrece están las licenciaturas en distintas áreas como Letras, Matemática, Geografía, Educación Física, Pedagogía, Química y otras. La finalidad de esta institución es atender las poblaciones más desfavorecidas; gran cantidad de sus estudiantes proviene de zonas rurales.

En las licenciaturas de lengua portuguesa, inglés y español de la Universidade do Estado de Mato Grosso, las asignaturas para empezar la pasantía empiezan en el VI semestre con los estudios introductorios, siguen en el VII semestre con la observación de clases y luego en el VIII con la práctica docente, donde el estudiantado prepara las clases y las



orienta. Para aumentar esta relación entre lo que el estudiantado observa en las clases, los estudios teóricos y el tiempo efectivo de la pasantía el gobierno federal de Brasil desarrolla el “Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID)” en que la formación recibida en los cursos de grado es complementada por más veinte horas semanales de trabajo en las escuelas. Estas actividades son realizadas a partir del contacto entre el profesorado de la universidad, el profesorado de la escuela y el estudiantado (los tres grupos reciben becas mensuales del gobierno como retribución por el desarrollo de proyectos compartidos). Destacamos este programa, porque el vínculo que se establece por medio de proyectos de ese tipo permite que los trabajos de lectura, escritura y práctica ocurran en conjunto. De esa manera tenemos una mejor comprensión de la situación de sala de clase mediada por la experiencia.

En el caso de la Universidad Nacional, esta es una institución de educación superior estatal costarricense. Se fundó en 1973 bajo el lema de Universidad Necesaria, pues su principal finalidad ha sido atender a las poblaciones más desfavorecidas de Costa Rica. Actualmente, atiende una población de 19 393 estudiantes. El 81.8 % de estudiantes proviene de colegios públicos. De ese porcentaje, el 15 % pertenece viene de colegios de menor accesibilidad como colegios rurales, indígenas, nocturnos y centros integrados de educación para personas adultas. Cuenta con 136 carreras de pregrado y grado con 89 énfasis. Dentro de estas carreras se ofertan 13 carreras de grado pertenecientes al Bachillerato en la enseñanza de diferentes especialidades.

Como parte de la formación de profesionales de la educación, estas carreras de grado son compartidas por varias unidades académicas representadas por facultades, centros y escuelas. El término de *carrera compartida* se comprende como aquellas carreras de grado de los Bachilleratos y Licenciaturas donde comparten dos unidades académicas los procesos administrativos y académicos que permiten desarrollar y culminar con éxito la formación de profesionales de educación. Es así, por ejemplo, que el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) a través de la División de Educología se encarga de la formación pedagógica de los futuros grupos de docentes en las trece disciplinas que se ofertan y el área disciplinar es responsabilidad de las Facultades y Escuelas de cada área de conocimiento (ciencias biológicas, matemática, historia, español, otras). Por lo tanto, como parte de los planes de estudios de formación docente se encontrará, en las mallas

curriculares, cursos del área disciplinar y cursos pedagógicos que se interrelacionan durante cuatro años, duración para obtener el grado de bachillerato en la enseñanza.

En el caso del Bachillerato en la Enseñanza del Español, desde el primer nivel el estudiantado inicia procesos de investigación bibliográfica y diagnóstica de la realidad educativa costarricense y de corrientes pedagógicas. En el segundo nivel inicia sus cursos pedagógicos específicos donde se articulan los saberes pedagógicos y disciplinarios. Participa de proyectos de extensión, giras educativas, desarrollo de talleres de lectura y escritura, miniprácticas docentes e investigaciones didácticas para finalizar con su práctica docente dirigida (pasantía) donde pone en práctica sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que han sido desarrolladas durante su carrera.

En la Universidad Nacional, las carreras de la enseñanza realizan su práctica docente (pasantía) en el IV nivel de bachillerato, a diferencia de las universidades brasileñas que la realizan en la licenciatura. En este nivel, el docente en formación realiza su pasantía en un centro educativo específico y tiene un tiempo efectivo de cinco lecciones semanales durante un período de tres meses aproximadamente. Es un espacio donde el personal docente en formación pone a prueba sus conocimientos teóricos y articula el saber pedagógico con el de la disciplina. El proceso es complejo porque observa las clases, prepara y media pedagógicamente sus clases, evalúa y, además, registra sus prácticas de enseñanza mediante crónicas o diarios de clase.

En ambas universidades, el reto mayor del componente pedagógico es articular los saberes pedagógicos con los disciplinarios. Es por ello por lo que, a lo largo del plan de estudios, cada curso asume diferentes desafíos, actividades de aprendizaje relacionados con la labor docente en el aula, y realiza procesos de práctica que permitan conocer diferentes contextos, niveles y modalidades educativas, los complejos entornos educativos, las características de las generaciones estudiantiles, en fin, una serie de elementos relevantes para el quehacer pedagógico.

### **Registros de estudiantes en Costa Rica y Brasil – la escritura de los informes y el trabajo del profesorado**

La escritura de los informes de pasantía lleva a estudiantes de grado a reflexionar sobre la práctica docente a partir de las diferentes lecturas realizadas por en los cursos de grado. Cuando las experiencias



necesitan tomar forma a partir del texto escrito, todo el trabajo de producción de conocimiento es cuestionado.

De esta manera, se comprende que el informe de prácticas no sirve solamente para la reproducción de lo sucedido en clase, sino que consiste en un momento importante en que el estudiantado elige las experiencias que serán retratadas a partir de su mirada. Según hemos dicho en los apartados anteriores, esta tarea de escritura resulta de un trabajo en conjunto entre la persona practicante y su docente de supervisión.

Aquí no se trata solamente de corregir los informes, sino de enseñar al estudiantado cómo elegir las experiencias del aula de clases a partir de las lecturas realizadas. La tarea de observación de clases será activa, pues traerá a los grupos de estudiantes posibilidades de investigación, así como escribe Certeau (1996) acerca del acto de escritura: “¿Qué es, pues, escribir? Entiendo por escritura la actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual, previamente, ha quedado aislado (Certeau, 1996, p. 147). Este poder sobre la exterioridad tiene gran valor para el futuro profesorado, que de esa manera trabaja con las relaciones entre la mirada en el instante en que está en el aula de clases y la construcción del texto a partir de lo que pasó en estas clases.

En la Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil, observaremos, a partir del relato de clases escrito por dos estudiantes de prácticas, sus dudas acerca de cómo hacer recortes de los hechos observados para incluirselos en los relatos. En las primeras versiones de los informes producidos en la asignatura “Pasantía 1/ 2015” de la “Universidade do Estado de Mato Grosso”, percibimos inseguridad por parte de los sujetos practicantes acerca de cuáles elementos de la clase deberían ser observados y registrados por ellos. En la lectura de la primera versión del relato el practicante 1 no está seguro acerca de cuáles temas serían importantes para el informe:

*(1) A professora inicia sua aula, cumprimenta os alunos e me apresenta como estagiária da UNEMAT. A professora leva os alunos para o laboratório e pede para pesquisarem sobre “Os Objetivos do Milênio”. Ela pediu uma leitura e para copiarem no caderno. Logo depois explicou o conteúdo.*

Aspectos puntuales de la clase son señalados por el practicante: la presentación de la profesora, la actividad en el laboratorio, el registro y la explicación. Según el punto de vista de que el profesorado de la universidad no tendría el papel de enseñar a escribir, haríamos solamente una nota destacando los huecos de este informe. En una mirada que enseña a escribir, por otro lado, se orientaría al sujeto practicante con preguntas más detalladas acerca de lo que pasó para que en futuras observaciones comprenda que todo lo que ocurre en sala de clase es importante para el aprendizaje del alumnado. Sugerimos unas interrogantes que pueden ayudar la construcción de su escritura 1: “¿Los alumnos lograron realizar la investigación pedida por la profesora?; ¿cuál ha sido el enfoque dado en esta lectura realizada?; ¿la copia pedida era pequeña, larga?; Según la observación, ¿se podrían percibir objetivos en esta tarea?, ¿qué pasó al final de la clase?, ¿cómo la profesora concluyó la actividad?”.

Las orientaciones acerca del proceso de escritura de los informes son dadas previamente en las clases, pero algunos registros de las prácticas muestran dificultad en escribir las experiencias y es común que elijan un punto gramatical o del comportamiento del estudiantado para servirles como tema para la escritura. El profesorado que enseña a escribir necesita orientar con preguntas, para que el estudiantado cambie su mirada y asuma un papel efectivo en esta escritura que parte de la lectura de la clase, como podemos observar en el ejemplo del practicante 2:

*(2) Após terminar de passar os exercícios no quadro a professora pediu que todos os alunos parassem de copiar e prestassem atenção, porque ela iria explicar o conteúdo. Imediatamente todos os alunos pararam de copiar para prestar atenção nas explicações da professora. A docente explicou toda a matéria que havia passado na lousa, de vez em quando perguntava se eles estavam entendendo, e como ninguém falava nada, ela continuava com as explicações. Ao terminar de explicar todo o conteúdo, disse que agora sim eles podiam copiar. Em seguida saiu da sala por alguns minutos e ao retornar trouxe um pedaço de pano úmido e apagou parte do quadro. Sentou-se em sua cadeira, permanecendo em silêncio por alguns instantes e logo voltou a copiar na lousa novamente.*



El estudiante elige aquí varios elementos para describir la clase, incluso la respuesta del alumnado a las acciones del maestro, que en este caso es nula –cuestión importante para señalar la manera como este grupo de jóvenes realiza el proceso de aprendizaje. Además de eso, señala aspectos de la estructura de la escuela como la falta de material (la profesora utiliza un trozo de paño húmedo para borrar la pizarra). Aquí también podemos orientar al alumnado hacia la investigación: “¿Por qué el alumnado no habla?, ¿esto pasó solamente en esta clase o en todas las clases observadas?, ¿la profesora cambió los métodos para solucionar este problema?” Todas esas interferencias serían importantes, pues en otra etapa de la escritura del relato cada estudiante hará el análisis de las clases reflexionando también a partir de la teoría tratada en la asignatura.

Podemos percibir una diferencia entre el modo de describir la clase del practicante 1 y la del practicante 2, que amplía su mirada hacia la observación de elementos significativos para la investigación en el aula de clase.

A continuación, mostramos un ejemplo en donde podemos percibir el segundo momento de la escritura de los informes, que es el análisis de las experiencias relatadas con base en la teoría estudiada. Partimos de la experiencia para luego realizar inferencias respecto al contenido estudiado en la asignatura de pasantía. Aquí el trabajo del personal docente orientador también es importante pues, de la misma manera como el estudiantado sistematiza a través de la escritura sus experiencias en aula, él logra comprender la importancia de ese momento de reflexión para el cambio de las prácticas, para la mejora de las experiencias en aula de clases:

*(3) Ferro e Bergmann (2008) explicam que a dificuldade também é transferida para a língua estrangeira, os alunos dizem que não sabem escrever, que não têm ideia de o que e como escrever, afirmam que escrever é uma atividade difícil e cansativa e as reclamações não param por aí. Os autores explanam que a comunicação escrita torna-se muitas vezes difícil porque um texto escrito não é simplesmente uma transcrição de um texto oral, ele tem características próprias que precisam ser respeitadas para que a comunicação entre escritor e leitor tenha mais chances de ocorrer eficientemente.*

Aquí el practicante utiliza la teoría para ejemplificar el análisis de la escritura en el aula de clases. Percibimos un análisis acerca de la escritura centrada solamente en el propio texto del autor citado; antes y después de estas citas encontramos más teoría acerca de la escritura. El análisis aparece de manera aislada; a lo largo del trabajo, el alumno encuentra dificultades al utilizar la teoría para ejemplificar la práctica, las dos están siempre alejadas. Otra vez aquí el profesor necesita intervenir en el proceso de escritura para que el practicante sepa utilizar la teoría como manera de hacer conexión con la práctica, para que haga una integración entre las dos con el fin de que el texto camine en el rumbo de cambiar la realidad, según afirma Certeau (1996):

... el juego escriturario, producción de un sistema, espacio de formalización, tiene como “sentido” remitir a la realidad de la cual se ha diferenciado con vistas a cambiarla. Pretende una eficacia social. Se aplica a su exterioridad. El laboratorio de la escritura tiene una función “estratégica”; sea que una información recibida de la tradición o del exterior se encuentre allí recopilada, clasificada, imbricada en un sistema y de ese modo transformada, sea que las reglas y los modelos elaborados en este lugar exceptuado permitan actuar sobre el medio ambiente y transformarlo. (p. 149)

De esa manera, la junción entre la experiencia y la teoría necesita ocurrir en el momento de la escritura para que el futuro profesorado, con base en las lecturas, la escritura y reescritura, pueda comprender el propio proceso y así cambiar su mirada hacia el aula de clases.

En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica, analizaremos relatos de dos estudiantes pertenecientes a la generación del 2014 del Bachillerato en la Enseñanza del Español. Observaremos los primeros acercamientos a la realidad educativa durante las visitas previas y la ejecución de la pasantía. Registraron su experiencia en diferentes documentos: observaciones de aula y escritura de cierre denominada Palabras e imágenes. En la secuencia de los registros, se observa cómo anotan detalles de infraestructura, recursos y desarrollo de las clases y, en menor grado, se denota reflexión y análisis, pero en la escritura de Palabras e imágenes expresaron, de forma creativa y libre, sus



sentimientos, puntos de vista y algunas reflexiones sobre vacíos teóricos-prácticos o fortalezas encontradas durante la pasantía.

Por ejemplo, en el relato del practicante A, en muchos momentos, sus narraciones proporcionaron más información administrativa, sin considerar cuestionarse y profundizar en sus observaciones y registros. Se centra más en proporcionar datos institucionales y de la comunidad en términos generales y comparte algunas valoraciones:

Toda la instalación se encuentra cercada por una maya bastante alta, dos portones que permanecen cerrados y vigilados por una persona encargada que garantiza la seguridad de todos los estudiantes. La escuela se encuentra al frente de la plaza de deportes de la comunidad y sus alrededores son bastantes seguros, tranquilos y permiten admirar bastante los recursos naturales con los que cuenta la comunidad ...

Parte de la valoración que hace el practicante 1 es indicar que la comunidad es segura y tranquila, simplemente con la primera visita que realiza a la institución y omite detalles relevantes que, posteriormente, serían significativos cuando realice propiamente la práctica docente (pasantía). Evidencia las dificultades del practicante para registrar sus observaciones y experiencias, al igual que los relatos de estudiantes de Brasil.

Aunque previamente se les explica cómo iniciar sus registros y reflexiones, hay dificultades para cuestionarse y asumir una mirada como un sujeto docente investigador. El relato del practicante A, por ejemplo, solo describe cómo es el aula y los recursos con los que cuenta, por lo tanto, como parte de la orientación de su docente se le sugirió, en el momento, ahondar detalles de cómo es la comunidad y cómo este contexto incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado:

La clase que tendré a cargo se ubica en un pasillo establecido para el área de español. Esta aula tiene dos pizarras acrílicas, sillas y pupitres suficientes para los estudiantes, ventanas sin vidrio, las cuales dan vista a un caserío que hay al lado. Posee luces, el escritorio para el docente y una bodega para que le docente guarde sus archivos. Los equipos tecnológicos no son utilizados, sino que se prestan con antelación para su uso en la biblioteca, el

profesor que desea utilizar el equipo en su aula puede llevarlo de sus propios recursos.

Más adelante, en sus registros de observación, tímidamente inicia la descripción y el análisis de la forma de enseñanza de la docente colaboradora y de las reacciones del estudiantado ante la mediación pedagógica de esta. Destaca secuencialmente las acciones que realiza la docente titular, el manejo de grupo y la participación de sus estudiantes:

Las lecciones observadas se demuestra una clase magistral, donde la docente pasa lista, pregunta sobre la clase anterior, les explica un contenido, realizan prácticas y luego se revisa entre todos, la clase cumple con sus principales partes. La exposición verbal de la docente es clara, con un lenguaje adecuado y utiliza un tono de voz apropiado. No hay interrupciones por parte de los estudiantes, ya que se mantiene una disciplina estricta. Cuando se abren espacios de intercambio de ideas, algunos estudiantes realizan preguntas o aportes, pero sin embargo son los mismos, los demás estudiantes no parecen tener motivación alguna por el tema.

Hay elementos interesantes en la descripción de la clase observada como la forma de enseñanza de la docente, la desmotivación del estudiantado, la disciplina en el aula, entre otros, que se conjugan en el trabajo de aula y la convivencia social que se entreteje entre docente y estudiantes.

Como parte del acompañamiento al personal docente en formación, se le cuestiona que profundice en aspectos como: ¿qué le hace pensar que la clase observada es magistral?, ¿qué teoría pedagógica y enfoques evaluativos subyacen en la práctica de la docente para deducir que posiblemente estamos frente a una enseñanza de corte tradicional? Además, la valoración realizada por el practicante A evidencia apatía del estudiantado por el tema en estudio, pero no hay mayores datos y reflexiones de sus reacciones y de las posibles causas, por ello, en sus registros se le cuestiona para que profundice en sus aportes: ¿por qué percibe que hay desmotivación en el estudiantado?, ¿qué acciones y actitudes identificó para señalar que hay una disciplina estricta en el aula?, ¿qué ambiente de aprendizaje ha construido la persona docente?,



¿la disciplina es autoritaria?, ¿cómo podría construir un ambiente de aprendizaje óptimo?

En el caso del relato del practicante B igualmente puntualiza detalles de la institución, los servicios con los que cuenta y es más evidente los datos supérfluos, en comparación con el practicante A:

... esta institución cuenta con amplio espacio y zonas verdes, una cancha de fútbol con zacate natural donde se realizan las clases de educación física, una biblioteca con computadoras y espacios para lectura y estudio, un gimnasio amplio que sirve para las reuniones con los estudiantes, salón de actos donde ensayan con instrumentos musicales, un comedor amplio, una pequeña soda, sala de profesores ...

Posteriormente, describe el salón de clase de español y otras asignaturas (practicante B), evidencia ser una institución que cuenta con buenos recursos, una realidad muy diferente a la que describe el practicante A, al final no hay mayor análisis y reflexiones sobre las diversas situaciones y elementos que hay propiamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones sociales o la discusión que puede generar los aportes teóricos a partir de la vivencia en el aula:

Cada profesor posee un aula según su asignatura y se encuentran agrupadas por materias de modo que las aulas de Español se ubican una al lado de otra, al igual que las de Matemáticas y las de la misma forma respectivamente las demás materias. Cada aula es espaciosa, posee los muebles en buen estado, la pintura está bien y posee un mural ...

Nuevamente se requiere de la intervención del sujeto docente formador para orientar sus registros y procurar que logre convertir la escritura en un espacio de aprendizaje que inicia con la lectura, en espacios a través de la palabra y por qué no, de la imagen, plasmar sentimientos, emociones, apreciaciones, percepciones, incidentes críticos, experiencias de sus prácticas pedagógicas, relaciones entre el contexto, aprendizaje y los sujetos (García, 2015).

Percibimos una diferencia marcada en las formas de describir y analizar las observaciones hechas en el aula del practicante A y el practicante

B. Ambos con una mirada diferenciadora de lo que puede hacerse al asumir un doble papel: rol docente investigador y cómo estos registros pueden producir o no en ellos un efecto significativo en el ser docente.

Estas primeras experiencias en el registro de observaciones ayudan a valorar la complejidad de las instituciones y mejorar, posteriormente, sus registros, al capturar más descripciones sustanciales y algunos procesos reflexivos y de análisis que generan cuestionamientos de su quehacer docente y de aquellos nuevos aprendizajes adquiridos a partir de la vivencia en un centro educativo y con un grupo de estudiantes a cargo.

Como parte de las finalidades de los registros, está la de guiar sus relatos para que autoevalúen su labor docente, su formación docente inicial y confronten la teoría con la práctica, además, de los nuevos aprendizajes adquiridos, por lo tanto, cerraron sus relatos de las observaciones con una escritura reflexiva que abriera espacio para compartir los nuevos aprendizajes, los vacíos teóricos y prácticos durante la práctica docente, la articulación de los saberes pedagógicos con los de la especialidad, además, de sentimientos y apreciaciones sobre su formación docente.

El practicante A destaca en su reflexión final los temores que surgen antes de iniciar la práctica docente y resalta un elemento diferenciador: la parte humana del estudiantado, que repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones sociales dentro del salón de clase:

Al inicio de la práctica docente sentía muchos nervios, quería conocer a los estudiantes, saber sobre ellos, darme cuenta si en verdad eran chicos agresivos, irrespetuosos, inteligentes, impectivos, inteligentes y muchas categorías que enojaban a los estudiantes. Somos como niños que paso a paso vamos conociendo nuestro entorno así les sucedió a ellos y a mí, nos fuimos conociendo y nos dimos cuenta de nuestros miedos y dudas.

Reflexiona que el aprendizaje tanto de él como del estudiantado es un proceso, pero que al conocerse manifiestan sus sentires y saberes, el miedo y la duda puede desaparecer a pesar de la historia que trae cada persona al aula. Así lo constata el practicante A en el extracto de su reflexión final:



Los estudiantes y sus comportamientos de la 7-13 tienen diversas historias de vida y sus comportamientos se basan a esas consecuencias, las situaciones a las que están expuestos los dejan con pocas oportunidades para seguir adelante, pero ellos con sus grandes dificultades siguen luchando en busca de un futuro, los que repiten el año quieren seguir intentando, es el único camino positivo que hay en sus vidas. El colegio es la luz para salir de ese mundo que los agobia.

El practicante A demuestra la madurez que ha alcanzado durante su período de pasantía, es consciente de la responsabilidad de cada docente al formar seres humanos y de los desafíos que tendrá todos los días en el campo de la enseñanza. Hace una valoración del esfuerzo del estudiantado, reconoce la diferencia (social, económica, familiar, otros) que vive cada quien y rescata el colegio como una iluminaria que guía los pasos del estudiantado. Cierra en su reflexión con la importancia del papel del personal docente en el proceso educativo: “Y nosotros los docentes tenemos una responsabilidad muy grande, somos los mediadores, la linterna que les va iluminar el camino”.

En cambio, en la reflexión final del practicante B observamos aún las dificultades no solo en el registro, sino también en la profundización de los datos para que el ser docente en formación transforme su papel no solo en la escritura, sino también comprenda la complejidad y diversidad en los salones de clase para que haya una transformación significativa en el ser docente.

El practicante B, en su reflexión final, describe que su experiencia con el grupo a cargo, destaca el cambio de sus estudiantes ante la nueva forma de leer y analizar los textos literarios:

Es posible que algunos estudiantes mostraran mayor identificación e interés con la nueva dinámica de clase. Traté en lo personal de hacer las lecturas más amenas dado que noté que no realizan las lecturas en casa como solicitaba la profesora. Tuve respuesta positiva de trabajos en clase y de participación, sin embargo, estoy consciente que no a todos les debe gustar la materia. En cuanto al trabajo de clase, las prácticas siempre fueron un reto a la hora de incentivarlos a trabajar. Sin duda disfrutaban

más la participación oral y de las discusiones mediadas en clase sobre las lecturas.

Aun así, el practicante B reflexiona un poco de cómo es el sistema educativo (costarricense), no ahonda, menciona en términos generales los desafíos que debe afrontar el personal docente:

Sin embargo, esta experiencia deja la enseñanza de cómo es el sistema y de el tipo de dinámicas que el docente debe enfrentar como ir siempre a la carrera con la materia y las evaluaciones. La experiencia de la práctica es importante, porque te enfrenta a situaciones difíciles que no serán las mismas a las del día a día cuando uno se encuentre nombrado con sus grupos en un futuro, pero si permiten cuestionarse en una serie de escenarios.

En la socialización de la experiencia docente, se le incentivó a compartir más cuál era la percepción del sistema educativo y que detallara qué retos se asumen como docente. Al cierre de su reflexión manifiesta qué representa para él la pasantía:

En realidad, creo que fue una experiencia difícil y cansada en el sentido de acoplarse y tratar de seguir el ritmo de los sucesos sin dejar de lado la calidad de la clase y la búsqueda de enseñanzas con fondo de valores y para la vida futura de los estudiantes.

Destaca dentro de sus ideas, la importancia del ser humano, de la persona y de formar en valores a las generaciones jóvenes. Este ejercicio de escribir, cuestionarse, reflexionar y aportar nuevos aprendizajes son acciones fundamentales que deben acompañar al futuro personal docente para que pueda comprender cuán importante es su papel en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.



## Consideraciones finales

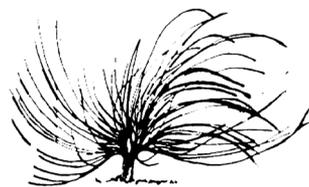
El practicante, durante su proceso de formación docente, entra en contacto con muchas informaciones: las hablas de docentes de todas las asignaturas, los textos que lee, las palabras del profesorado de las escuelas donde hacen la pasantía, las de estudiantes de estas escuelas, además de otras voces que van a componer su proceso de formación. Sin embargo, para construir su propia identidad de docente el estudiante pasante necesita un momento de tranquilidad, donde va a conectar estas distintas voces y formar sus propias hipótesis acerca del proceso educativo. Este momento puede ser encontrado en el instante cuando hace el registro de las prácticas: en el instante en que escribe, relata sus consideraciones respecto al universo que encuentra ante él y puede conectar los distintos puntos que hacen parte de su formación.

Las miradas se condensan en el momento de escritura. Las lecturas, las observaciones, los contactos con profesores, profesoras y estudiantes se unen en las líneas presentadas por el alumnado. Pero, como hemos visto a lo largo de este trabajo, la escritura necesita una serie de estrategias para que sea bien sucedida: el empeño del estudiantado en escribir, rescribir, corregir, considerar y reconsiderar sus palabras, además de la disposición del profesorado de enseñar a escribir. Para que esta tarea se cumpla es necesario que todas las partes involucradas en el proceso comprendan: es necesario enseñar a escribir, es necesario aprender a escribir, siempre.

En fin, son muchos los elementos que sirven para que el personal docente en formación profundice en sus registros como una forma más de promover mayor conciencia de la labor docente y de construir nuevo conocimiento pedagógico para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Barzotto, V. H. (Org.); Riolfi, C. R. (Org.). (2011). *O Inferno da Escrita* - Produção Escrita e Psicanálise. 1. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras.
- Brito, A. (2011). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ESPAÑA.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, México*, 18(57), 355-381.
- Certeau, M. (2000). Ler: uma operação de caça. In: a invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 5 ed., Petrópolis, RJ,: Vozes.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. (1996). 1. Artes de Hacer, tr. José Ángel Pescador.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. Tradução Fúlvia M. L. Morretto. UNESP.
- Dufour, Dany-Robert. (2005) *A arte de reduzir cabeças: a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felqueiras. Companhia de Freud Editora.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2015). La escritura narrativa y reflexiva como una actividad permanente para la construcción del conocimiento profesional docente. Comunicación coordinada, *X Seminario de Lectura y Producción en la enseñanza superior (SLEPES)*, Universidade Federal do Triangulo Mineiro, Uberaba, Brasil, ISSN 2446-8320. <http://www.uftm.edu.br/slepes/>
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. Companhia das Letras.
- Neto, O. C. (2003). *Investigación social, teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Ramos, G. (2010). *Infância*. Record.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vidal, D. G. y Gvirtz, S. (1998). O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação, Brasil*, 8, 13-30.



---

# La práctica de escritura en la universidad hondureña

*Flora Raquel Medina<sup>1</sup>*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
Honduras  
[floramedina24@hotmail.com](mailto:floramedina24@hotmail.com)

*Lily Cálix<sup>2</sup>*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
Honduras  
[lilycalix@yahoo.com](mailto:lilycalix@yahoo.com)

*Selma Regina Olla Paes de Almeida<sup>3</sup>*

Universidade de São Paulo  
Brasil  
[selma.almeida@usp.br](mailto:selma.almeida@usp.br)

## Resumen

En este artículo se abordarán las prácticas de escritura en la universidad hondureña por medio del análisis de algunos trabajos presentados por estudiantes de práctica profesional a través de los diarios de campo. Los resultados se sustentan en el análisis de treinta escritos de docentes de tres carreras de formación docente y la revisión se enmarcó a nivel institucional. Este estudio forma parte de la investigación interinstitucional financiada por CAPES-Brasil, “La escritura sobre las prácticas de enseñanza en licenciaturas de Brasil, Costa



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.13>

- 1 Flora Raquel Medina Zavala es profesora universitaria y doctoranda por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- 2 Lily Yanet Calix Rodríguez es profesora universitaria y máster por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- 3 Selma Regina Olla Paes de Almeida es profesora y maestranda por la Universidade de São Paulo.

Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento”. A lo largo de este artículo buscaremos exponer la problemática que, de manera particular, presentan las universidades involucradas, además de recoger inquietudes e interrogantes, en relación con los procesos de lectura y escritura en educación superior.

**Palabras clave:** Escritura, práctica profesional, pregrado, educación superior.

**Abstract**

This article will address the writing practices in a Honduran university through the analysis of some papers turned in by students of professional practicum as field diaries. The results are based on the analysis of thirty written statements from three courses of teacher training, and the review was framed at institutional level. This study is part of an inter-institutional research funded by CAPES-Brazil, “Writing about teaching practices in bachelor degrees in Brazil, Costa Rica, and Honduras: register, analysis, and production of knowledge.” Throughout this article, we will seek to describe the particular problem that the universities involved have in addition to seeking to raise concerns and questions regarding the processes of reading and writing in higher education.

**Keywords:** writing, practicum, undergraduate courses, higher education

**Introducción**

La escritura se ha constituido en uno de los medios de comunicación más antiguos, por ello se convierte en una práctica habitual para la humanidad. Representa para el personal docente un gran reto, debido a las exigencias que se presentan en el siglo XXI, por lo tanto corresponde a la universidad formar profesionales de la docencia que respondan a las exigencias de esta sociedad del conocimiento que, según López y Arciniega (2007, p. 1): “exige el manejo apropiado de una diversidad de textos con altos grados de abstracción y de complejidad



creciente, como también una gran capacidad crítica y analítica para transformar y construir conocimiento”.

En cuanto al estudiantado universitario, pareciera ser que aún asumen la lectura y la escritura como simple tarea escolar: leen y escriben por razones prácticas o instrumentales, para satisfacer los requerimientos del profesorado o para alcanzar una nota, obtener un diploma etc.; situación, muchas veces aceptada por una parte del profesorado, a quienes parece no preocuparles y que, incluso, la propician.

De acuerdo con Carlino (2004), el estudiantado enfrenta cuatro dificultades en el proceso de escritura académica. El primero es que no piensan, al escribir, quiénes leerán sus textos, por lo general su escrita es basada en el autor (Flower, 1979, en Carlino, 2004) es decir, el estudiantado evidencia las informaciones comprendidas de acuerdo con el orden en que fueron identificadas, reproducen el proceso de pensamiento de los escritores o escritoras, no hay una reordenación del texto con el propósito de comunicarse con el público lector.

La segunda dificultad que se desarrolla a causa de no pensar en el sujeto lector es que no se aprovecha la potencialidad de escribir y, cuando se hace, se restringe a explicar qué se comprendió sobre el tema en cuestión, sin analizar qué se pretende con su escritura, ejercicio que permite resignificar el conocimiento anterior.

La tercera debilidad que apunta la autora es que la revisión que hace el estudiantado del texto es superficial, revisa solamente los aspectos “estilísticos” como palabras o frases, pero no el texto como un todo llevando en cuenta la modificación de las perspectivas y de las ideas.

La última dificultad que tiene el estudiantado en el proceso de escritura académica es que es el momento de comenzar el acto de escribir es postergado, es decir, se apropian de mucha bibliografía, leen bastante, pero no escriben los pensamientos e ideas que les vienen, tampoco lo que pretenden producir en su texto. Se restringen a escribir una interpretación de lo que afirman las fuentes consultadas y no repiensan lo escrito buscando independizarse de lo leído.

Por lo antes expuesto, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como responsable de formar docentes, está interesada en realizar investigaciones tanto a nivel institucional como interinstitucional en proyectos que conlleven a la alfabetización académica, que corresponde a los modos de leer y escribir propios de las distintas áreas del conocimiento.

Por ello, realizamos el presente estudio cuyo objetivo es analizar e interpretar las prácticas de escritura en universidad hondureña con el propósito de conocer cómo se producen conocimientos.

### **Lectura y escritura en el contexto universitario**

El estudiantado que ingresa al sistema educativo formal desde el nivel prebásico es preparado para entrar al proceso de lectura–escritura, cada nivel de escolaridad que le recibe evalúa su alfabetización; sin embargo, si el resultado final de este proceso presentara algunas debilidades, sus responsables se vuelven anónimos ante ese juicio.

Es importante reconocer que en educación básica y media es la Secretaría de Educación Nacional quien da las normas de cómo debe orientarse este proceso pedagógico al interior del aula, da las pautas al personal docente acerca de qué y cómo enseñar a leer y a escribir. En este sentido, las universidades tienen mayor libertad para efectuar mejoras y, por lo tanto, rediseñar su currículo.

Por todo esto, creemos que corresponde a la educación superior contrarrestar aquellas deficiencias que presenta el estudiantado de primer ingreso a la universidad, en relación con la lectura y escritura. De acuerdo con Cisneros, Olave y Rojas, “la educación superior, entonces, tiene la gran responsabilidad en la formación lectora a un nivel avanzado, que le permita al estudiante no solo asimilar información con base en el texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas” (2013, p. 6).

Es decir, lo que señalan como responsabilidad de la formación lectora más avanzada es, justamente, uno de los objetivos de la universidad frente a sus estudiantes: conducirles a que, por intermedio del conocimiento, avancen en investigaciones y resoluciones de los problemas existentes en nuestra sociedad.

Para ello, la escritura y la lectura son un eje transversal en la formación del estudiantado universitario. Por cuanto, leer y escribir en la universidad debe ser una actividad de enseñanza – aprendizaje infaltable en la planificación de las asignaturas, sin importar si esta es de formación general, pedagógica o de especialidad, por los consiguientes beneficios que tendrán en la formación de los futuros grupos profesionales en su desempeño.

En este contexto, emerge la necesidad de que el alumnado desarrolle un trabajo significativo, práctico, cooperativo e independiente



para estimular el deseo por aprender, para que pueda organizar sus ideas y comunicar sus pensamientos. La importancia de la lectura y la escritura es tal que la productividad científica y la pertenencia a la vida académica se relacionan directamente con las capacidades de lectura y escritura (Pérez y Rodríguez, 2013), por lo que el desarrollo de la competencia textual discursiva y la competencia comunicativa es fundamental en la formación de un sujeto universitario para un efectivo desempeño en el campo laboral.

Al ingresar a la universidad, el estudiantado enfrenta un tipo de escritura diferente de la que estaba familiarizado, los textos con los cuales pasa a relacionarse tienen carácter científico y académico, dialogan con un público lector conocedor del tema y del campo de estudio a que se refieren, es decir, son textos dirigidos a personas académicas, además de contener saberes que el alumnado aún no maneja, lo que le exige un cambio para la adecuación a esa nueva manera de relacionarse con los textos y con el conocimiento que es compartido en la academia. Ese cambio presupone una especificidad en lidiar con esos textos, tal competencia exige la universidad a sus estudiantes, pero no les enseña cómo adquirirla. La nueva cultura escrita no le ha sido presentada anteriormente y al conocerla, necesita relacionarse con ella de una forma que hasta entonces no le era sabida, y resulta que muchas veces no tiene una orientación de cómo y qué hacer para lograr una mejor inserción (Carlino, 2003a).

En la práctica, este enfoque exige profesorado universitario convencido de que la escritura no es algo opcional o marginal a su ejercicio docente, sino una competencia necesaria para el desarrollo y la comunicación del pensamiento. Un trabajo así representa cooperación absoluta entre el personal docente de una institución universitaria, el cual deberá concebir la lectura y la escritura como vínculos estrechos en sus actividades académicas y, por ende, mecanismo que se adhiere a sus disciplinas, y a las necesidades e intereses de la población universitaria.

### **Diario de campo**

La práctica educativa reflexiva constituye una estrategia fundamental para el desarrollo y para la formación profesional de estudiantes de pregrado y para la formación del profesorado en general, constituida por diversos tipos de acciones que tienen la intencionalidad explícitamente educativa y produce transformación de quienes colaboran.

Las universidades consideran, dentro del programa de la formación docente, la realización de una práctica profesional supervisada; esta experiencia tiene en común el trabajo con docentes en servicio, a lo que normalmente se le llama profesorado titular. Una de las principales tareas que realiza el profesorado para recuperar su práctica son los autorregistros, en este caso el diario de campo, en el cual anotan lo que observan y vivencian durante el período de práctica en la escuela y las dificultades que enfrentan a lo largo de esta experiencia.

Los diarios constituyen un instrumento técnico utilizado en investigación, además se convierten en un “recurso de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce” (Zabalza, 2004, p. 11). Este recurso es utilizado por el estudiantado durante el período de la práctica profesional. Le sirve como aparato para hacerse más consciente de su experiencia en el centro educativo, sea este de prebásica, básica o nivel medio, ya que por cuatro meses durante el año acude a realizar sus prácticas profesionales, lo cual le permite entrar en contacto con niños, niñas y adolescentes. Lo que aprendieron de los libros y las explicaciones de las clases en estas prácticas se hace realidad.

En los diarios de campo que fueron analizados, el estudiantado registraba lo que había hecho el día de la práctica y cómo se sintió, pues estas eran las dos preguntas disparadoras. De acuerdo con Moraes y Fairchild (2018), la escritura en la práctica debe conducir a la reflexión del profesorado en formación respecto de su práctica más allá de lo habitual. Hay que tener en cuenta la escritura como un proceso y por ello apuntar lo que se debe especificar.

Cisneros, Olave y Rojas (2009, p. 17) opinan que “el egresado requiere de capacidad investigativa que promueva el diálogo y la construcción de saberes para seguir aportando a la construcción de su comunidad académica”. Muchas veces la práctica educativa que realiza el estudiantado está impregnada de normatividad técnica y de la exigencia (de cada docente en función asesora o bien del personal administrativo educativo) para cumplir con las normas. Sin embargo, ninguna normatividad conduce por sí misma a verificar tangiblemente la intelección humana, si quien intelige, el sujeto en formación, no da cuenta de ella.



## Metodología y análisis

En relación con la metodología utilizada, la investigación se basó en un análisis cualitativo de carácter descriptivo interpretativo; se consideraron los diarios de campo de estudiantes que cursaron el espacio de aprendizaje llamado Práctica Profesional II.

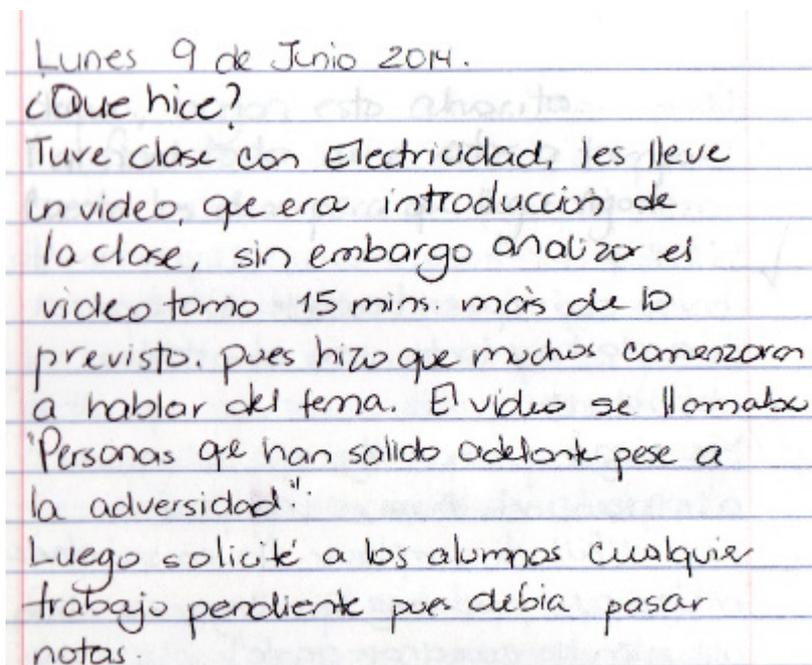
Para la transcripción de los textos, este estudio se basó en los principios de la crítica textual (Spina, 1994) y en su rigor filológico para tratamiento del *corpus*. Se presentan los textos originales en edición *fac-similar* seguidos de la transcripción diplomática de ellos. A fin de evitar intervenciones del sujeto investigador en el texto original y con miras a realizar una transcripción fiable de los manuscritos para posterior análisis, se buscó el tratamiento del *corpus* que compone este artículo, la máxima fidelidad a fin de mantener el texto en su forma original y lo más próximo al escrito por sus autores y autoras.

La valoración de los escritos estudiantiles a nivel institucional fue realizada por personal docente involucrado en el proyecto de investigación y además en representación de las carreras estudiadas, este análisis fue desarrollado de manera conjunta. Para la valoración de los escritos se consideraron dos categorías: el aspecto conceptual y el estratégico. El análisis de las producciones escritas permitió identificar las dificultades y los logros más significativos del estudiantado, es decir, aquellos aspectos que se presentaban con mayor frecuencia en los trabajos escritos e informes finales.

Al observar los diarios, notamos que muchos, de hecho, siguen las preguntas disparadoras y contestan qué han hecho el día de la práctica y cómo se sintieron. Para una experiencia inicial, esas preguntas pueden auxiliar a que el estudiantado ingrese en su proceso de escritura, pero es necesario que el personal docente avance en las orientaciones a fin de conducirlo escrituras más específicas que dialoguen con el saber científico que proporciona la universidad para la construcción de saberes que su práctica le proporciona.

A continuación se presentan las reproducciones de algunos de los textos de estudiantes por medio de la reproducción *fac-similar*, seguidas de las transcripciones y de los análisis:

**Figura 1.** Reproducción fac-similar de parte del diario de campo producido por una estudiante de la Práctica



Lunes 9 de Junio 2014.  
¿Que hice?  
Tuve clase con Electricidad, les lleve un video, que era introducción de la clase, sin embargo analizar el video tomo 15 mins. más de lo previsto. pues hizo que muchos comenzaran a hablar del tema. El video se llamaba "Personas que han salido adelante pese a la adversidad".  
Luego solicité a los alumnos cualquier trabajo pendiente pues debía pasar notas.

**Transcripción del texto 1, producido por estudiante de Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

||Txt.1. || Lunes 9 de Junio 2014. | ¿Que hice? | Tuve clase con Electricidad, les lleve | un video, que era introducción de | la clase, sin embargo analizar el | video tomo 15 mins. más de lo | previsto. pues hizo que muchos comenzaron | a hablar del tema. El video se llamaba | "Personas que han salido adelante pese a | la adversidad." | Luego solicité a los alumnos cualquier | Trabajo pendiente pues debía pasar | notas.

La primera frase del texto no deja claro qué significa tener clases con electricidad: ¿Será que la escuela donde la estudiante hace la práctica suele no tener energía eléctrica y al día del relato sí hubo, o si no,



cómo ella iba a presentar un video, o en su aula hubo electricidad, pero en otras no?

La estudiante afirma que presentó un video e informa su título, pero no hay la descripción de lo que trata el video, tampoco el tema de la clase y la relación de este con lo que fue dado en sala. Aunque la estudiante haya escrito que la actividad tomó 15 minutos más de lo previsto a causa de la mucha participación de sus estudiantes, ella no especifica cómo fue esa participación, sobre qué hablaron o algo que indique más detalles de la actividad.

**Figura 2.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por una estudiante de la Práctica

Martes 10 de Junio 2014  
 ¿Que hice?  
 Hoy comenzamos a trabajar en un mural contra el Bullying. Estuve pasando acumulados y asistencias por que la Licenciada Aura pudiera revisarlos. Tuve mi clase de psicología, revisé cuadernos, opté por ponerles un sello al revisado, así ahorro tiempo tomando en cuenta que son bastantes.

**Transcripción del texto 2, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

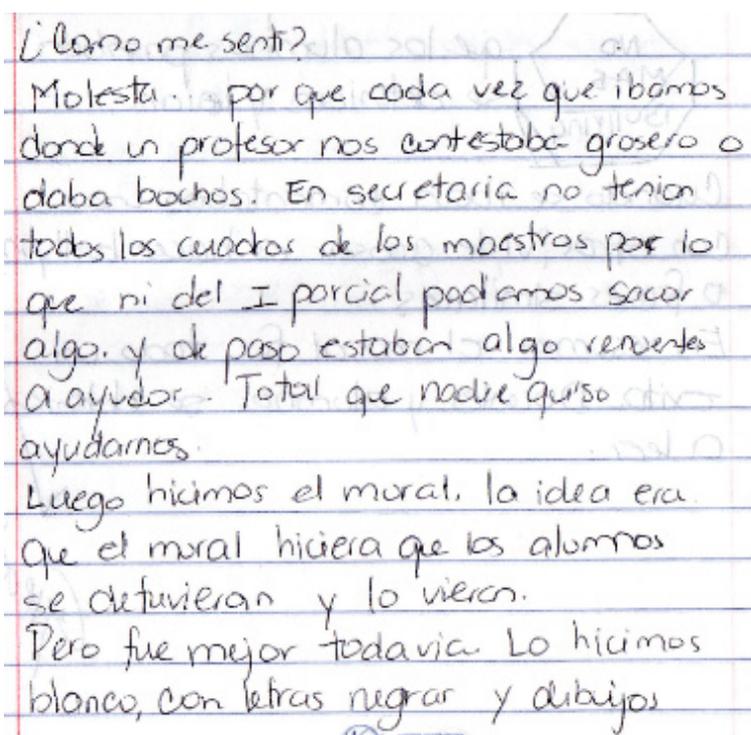
||Txt.2. || Martes 10 de Junio 2014. | ¿Que hice? | Hoy comenzamos a trabajar en un mural contra el Bullying | Estuve pasando acumulados y asistencias por que la Licenciada Aura pudiera revisarlos. | Tuve mi clase de psicología, revisé cuadernos. Opté por

ponerles un sello | al revisado, así ahorro tiempo tomando | en cuenta que son bastantes.

En este pasaje se nota solamente un listado de actividades que ha hecho ella ese día. No hay una descripción más minuciosa de ninguna de estas.

Los próximos dos textos serán analizados conjuntamente porque el texto 4 es continuación del tercero:

**Figura 3.** Reproducción **fac-similar** de parte de diario de campo producido por una estudiante de la Práctica



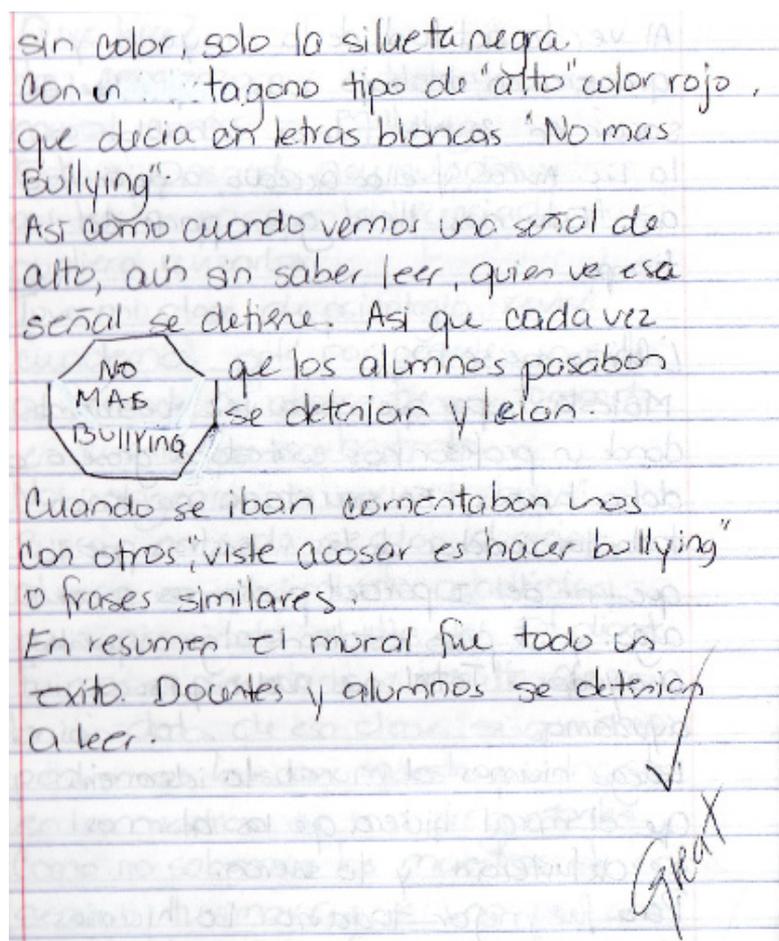
¿Cómo me sentí?  
Molesta... por que cada vez que ibamos donde un profesor nos contestaba grosero o daba bochos. En secretaria no tenian todos los cuochos de los maestros por lo que ni del I parcial podiamos sacar algo. y de paso estaban algo reventes a ayudar. Total que nadie quiso ayudarnos.  
Luego hicimos el mural, la idea era que el mural hiciera que los alumnos se detuvieran y lo vieran.  
Pero fue mejor todavía. Lo hicimos blanco, con letras negras y dibujos

**Transcripción del texto 3, producido por estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**



||Txt.3. || ¿Cómo me sentí? | Molesta... por que cada vez que ibamos | donde un profesor nos contestaba grosero o | daba bochos. En secretaria no tenían | todos los cuadros de los maestros por lo | que ni del I parcial podíamos sacar | algo. Y de paso estaban algo renuentes | a ayudar. Total que nadie quiso | ayudarnos | Luego hicimos el mural. La idea era | que el mural hiciera que los alumnos | se detuvieran y lo vieran. | Pero fue mejor todavía Lo hicimos | blanco, con letras negras y dibujos

**Figura 4.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por una estudiante de la Práctica



### **Transcripción del texto 4, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

*||Txt.4. sin color, solo la silueta negra | con un ... tagono tipo de “alto color rojo, | que decía en letras blancas “No más | Bullying”. | Así como cuando vemos una señal de | alto, aún sin saber leer, quien ve esa | señal se detiene. Así que cada vez | NO<sup>4</sup> que los alumnos pasaban | MAS<sup>5</sup> se detenían y leían. | BULLYING<sup>6</sup> | Cuando se iban comentaban unos | con otros, “viste acosar es hacer bullying” | o frases similares. | En resumen el mural fue todo un | éxito. Docentes y alumnos se detenían | a leer. |*

En las últimas líneas del texto 3, la estudiante especifica mejor sobre la “actividad” del bullying mencionada en el texto 2. En este pasaje ella especifica que unos de los objetivos era que el alumnado de la escuela se detuviera delante del mural y lo viera, pero no explica cuál es el objetivo de la actividad o qué intenta motivar en el alumnado con eso.

Ella ofrece una descripción física detallada del mural, transcribe una reacción de un alumno y finaliza evaluando que todo fue un éxito. Aunque la estudiante haya descrito más detenidamente ese pasaje en su diario, las especificaciones no dan cuenta de movilizar los conocimientos de la carrera con lo vivido en la práctica por ser descripciones muy genéricas y que no caracterizan la especificidad docente, la transcripción de un habla en el diario es algo importante para ejemplificar con más pormenorización las situaciones que ocurren en la práctica.

La docente de la práctica podría apuntar que, partiendo de esa frase dicha por un alumno, la estudiante de la práctica pudiera hacer reflexiones más detenidas como por ejemplo, cuál fue el éxito que tuvo la actividad y justificarlo evidenciando apuntes que lo demuestren, pero se nota que la licenciada apenas le escribió “great”, sugiriendo que sus apuntes estaban óptimos.

---

4 Parte del dibujo hecho en el texto para representar el cartel.

5 Parte del dibujo hecho en el texto para representar el cartel.

6 Parte del dibujo hecho en el texto para representar el cartel.



**Figura 5.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por una estudiante de la Práctica

Estuve sumando notas y tuve que darle oportunidad a los alumnos de presentar trabajos que faltaban pero con menor puntaje. Ordenar estas notas y sumar todo me costó por que resultó que mi titular, antes daba 1pt. por cada día q coistian a clases. osea al final salían (30 pts), puntos por participaci3n y por cosas bien pequeñas daban gran puntaje, para que cuadrara todo me tocó reasignar el puntaje de nuevo.

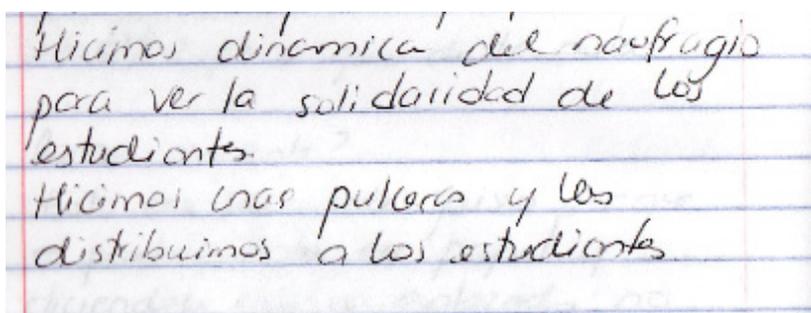
**Transcripción del texto 5, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

||*Txt.5.* || *Estuve sumando notas y tuve que darle | oportunidad a los alumnos de presentar | trabajos que faltaban pero con menos | puntaje. ordenar estas notas y sumar | todo me costó por que resultó que mi | titular, antes daba 1 pt. por cada | día q coistian a clases. osea al final | salían (30 pts), puntos por participación | y por cosas bien pequeñas daban | gran puntaje, para que cuadrara | todo me tocó reasignar el puntaje | de nuevo.*

Aquí se nota que la estudiante escribe con detalles que no le darían a las actividades retrasadas los mismos puntos que a las entregadas en la fecha correspondiente, sigue especificando aún sobre el puntaje y al fin del texto emite su opinión sobre ellos, aunque no ejemplifique lo que considera como cosas “bien pequeñas”.

Lo que llama la atención es que, en esta parte del diario, hay un especificación de detalles sobre las notas, pero en relación con los temas dados en clase o a algo que sea más detallado sobre los asuntos que ocurrieron en sala de clase, no. No hay mención, por ejemplo, de cómo eran los trabajos que presentaron sus estudiantes o sobre cómo manejaban el tema presentado, ya que ella les evaluó.

**Figura 6.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por estudiante de la Práctica



**Transcripción del texto 6, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

||Txt.6. || *Hicimos dinámica del naufragio | para ver la solidaridad de los | estudiantes. | Hicimos unas pulseras y las | distribuimos a los estudiantes |*

En el texto 6 se nota que hay la mención del nombre de la actividad, naufragio, y el objetivo que tiene ella, ver la solidaridad de sus estudiantes.

Los textos 7 y 8 serán analizados conjuntamente porque están interconectados:



**Figura 7.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por una estudiante de la Práctica

Fui a mi clase pero fue bien difícil impartir el tema, porque los muchachos estaban planeando tomarse el colegio

**Transcripción del texto 7, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

||Ttx.7. || *Fui a mi clase pero fue bien difícil | impartir el tema, porque los muchacho | estaban planeando tomarse el colegio |*

**Figura 8.** Reproducción fac-similar de parte de diario de campo producido por estudiante de la Práctica

el próximo viernes, así que tomé 20 mins para hacerles conciencia de solucionar los problemas de otra manera.

**Transcripción del texto 8, producido por una estudiante de la Práctica II (en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras)**

||Ttx.8. || *el próximo viernes, así que tomé | 20 mins para hacerles conciencia | de solucionar los problemas de otra | manera |*

En el texto 7 la estudiante relata que le resultó difícil impartir el tema, pero no informa qué tema fue impartido por ella y sigue explicando cuál fue la dificultad que le impidió cumplir con lo que había planeado.

En el texto 8 la alumna relata que, por motivo de la dificultad de proseguir con lo planeado, ella hizo una intervención de 20 minutos para “hacerles conciencia”, pero no da a conocer qué ha dicho a sus estudiantes.

A partir del análisis de los escritos de estudiantes podemos mencionar, en primera instancia, que las dificultades más significativas que observamos fueron:

- Aspectos contextuales
  - Dificultad para expresar el uso adecuado de la contextualización.
  - En sus escritos no utilizan citas ni referencias bibliográficas.
  - Hablan de reflexión, pero no dan a conocer la reflexión.
  
- Aspectos referidos a la organización de la información
  - Fallas en las diferentes partes que conforman un diario de campo, en lo cual se debe considerar que este es el escrito que presentan como requisito final.
  - Además, no demuestran un proceso planificado en el cual considerar unos ejes temáticos orientadores de la observación durante la práctica profesional.
  - No hay una descripción clara de las actividades realizadas durante la práctica profesional.
  
- Aspectos referidos a los contenidos
  - No presentan ninguna relación de la teoría con la práctica.
  - No presentan fundamento ni integración de planteos teórico-críticos.
  - No asumen ninguna posición crítica.
  - No presentan conclusiones.
  
- Aspectos referidos al uso de la lengua escrita
  - No presentan fundamento ni integración de planteos teórico-críticos.

Además, se pudo observar la presencia de varios borradores o reescrituras por trabajo, con avances importantes en cada versión, en relación con las dificultades que iban presentando, pero faltan datos generales de la persona estudiante en el documento presentado.



## Consideraciones finales

Lo que necesita el estudiantado, ante las dificultades encontradas, es reorganizar los conocimientos del tema para lograr una escritura fundamentada. Sus docentes deben estimular la práctica de jerarquizar las ideas, organizar y estructurar su pensamiento, lo que no es una tarea sencilla. La comunicación oral no necesita de este ordenamiento, porque se conoce el lugar, la fecha y el destinatario del mensaje; al contrario, en la escritura, es necesario detallar ciertas informaciones para ubicar al público lector y lograr una mejor comunicación. El estudiantado necesita romper la barrera inicial de una escritura basada en su interpretación de la información, para una escritura que pretende comunicar su propósito a quien lo lee, estableciendo una relación entre la información y su comprensión sobre ella (Carlino, 2006).

Al observar los diarios, notamos que la mayoría, de hecho, sigue las preguntas disparadoras y contesta qué ha hecho el día de la práctica y cómo se sintió. Para una escritura inicial, esas preguntas pueden auxiliar al estudiantado al ingresar a su proceso de escritura, pero es necesario que el personal docente avance en las orientaciones, a fin de conducirlo a escrituras más específicas que dialoguen con el saber científico que proporciona la universidad para la construcción de saberes que su práctica les aporta.

En ese sentido, Carlino (2006) distingue dos tipos de escritura. El primer tipo de escritura como escritura privada, es una escritura llena de significados para quien la escribe; y el segundo tipo como escritura pública porque es pensada y organizada para un público. Sugiere que el estudiantado, primeramente, se ejercite mucho en la escritura privada para después dedicarse a la escritura pública, pero en la etapa de la privada hay que tener en cuenta que su escritura no puede quedarse meramente en esta, sino avanzar, es decir, después de su escritura privada, cada estudiante debe reescribir su escrito pensando en su público lector.

Nos parece que los diarios pueden ser considerados escrituras públicas porque el autor sabe quién lo leerá –no va a ser el personal directivo o docente del colegio, tampoco sus estudiantes, sino la persona académica de la universidad que orienta su práctica. Pero aún les falta más especificidad y movilización de los aportes teóricos en sus textos. Por otra parte, cabe al personal docente apuntar en dónde sus practicantes pueden avanzar en sus textos.

En ese sentido, el personal docente les puede ayudar a desarrollar el pensamiento enseñando cómo encarar el texto de su asignatura, compartiendo la lectura con sus grupos y discutiendo fragmentos claves del texto. También es importante que el profesorado evidencie qué factores necesitan desarrollar y crear condiciones que favorezcan su desenvolvimiento. Si el profesorado tiene en cuenta que sus estudiantes enfrentan una nueva cultura y que para la mayoría es un gran desafío el proceso de integrarse a una comunidad distinta, puede ayudarles proponiendo estrategias para que logren introducirse a esa cultura paulatinamente. El personal docente tiene un importante papel como mediador, creando un puente entre estudiantes - la cultura que traen consigo - y la cultura de la academia. Sin embargo, no están en juego solamente las cuestiones del conocimiento y manejo de ello, sino también la inserción de un grupo hasta entonces externo hacia el interior de la cultura académica (Carlino, 2006).

Es fundamental proporcionar orientaciones pertinentes al estudiantado, esto es, el conjunto de estrategias que, de acuerdo con Cassany (1995 en Bono, Barrera, 1998), “constituyen propiamente un buen proceso de composición escrita”. De esta manera, se favorecerán sus escritos,

La enseñanza y el desarrollo de la escritura no solo corresponde a docentes de letras y lenguas; debe ser considerada desde cada uno de los espacios de todas las disciplinas; independientemente de la asignatura que se enseñe, se debe estimular el acto de escribir desde el contexto aúlico.

Los datos complementarios se refieren específicamente al trabajo de producción de textos académicos donde es frecuente que parte de lo que se escribe se refiera a otros textos académicos, razón por la cual es de suma importancia acceder a una adecuada comprensión lectora y desarrollar habilidades para resumir escritos.

Retomando las ideas expuestas al comenzar este trabajo y teniendo en cuenta las dificultades que efectivamente mostró el estudiantado en esta experiencia, podemos indicar un déficit en la utilización de estrategias cognoscitivas para la elaboración de trabajos escritos con el que se ingresa a la universidad, se hace evidente y se requiere de una temprana intervención pedagógica con el fin de orientar al alumnado en la realización de este tipo de tareas.

Recordemos, finalmente, que el desarrollo de la escritura no debe estar librado solamente a la puesta en acción de habilidades individuales.



Teniendo en cuenta esto, debemos encontrar los espacios desde nuestro lugar de docentes, con el propósito de estimular el acto de escribir desde un contexto áulico, favorecedor de acciones orientadas a la formación de un estudiantado universitario como productor de textos. Pasaremos así de la consideración de escribir como producto a la de escribir como proceso (Candlin, 1983).

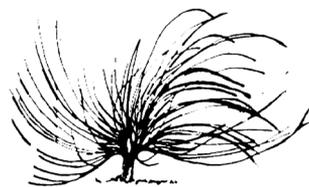
### Referencias

- Bono, A. y Barrera, S. (Abril, 1997). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Lectura y Vida*, 19, 13-20.
- Candlin, C. (1983). *Learning to write*. Freeman.
- Carlino, (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro* en las XIII Jornadas Internacionales de Educación. Fundación El Libro. Buenos Aires
- Carlino, P. (Julio – agosto, 2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documentos de trabajo*. Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Argentina.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2014). *Cómo escribir la investigación académica. Desde proyecto hasta la defensa*. Ediciones de la U.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Paidós.
- Lopez, G. y Arciniegas, E. (2007). La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. *I Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior* (pp. 1-11). U. Sergio Arboleda.
- Moraes, D. M. A. y Fairchild, T. M. (2018). Discursos contruidos: Narrativas escritas pelo profesor/estagiário. *Recorte*, 15(1), 1-18.
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de

lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>

Spina, S. (1994). *Introdução à edótica* (2.<sup>a</sup> ed. rev. e atual). Ars Poetica; Edusp.

Zabalza, M. (2004). *Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo*. Profesional. NARCEA Ediciones.



---

## Normas de Publicación en la *Revista Ensayos Pedagógicos*

### A. Aspectos generales del manuscrito:

- La Revista *Ensayos Pedagógicos* publica ensayos, artículos de investigación, artículos de sistematización de experiencias y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser originales e inéditos en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a la Revista *Ensayos Pedagógicos* NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE.
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica [ensayosped@una.ac.cr](mailto:ensayosped@una.ac.cr)
- La extensión de los trabajos deberá ser de 10 a 20 páginas máximo en tamaño carta, escritas en letra ARIAL 11, a espacio y medio, en formato .doc o .docx (Microsoft Office Word) o bien .odt (Libre Office). Todas las páginas deben estar numeradas en el margen inferior derecho y todos los párrafos deben poseer sangría.
- Al inicio de cada ensayo o artículo, la persona autora debe incluir un resumen –no mayor a 200 palabras- en español e inglés (*abstract*), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, la persona autora debe señalar las que, en su criterio, son las palabras claves o descriptores del texto (*keywords* para el resumen en inglés). Para este propósito, se recomienda el uso de un tesoro, como por ejemplo el Tesoro de la UNESCO.
- Las citas bibliográficas incluidas en el texto y la lista de referencias empleadas deben cumplir consistentemente con el formato APA 2010.
- Las notas al pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se deben utilizar solamente para comentar, discutir o ampliar la información aportada en el texto, pero NO para incluir referencias bibliográficas. Se deberán escribir en letra arial 8.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo de impresión y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia. Se recomienda que las tablas y figuras estén en escala de grises.
- Se permite adjuntar archivos complementarios para los artículos, como imágenes, videos, hojas de cálculo con datos, etc. de un tamaño máximo de 10 Mb.

#### **B. Preparación del manuscrito:**

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre de la persona autora, su afiliación académica actual (institución académica donde labora), país y su correo electrónico, todo esto alineado a la derecha, en letra 12 y sin negrita.
- Se debe incluir una nota al pie de página con referencia al nombre de la persona autora (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título). Se recomienda a todas las personas autoras incluir un identificador ORCID (*Open Researcher & Contributor ID*).
- Después se incluirá el resumen en español seguido de las palabras clave.
- Debajo del resumen en español, debe aparecer el resumen en inglés (*abstract*) seguido de las palabras clave (*keywords*). Nota: Se debe evitar el uso de programas informáticos para traducción. El Consejo Editorial puede apoyar a las personas autoras que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010.

#### **C. Procedimiento de recepción de artículos:**

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico a la dirección oficial de la Revista.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, la persona autora deberá llenar el documento denominado “Declaración de



originalidad y cesión de derechos.” El envío de este documento es indispensable para iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.

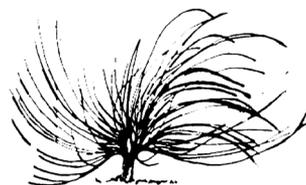
- Todo el material señalado en los puntos anteriores deberá enviarse en formato digital.

#### **D. Procedimiento de dictaminación:**

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido y la línea temática de la Revista. De lo contrario, serán devueltos a la persona autora, ya sea recomendando que lo publique en otro medio (cuando su contenido no sea afín al alcance de la Revista) o bien para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará a un equipo dictaminador externo idóneo para realizar el proceso de dictaminación. La dictaminación de ensayos o artículos se llevará a cabo por medio del procedimiento "doble ciego," en el cual ni las personas autoras ni las personas dictaminadoras conocerán la identidad de las otras.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando se realicen las modificaciones sugeridas por las personas dictaminadoras o 3. No publicar.
- El dictamen que cada persona dictaminadora emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el ensayo o artículo quedará aprobado. Si las personas dictaminadoras del trabajo recomiendan algunas modificaciones, la persona autora será la responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de estas mismas. De igual modo, cada persona autora es responsable de revisar el manuscrito final para verificar que no contenga errores y así evitar malos entendidos futuros.
- En caso de discrepancia por parte las personas dictaminadoras, el Consejo Editorial recurrirá a una persona dictaminadora adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo por mayoría simple.

- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con la persona autora para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: [ensayosped@una.ac.cr](mailto:ensayosped@una.ac.cr)



---

## Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos Pedagógicos*

**Descripción:** Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

### Datos generales

**Nombre del/la Dictaminador(a):** \_\_\_\_\_

**Título del Trabajo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

### Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

#### Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



**Tipos de trabajos y su contenido**

**Instrucciones Generales**

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

**Ensayo**

**Instrucciones**

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

**Comentarios adicionales:**

**Artículo de investigación**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

**Comentarios adicionales:**



**Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

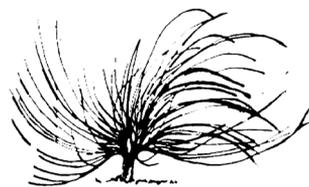
**Comentarios adicionales:**

**Artículo de revisión bibliográfica**

**Instrucciones:** Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

**Comentarios adicionales:**



---

## Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)  
Consejo Editorial  
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

**Incluir título del trabajo aquí**

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

**Acepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:**

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Conservar a perpetuidad los derechos de autoría del ensayo o artículo.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Instrucciones a los autores(as)”.
- Suscribirse al Código de ética y buenas prácticas de la Revista Ensayos Pedagógicos.
- Autorizar a la Revista a realizar correcciones de formato y estilo (formato APA, puntuación, gramática, uso de vocabulario) que se considerasen pertinentes, así como, la traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- • Suscribirse a la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional, lo cual implica la posibilidad de que tanto los/las autores(as) y las/los lectores(as) puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (post print) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- Autorizar a los/las autores(as) de ensayos/artículos a almacenar, copiar y distribuir la versión pre print de sus trabajos en tanto se incluya una referencia en el documento con el siguiente formato: Apellido, Inicial. (En prensa). Título del trabajo. Ensayos Pedagógicos.



**Autorización para publicar el correo electrónico**

En cuanto a la publicación del correo electrónico de la(s) persona(s) escritor (es/as) de este artículo :

Sí se acepta \_\_\_\_\_ No se acepta \_\_\_\_\_

Si se acepta, anote(n) el (los) correo (s):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se le(s) comunica que, en caso de no autorizar la publicación del correo electrónico, se incluirá, en su lugar, el de la Revista.

FIRMA(S) \_\_\_\_\_

Institució \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_





## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

---

### **Grupo lector externo**

Abdiel Rodríguez Reyes  
Universidad de Panamá, Panamá

Alexander Gorina Sánchez  
Universidad de Oriente, Cuba

Ana Azofeifa Lizano  
Universidad Nacional, Costa Rica

Daiana Yamila Rigo  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Erick Salas Acuña  
Insituto Tecnológico, Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo  
Universidad Nacional, Costa Rica

Fernando Arturo Romero Ospina  
Institución Educativa Gonzalo Jiménez de Quesada, Colombia

Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Francisco González Alvarado  
Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Mora Vicarioli  
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Giannina Seravalli Monge  
Universidad Nacional, Costa Rica

Giselle León León  
Universidad Nacional, Costa Rica

Javier Gil Quintana  
Universidad Católica de Ávila, España

Jorge Martínez Pérez  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Lizandra Mora  
Universidad de Valencia, España

Juan Gómez Torres  
Universidad Nacional, Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vázquez  
Universidad Nacional, Costa Rica



## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

---

Lode Cascante Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis

Universidad Nacional, Costa Rica

María A. Socorro

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez,  
Venezuela

María de Lourdes Vargas Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

María del Valle de Moya

Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Ester Morales Ramírez

Universidad Nacional, Costa Rica

María Flor Abarca Alpízar

Universidad Nacional, Costa Rica

María Jesús Zárate Montero

Universidad Nacional, Costa Rica

Marianella Castro Pérez

Universidad Nacional, Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional, Costa Rica

Maurizia D' Antoni

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional, Costa Rica

Milena Montoya Corrales

Universidad Nacional, Costa Rica

Mónica Morales Barrera

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Nancy Torres Victoria

Universidad Nacional, Costa Rica

Nicolás Patierno

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas, Argentina

Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México



## **Ensayos Pedagógicos**

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)  
División de Educología

---

Pedro Gil Madrona

Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández

Universidad da Coruña, España

Sergio Augusto Romero Servin

Universidad de Guanajuato, México

Valeria Emiliozzi

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas, Argentina

Virginia Cerdas Montano

Universidad Nacional, Costa Rica

Veronika de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Vivian Carvajal Jiménez

Universidad Nacional, Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés

Universidad Nacional, Costa Rica

