

**Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado / *Academic Writing in Reflexive Professional Writing: Citations of Scientific Literature in Supervised Pre-Service Training Reports***

*Livia Chaves de Melo*<sup>\*</sup>  
*Adair Vieira Gonçalves*<sup>\*\*</sup>  
*Wagner Rodrigues Silva*<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO**

Neste artigo, investigamos práticas de citação de literatura científica na escrita reflexiva do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por professores em formação, em disciplinas de estágio obrigatório em Ensino de Língua Inglesa numa Licenciatura em Letras. Analisaremos, especificamente, como esses professores se representam a partir de citações de literatura científica, e caracterizaremos algumas funções exercidas pelas citações na escrita reflexiva emergente na esfera acadêmica. Utilizamos a abordagem dialógica da linguagem dos estudos bakhtinianos como referencial teórico de base, além de aportes teórico-metodológicos acerca de tipos de sequência e de discurso propostos por Adam e Bronckart. Os resultados da pesquisa mostram que a prática de citação da literatura científica é uma invocação de autoridade com função de erudição, amplificação e ornamentação do discurso produzido, podendo orientar a ação pedagógica desenvolvida pelo professor em formação no estágio supervisionado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua estrangeira; Gênero; Discurso científico

**ABSTRACT**

*In this paper we investigate citation practices of scientific literature in reflexive writing from the genre of supervised pre-service training report produced by pre-service teachers enrolled in the mandatory pre-service training subject of English Language Teaching, at an undergraduate language teaching course. The aim of this research is to analyze how these pre-services teacher represent themselves based on citation practices of scientific literature, and characterize some of the functions deployed by the citations in the reflexive writing emerging in the academic sphere. We use the dialogic approach to language from Bakhtinian studies as a theoretical base, as well as theoretical and methodological contributions regarding types of sequences and of discourse proposed by Adam and Bronckart. The results of this research show that the practice of citation of scientific literature is an invocation of authority as a form of erudition, amplification and ornamentation of the discourse produced. This practice can also guide pedagogical action developed by pre-service teachers in their supervised training.*

**KEYWORDS:** Foreign language teaching; Genre; Scientific discourse

---

\* Doutoranda pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, Tocantins, Brasil; CAPES; [liviachavesmelo@hotmail.com](mailto:liviachavesmelo@hotmail.com)

\*\* Professor da Universidade Federal da Grande Dourados, - UFGD, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil; CNPq; [adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br).

\*\*\* Professor da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, Tocantins, Brasil; CAPES; [wagnersilva@uft.edu.br](mailto:wagnersilva@uft.edu.br)

## Introdução

Neste artigo, investigamos relatórios de estágios supervisionados, escritos por professores em formação inicial no contexto de instrução formal dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas brasileiras<sup>1</sup>. Investigamos como os professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre, numa Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Inglesa), representam-se a partir do trabalho de citação da literatura científica mobilizada nos relatórios focalizados. Na perspectiva dialógica da linguagem, analisamos passagens dos relatórios em que os alunos-mestre mobilizam direta ou indiretamente citações da literatura científica como estratégia argumentativa de elaboração da escrita reflexiva profissional, característica do gênero discursivo investigado.

A literatura científica corresponde a enunciados responsáveis pela divulgação de saberes acadêmicos originários de pesquisas científicas. No contexto focalizado, essa literatura se configura como produto de investigações produzidas na Linguística Aplicada ou em áreas afins, podendo elucidar demandas emergentes nos estágios supervisionados obrigatórios. A literatura também é mobilizada pelos alunos-mestre a partir da leitura de revisões teóricas integrantes de diretrizes curriculares ou projetos pedagógicos, orientadores do trabalho escolar nas instituições de ensino básico onde são realizadas as atividades práticas dos estágios supervisionados. Esses escritos compõem a cadeia enunciativa da ininterrupta atividade de produção do conhecimento científico, circulam em diferentes suportes por meio de diferentes gêneros acadêmicos, como dissertação de mestrado, artigo, livro e verbete científicos. Em síntese, a literatura científica se desdobra em vozes que conferem um caráter de incontestabilidade, respeitabilidade, credibilidade e seriedade aos argumentos levantados pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio.

---

<sup>1</sup> Este trabalho retoma parcialmente a pesquisa de dissertação intitulada “Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva e coorientada pela Profa. Dra. Ana Emília Fajardo-Turbin. Contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq).

Os relatórios de estágio supervisionado são produtos do arranjo de discursos teóricos e interativos, denominados de teórico-interativo<sup>2</sup> (BRONCKART, 2003), bem como da tessitura de sequências tipológicas marcadamente argumentativas, descritivas e narrativas (ADAM, 1992). O predomínio das duas últimas sequências na configuração textual do relatório pode resultar na subutilização do gênero como instrumento de mediação na formação crítica dos professores, restringindo as contribuições originárias dos usos do relatório para o empoderamento do professor em formação<sup>3</sup>.

Nos estágios supervisionados, a ausência do trabalho criterioso sobre a escrita do relatório parece ser uma prática comum, ainda que o gênero seja um instrumento de avaliação bastante valorizado na composição de nota para obtenção de aprovação nas disciplinas (SILVA, 2012a). A significativa instabilidade composicional do gênero evidencia a ausência de consenso sobre a relevância da produção escrita do relatório, no contexto de formação inicial de professores.

Os documentos aqui investigados não possuem uma única padronização na organização da estrutura composicional. As partes ou seções componentes dos relatórios são diversificadas, apesar de muitos documentos conterem elementos formais do gênero projeto de pesquisa científica, tais como: *introdução, fundamentação teórica, justificativa, objetivos, metodologia, formulação do problema, referências bibliográficas* e, até mesmo, *epígrafes*, dentre outros itens. Alguns documentos investigados não apresentam divisões na macroestrutura textual do gênero, apenas um texto corrido sem marcação explícita das seguintes subdivisões: *introdução, corpo ou texto principal e conclusões*.

Ao investigar relatórios produzidos em diferentes licenciaturas, Silva (2013, p.183), destaca que os textos apresentados por alunos-mestre, sob o rótulo de relatório ou relato de estágio supervisionado, “possuem configuração bastante diversa, marcada

---

<sup>2</sup> Ambos os tipos de discursos pertencem ao mundo do expor, ou seja, os fatos são mostrados e não narrados. Por meio dos relatórios de estágios supervisionados, temos acesso às representações do mundo ordinários da ação de linguagem dos alunos-mestre. O que distingue o discurso teórico do discurso interativo é a ausência de unidades que remetam aos interactantes e ao espaço-tempo de produção no teórico e presentes no relato interativo. Bronckart (2003) afirma que o funcionamento do discurso interativo com o discurso teórico ocorre principalmente em segmentos de exposições orais, mas também em bom número de segmentos de exposições escritas (manuais, editoriais, por exemplo). Aqui, incluímos os relatórios de estágio supervisionado.

<sup>3</sup> Conforme Silva (2013, p.176), “nos relatórios de estágio, a subutilização da escrita reflexiva se daria quando o aluno-mestre, minimamente, não associa a experiência vivenciada, nas escolas de ensino básico, ao conhecimento teórico trabalhado na própria licenciatura, configurando o referido gênero num texto predominantemente narrativo e descritivo, informado, quando muito, por impressões diversas”.

desde a extensão textual à organização textual em seções”, lembrando, muitas vezes, os portfólios escolares. Ainda conforme o autor, “um relatório pode se configurar em textos simples, com uma ou duas páginas, lembrando registros em notas de campo, ou em textos mais extensos, lembrando projetos de pesquisa ou de intervenção ou, ainda, artigos acadêmicos”.

Quando os relatórios são utilizados de forma produtiva, “a reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversas naturezas”, incluindo aí a mobilização da literatura científica, pode resultar “em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor” (SILVA, 2012a, p.288). Algumas contribuições foram mostradas por Guerra (2012) e Silva, Santos e Farah (2013), em dois estudos de caso realizados com a participação de duas professoras, a partir da investigação comparativa entre práticas pedagógicas implementadas nos estágios supervisionados obrigatórios, ainda durante a Licenciatura em Letras (Habilitações em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa), e no trabalho efetivo do magistério, depois de formadas e como servidoras numa rede pública de ensino. A partir do cruzamento de diferentes dados de pesquisa, a exemplo dos relatórios de estágio, diários de campo e atividades didáticas, os autores mostram convergências ou alinhamentos entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois momentos focalizados, os quais foram informados por tendências teórico-metodológicas atuais para o ensino de língua. Esses resultados evidenciam uma formação profissional sustentável na licenciatura.

O olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, misturado a relatos de histórias de vida, justifica o caráter profissional atribuído à escrita reflexiva característica dos relatórios. Nesse gênero, encontramos confluências de escritas características de duas esferas enunciativas: acadêmica e escolar. Da primeira, emergem práticas características do discurso acadêmico, como o diálogo com a literatura científica de referência para orientar a ação profissional. Da segunda, emergem relatos de histórias de vida envolvendo o percurso profissional do professor no magistério e discursos sobre a ação docente nas escolas de ensino básico. Na mesma proporção que se aproximam de alguns gêneros acadêmicos, os relatórios também podem se assemelhar aos denominados gêneros profissionais utilizados para rememorar trajetórias de vida, construídas no espaço do trabalho, como diários, portfólios, relatos autobiográficos ou relatos

reflexivos, todos atravessados por uma escrita bastante subjetiva, envolvendo memórias individuais e sociais (REICHMANN, 2012).

Os relatórios de estágio permitem-nos compreender representações sociais sobre os próprios alunos-mestre, produtores do gênero. Por meio desse documento, eles são orientados a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas experienciadas em escolas de ensino básico, durante o próprio estágio supervisionado realizado ou, até mesmo, num passado ainda mais distante, quando ainda desempenhavam o papel de estudantes no ensino básico. Essa rememoração pode resultar, posteriormente, na reorientação da própria ação profissional do aluno-mestre, em estágios subsequentes ou no espaço efetivo de trabalho, após integralização da licenciatura. Considerando a rememoração como uma das principais funções desempenhadas pelos relatórios, utilizamos a denominação *escrita reflexiva profissional* para identificar essa atividade de linguagem ou prática de letramento na formação inicial de professores.

A noção de representação, discutida no âmbito dos estudos do letramento do professor em formação inicial, informa as análises dos dados desta pesquisa. Nos termos de Kleiman, compreendemos por representação,

[...] conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetivos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamentos e as relações que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias; guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária; nas tomadas de decisões e nos posicionamentos. (2006, p.78).

As representações sociais contribuem para a orientação do comportamento dos atores sociais, regulam a participação nas redes de interação e auxiliam-nos na definição da identidade vinculada ao grupo do qual os atores fazem parte. Nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas, as práticas pedagógicas são informadas por representações, que contribuem para a formação de identidades profissionais, construídas na confluência de práticas discursivas acadêmicas e escolares, por meio da propagação de discursos característicos das esferas enunciativas correspondentes.

Neste trabalho, investigamos diretamente onze relatórios, selecionados a partir da leitura analítica de aproximadamente 500 relatórios de estágio apresentados como trabalho escrito final das disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio*

*Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura*, ofertada entre os anos de 2006 a 2010, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína. As análises apresentadas neste artigo trazem algumas generalizações motivadas pela leitura desse universo maior de documentos, mesmo considerando o estudo efetivo de nove relatórios, representativos do referido universo. Tais documentos pertencem ao banco de dados do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), espaço de ensino, pesquisa e extensão idealizado para contribuir com atividades de interesse dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas. Tais documentos estão disponíveis à comunidade acadêmica.

Além da *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências*, este artigo está organizado em duas principais seções. Na primeira, denominada *Dialogismo na constituição da escrita acadêmica*, discutimos o princípio bakhtiniano dialógico da linguagem, o qual norteia a geração e a análise dos dados da pesquisa. A segunda, intitulada *Práticas de citação em relatórios de estágio*, está organizada nas seguintes subseções: *Citações diretas da literatura científica* e *Citações indiretas da literatura científica*. O trabalho da citação da literatura científica, além de fortalecer os pontos de vista enunciados pelos alunos-mestre, orientando suas práticas pedagógicas, podendo resultar em transformações significativas nas aulas de Língua Inglesa na escola de ensino básico, resulta na confluência de escritas características das esferas enunciativas, acadêmica e escolar.

## **1 Dialogismo na constituição da escrita acadêmica**

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a linguagem é compreendida como fenômeno constitutivo do discurso, contribuindo para a construção do conhecimento e formação do sujeito ou dos atores sociais, os quais vivem numa relação concreta entre o *eu* e o *outro*. Nesta direção, a linguagem se realiza enquanto *enunciado* na *interação verbal* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.123). Por conseguinte, a enunciação está ligada às interações sociais, agregadas aos aspectos históricos, culturais e ideológicos nas diferentes esferas enunciativas da sociedade.

Nos estudos do círculo bakhtiniano, a linguagem é compreendida como processo de interação entre sujeitos, produto da atividade humana coletiva. Qualquer enunciado produzido pelo fenômeno social da interação verbal, em determinado contexto, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas qualquer comunicação verbal, quer seja no discurso oral, quer no discurso escrito de qualquer tipo, não deixa de participar do diálogo social (MOZDZENSKI, 2010, p.58).

A noção de sujeito não é compreendida apenas pela perspectiva biológica, mas pela sócio-histórica, que se realiza entrelaçado entre passado, presente e futuro, contextualizado, possuindo a linguagem como ferramenta favorecedora da mediação do homem e de sua ação no mundo. O sujeito é constituído na correlação com o outro por meio da linguagem. Nessa correlação, o sujeito dialoga e age orientado por variadas vozes que o constituem, por diversas ‘máscaras’ [*personas*] que o integram; sendo assim, o sujeito se constrói no ato discursivo.

Em vista disso, vale destacar brevemente que uma das categorias básicas e nucleares que desempenha papel fundamental no conjunto das obras do teórico russo Mikhail Bakhtin, o qual se autointitulou como “filósofo” e “pensador”, é a natureza dialógica da linguagem e do discurso. Para o teórico, o dialogismo se estabelece entre o *eu* e o *outro*, nos processos discursivos veiculados socialmente e historicamente nas interações entre os sujeitos. Assim, na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin destaca:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinado momento do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (2003, p.410).

Nessa perspectiva, cumpre-nos observar que Bakhtin procura compreender a palavra em seu valor de *enunciação*, de “célula viva” do “intercâmbio dialógico”, tendo seu sentido determinado pelo seu contexto. Considerando o propósito bakhtiniano, é pertinente salientar que, como numa nota musical, nossas palavras se formam aos

poucos, de forma lenta a partir de palavras assimiladas dos outros, de várias vozes ressoantes, assumindo um caráter de discurso plurivocal, ou mesmo discurso objetivado, geralmente retomado de uma refundação. Nas palavras de Bakhtin:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (2000, p.290).

No gênero relatório de estágio supervisionado, por exemplo, os alunos-mestre, ao mobilizarem o trabalho de citação da literatura científica na escrita, incorporam o discurso do outro, apoiando-se em vozes proficientes que os integram, vozes reconhecidas pelo valor simbólico na área de Linguística e Letras, por exemplo, para sustentar suas discussões retóricas, podendo, até mesmo, reproduzir uma resposta a outros discursos, inclusive ao discurso do texto fonte, as quais cooperam para a construção de suas representações. A noção de representação nos permite compreender a forma de os sujeitos orientarem suas ações ou são orientados por conhecimentos pré-construídos ao agir. Essa noção tem por função designar a construção de identidades sociais e individuais, as quais são resultado da (re)apropriação de elementos do passado presentificados na atualidade. Nesse sentido, as representações envolvem os elementos cognitivos, afetivos e sociais de modo que os componentes de natureza social e cognitiva são integrados.

Os gêneros profissionais produzidos na formação de professores, que utilizam majoritariamente sequências tipológicas descritivas e narrativas, são reconhecidos como estratégia de mediação para o fortalecimento do letramento do professor, uma vez que possibilita mais envolvimento do aluno-mestre com o conteúdo tematizado, “capaz de acolher características mais subjetivas ou singulares daquele que escreve”, distanciando-se da aparente *neutralidade, distanciamento e objetividade* da escrita acadêmica (FIAD e SILVA, 2009, p.127). Entretanto, creditamos à representação dos parâmetros do contexto de situação de produção a mobilização de uma escrita mais acadêmica (tese da



neutralidade, distanciamento, etc.) ou mais próxima do interlocutor (mais subjetiva, interativa, etc.)<sup>4</sup>.

Conforme salientam Fiad e Silva (2009, p.126), por meio do trabalho com a linguagem, nos relatos de estágio, o aluno-mestre descreve, conta, expõe, destaca, seleciona, comenta, compara e avalia<sup>5</sup>. Por ser produzida na fronteira das esferas acadêmica e escolar, a escrita reflexiva profissional traz marcas de gêneros acadêmicos, mesmo que configurada na contraposição da escrita acadêmica propriamente dita, típica de outros gêneros da academia, com propósito de possibilitar a expressão mais espontânea e subjetiva do aluno-mestre diante das situações experienciadas nos estágios supervisionados, as quais envolvem a construção de objetos de ensino para o ensino básico<sup>6</sup>. Nos documentos investigados, a citação da literatura científica é uma prática acadêmica utilizada na escrita reflexiva profissional, diferentemente do que afirmam Fiad e Silva (2009, p.126), ao caracterizarem o gênero como “um trabalho escrito, cuja referência maior não seria esse ou aquele autor, ou conjunto de ideias estudado, mas a experiência construída pelo estudante, à distância dos professores e demais colegas de classe”. Entretanto, apesar da frequente presença de citações da literatura especializada, há um expor de dados e fatos no relatório, decorrentes do momento da transposição didática<sup>7</sup> interna efetivada em sala de aula pelo aluno-mestre que vai apontar (não necessariamente, é claro) uma explicitação do agente-produtor com os parâmetros da situação de linguagem no momento de sua escrita do relatório de estágio supervisionado, (Cf. extrato 1 a seguir: “...Devemos lembrar...”; “...Nossa intenção...”). Neste caso, temos a agentividade implicada à situação de linguagem e, para

---

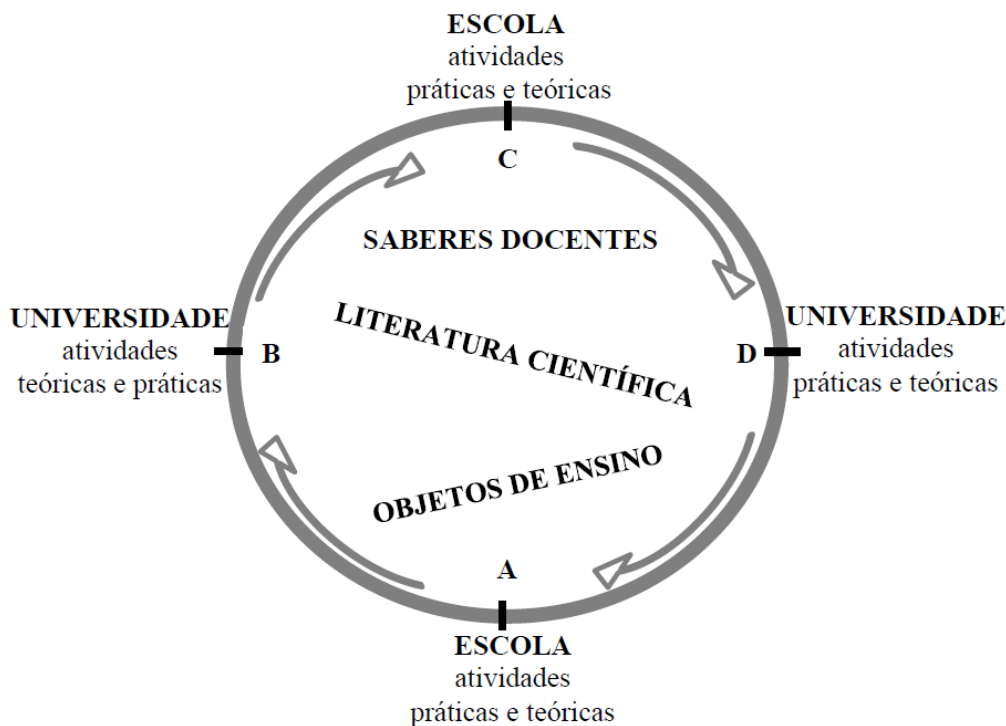
<sup>4</sup> Outra tese possível, em investigação por Melo (2013), trata da escrita entendida por reflexiva relacionada à transposição didática interna, isto é, no momento de entrada dos objetos de ensino, na sala de aula. O objeto ensinado, variável da referência do objeto científico, aliado à memória discursiva do aluno-mestre, criaria uma escrita de rememoração da atividade realizada.

<sup>5</sup> É necessário pontuar que Fiad e Lima (2009) trabalham com relatos produzidos nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II num contexto institucional híbrido. Na ocasião da pesquisa, docentes da Faculdade de Educação da Unicamp (onde estão alocadas as disciplinas mencionadas) solicitaram a escrita de um relato “referente às experiências por eles realizadas nos diferentes campos de estágio e a certa distância dos professores universitários” (p.126). Importante ainda destacar que as turmas eram compostas por estudantes de licenciaturas distintas. Portanto, entendemos que a escrita mais subjetiva, como defendem as autoras, pode ter nascido do próprio entorno mais amplo em que se situavam as pesquisadoras e, por fim, da situação mais imediata do contexto.

<sup>6</sup> A fronteira de esferas também pode favorecer a mobilização de escritas distintas.

<sup>7</sup> A transposição didática externa constitui a primeira etapa (nível) da transposição e diz respeito à passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. Nessa etapa, é analisado o processo de escolha do objeto de ensino. Para este artigo, nos limitamos à transposição didática interna, isto é, do saber hard/duro transposto para a sala de aula e, neste caso específico, à posterior escrita do relatório de estágio supervisionado.

compreendê-la, é necessário ter acesso às condições de produção (BRONCKART, 2003). Assim sendo, podemos dizer que a produção do relatório de estágio, decorrente da fusão de tipos discursivos e de sua variedade tipológica, além da aproximação das esferas acadêmica e escolar vão acarretar essa escrita mais próxima do interlocutor.



**FIGURA 1**  
EIXO DA DIDATIZAÇÃO  
PERCURSO DA ESCRITA REFLEXIVA PROFISSIONAL

Pela figura 1, estamos defendendo a ideia de sucessivas transposições didáticas que vêm do saber sábio (ou da literatura especializada) e vão sofrendo diversas adaptações/modificações até chegar a essa escrita do relatório de estágio supervisionado (CHEVALLARD; JOSHUA, 1991). Na relação AB, no momento da formação inicial do professor, temos o conhecimento sábio da universidade, seja em textos teóricos seja por meio de atividades práticas. Tal saber (agora na relação BC), no momento do estágio do aluno-mestre precisa sofrer modificações para ser ensinado. Isto é, não deve haver uma aplicação direta de concepções teóricas de qualquer natureza pelo aluno-mestre ao aluno do ensino básico, em qualquer contexto de ensino. No eixo CD, ocorrerá uma escrita reflexiva profissional, ao menos nos dados de que dispomos, que decorre da transposição didática na sala de aula. Por fim, no eixo DA, uma nova didatização ocorrerá depois de concluída a formação inicial do aluno-mestre ou, ainda

previamente à integralização da licenciatura, em outro estágio supervisionado subsequente.

Decorrente de nossas reflexões anteriores, podemos dizer que na escrita acadêmica temos citações num discurso marcadamente teórico (BRONCKART, 2003), que servirão de argumento de autoridade àquilo que se deseja defender. Nos relatórios de estágio supervisionado, de outro modo, temos citações mais híbridas constituídas pelo discurso teórico-interativo, que são o resultado de, no mínimo, dois estágios sucessivos de transposição didática interna: o saber da acadêmica sofrerá as coerções da esfera escolar na aula ministrada pelo aluno-mestre e, depois, no momento da escrita, por esse mesmo aluno-mestre, do relatório de estágio. Podemos dizer que as citações dos relatórios dialogam ininterruptamente (como numa cadeia de laços dialógicos) com os saberes sábios e com saberes didatizados e rememorados no momento de escrita do texto do relatório de estágio.

A confluência entre as escritas focalizadas ilustra o fato de que os discursos são respostas a compreensões construídas de outros discursos. Portanto, numa corrente comunicativa, todo sujeito, com a intenção de responder à voz alheia, sob a forma de concordância ou de refutação, (re) formula seu discurso, o que pode resultar em uma tensão de vozes sociais dialógicas (FIORIN, 2006, p.24), percebida por meio de duas tendências opostas da vida real: as *forças centrípetas* e as *forças centrífugas*<sup>8</sup>.

Quando o enunciador de um discurso cita o pensamento de alguém, implica a introdução de informações, e uma tomada de posição diante do que foi exposto. O enunciado citado pode ser transcrito literalmente ou reproduzido de forma alterada, por meio de paráfrases ou, até mesmo, por outras estratégias linguísticas. Desse modo, o discurso citado suscita a desconstrução do discurso alheio para a construção do próprio discurso do enunciador, no posicionamento de uma determinada temática (CUNHA, 2008). Logo um enunciado, ao ser inserido em outro discurso, já não é mais o mesmo, assumindo novas funções no novo contexto empregado, estratégia estudada por Blommaert (2005) e intitulado de entextualização. Para o autor, tal fenômeno

---

<sup>8</sup> Estamos compreendendo os termos *forças centrípetas* como forças de união e centralização das ideologias verbais, ou mesmo um conjunto de vozes harmônicas, utilizando-nos da metáfora do coro. Por *forças centrífugas*, compreendemos um processo de descentralização das ideologias verbais, ou seja, um conjunto de vozes dissonantes.

se constitui a partir de um processo por meio do qual os discursos são sucessivamente ou simultaneamente descontextualizados e metadiscursivamente recontextualizados, de modo que eles se tornam um novo discurso associado a um novo contexto e acompanhado por um metadiscurso particular que fornece uma espécie de leitura específica para o discurso. Esse processo de descontextualização e recontextualização metadiscursiva envolve um processo ativo de negociação no qual os participantes examinam reflexivamente o discurso conforme vai emergindo e embutindo avaliações a respeito da sua estrutura e do significado no próprio discurso. [...] Nesse sentido, o processo de *entextualização* não só traz à tona questões relevantes para o discurso, como também transforma a *intertextualidade* em um programa de pesquisa empírica (BLOMMAERT, 2005, p.47)<sup>9</sup>.

Resta-nos questionar quais seriam as funções exercidas pelas citações na escrita reflexiva profissional dos relatórios de estágio supervisionado. A esse respeito, vale salientar que um discurso, ao citar outro, convoca outra voz para garantir o que fala o enunciador, para convencer pelas afirmações alheias sobre a verdade enunciada. Ao ser convocada, porém, a citação pode também ser uma estratégia empregada para não comprometer o discurso com relação ao sujeito que fala, atribuindo a responsabilidade do enunciado a outro discurso (BRUNELLI, 2004, p.112).

Nos relatórios de estágio, espera-se que os diálogos dos alunos-mestre estabelecidos com outros autores (outras vozes), com diversas correntes teóricas, sejam pontos de partida para suas proficuas reflexões e o fortalecimento de suas afirmações e conclusões, podendo contribuir para orientar a visão crítica a respeito da prática pedagógica vivenciada, no contexto de instrução formal no ensino básico. Os discursos citados não podem silenciar as vozes dos alunos-mestre; caso contrário, perde-se a função da escrita reflexiva. O *discurso citado*, que serve para a transmissão das palavras/enunciações de outrem, ocorre por meio dos seguintes esquemas linguísticos: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, os quais são tratados nos

---

<sup>9</sup> “refers to the process by means of which discourses are successively or simultaneously decontextualised and metadiscursively recontextualized, so that they become a new discourse associated to a new context and accompanied by a particular metadiscourse which provides a sort of ‘preferred reading’ for the discourse. This decontextualisation and recontextualisation adds a new metadiscursive context to the text; instead of its original context-of-production, the text is accompanied by a metadiscursive complex suggesting all kinds of things *about* the text (most prominently, the suggestion that the discourse is indeed a *text*). [...] entextualisation has considerably less currency than intertextuality, but adds important qualifications and turns intertextuality” (BLOMMAERT, 2005, p.47).

estudos de Bakhtin/Voloshinov<sup>10</sup> e empregados nos documentos investigados e analisados neste artigo.

As citações dos saberes científicos que resultam de pesquisas reconhecidamente científicas são empregadas nos relatórios investigados neste trabalho, possivelmente, para impressionar o formador responsável pelos estágios supervisionados das licenciaturas, afinal, o relatório se configura como instrumento de avaliação do aluno-mestre. A citação confere ao texto produzido, por isso, caráter de confiabilidade e irrefutabilidade, de modo que o provável leitor possa aceitar os argumentos apresentados. Procura-se, por conseguinte, prevenir possíveis objeções, respostas enunciativas indesejadas. O discurso científico é constituído pelo entrelaçamento de vários discursos, os quais, atrelados às vozes dos alunos-mestre, procura sustentar a manutenção de um ponto de vista.

Nos estudos sobre práticas de citação em trabalhos acadêmico-científicos, Hoffnagel (2009), ao examinar textos publicados em periódicos científicos brasileiros de Antropologia e Psicologia, revela que os usos de citação são vistos como uma prática intertextual que permite ao escritor se apoiar em outros autores para sustentar seu argumento, assumindo papel de suporte para o trabalho do escritor citante. Conforme pondera a autora:

a prática de citação central ao contexto social de persuasão no sentido em que pode fornecer justificativas para argumentos e demonstrar a novidade de uma posição, ajudando dessa forma os escritores a estabelecer uma estrutura epistemológica persuasiva para a aceitação de seus argumentos. (HOFFNAGEL, 2009, p.74).

Outro estudo acadêmico ao qual não poderíamos deixar de fazer referência é o de Macedo e Pagano (2011). As autoras discutem o uso de práticas de citação na escrita acadêmica, ao examinarem alguns artigos científicos e trabalhos finais de disciplinas, elaborados por alunos de uma Licenciatura em Letras, pertencentes a uma universidade

---

<sup>10</sup> No *discurso direto*, o enunciado de outrem é transmitido literal e fielmente, palavra por palavra. Já no *discurso indireto*, há uma mistura de vozes e o discurso de outrem não é transmitido literalmente, mas é um discurso reelaborado preservando a integridade da enunciação em termos semânticos, e podendo ser claramente percebido, derivável a partir do discurso direto. Neste tipo de discurso, o nome do enunciador é especificado. No *discurso indireto livre*, tido como uma mistura de discurso direto e discurso indireto, a fala de outrem é incorporada de forma autônoma e velada no enunciado, não sendo explicitado por marcas visíveis, cabendo ao ouvinte/leitor descobrir quem tem a palavra. Nos relatórios de estágio, por exemplo, tais esquemas linguísticos aparecem nos enunciados possivelmente para assegurar a autoridade e a seriedade da voz que diz a verdade.

pública brasileira. Pela pesquisa, concluíram que os usos de citações em textos acadêmicos empoderam o sujeito enunciativo a construir um posicionamento autoral em sua comunidade discursiva. Consoante Macedo e Pagano (2011, p.268),

citar o discurso do outro é assumir a presença do outro em um texto que pretendo chamar de “meu”, é admitir que o meu discurso é, na verdade, um conjunto de *vozes* que se encontram e se manifestam no “meu texto”. É admitir, enfim, que *existo a partir do outro* e a partir da forma como articulo essa relação. Entretanto, permitir *a presença do outro* em “meu” texto não implica submissão, passividade, e sim o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre justamente em função da tensão entre as diversas *vozes* que povoam o texto (Grifo nosso).

O empoderamento parece também ocorrer na formação inicial do professor de Língua Inglesa focalizado por meio da escrita dos relatórios de estágio. Nesse caso, o empoderamento não seria desencadeado simplesmente pela mobilização da literatura especializada, mas, inclusive, pela subjetividade afluída na escrita reflexiva dos relatórios motivada não apenas diante das demandas da prática pedagógica vivenciada nas escolas de ensino básico (ou seja, de sua transposição didática interna), mas também pelo contexto de produção mais amplo e o mais restrito<sup>11</sup>.

No diálogo travado com outros autores, observamos, nos dados analisados, que as vozes dos alunos-mestres os fazem falantes e os silenciam, pois, para que algumas vozes sejam ouvidas, principalmente as vozes de visão científica, outras são caladas e reorientadas pelas contrapalavras alheias. Como bem destaca Bakhtin (2000, p.350):

O crédito concedido à palavra do outro, a acolhida fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade), a iniciação, a busca do sentido profundo, a *concordância*, com suas infinitas gradações e matizes (sem restrições de ordem lógica ou reticências de ordem puramente factual), a estratificação de um sentido que se sobrepõem a outro sentido, de uma voz que se sobrepõem a outra voz, o fortalecimento pela fusão (mas não a identificação), a compreensão que completa, que ultrapassa os limites da coisa compreendida, etc. Estas relações específicas não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou a uma relação puramente factual. É aqui que se encontram, em toda a sua *integridade*, posições, pessoas (a pessoa prescinde de relação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente *vozes*.

---

<sup>11</sup> “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam, completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p.113).

Nos relatórios investigados, os discursos técnico-científicos são geralmente mobilizados diante dos mesmos esquemas linguísticos empregados na teoria bakhtiniana, a saber: *discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto livre*. No entanto, o *discurso direto* e o *discurso indireto* se sobressaem, sendo o *discurso direto* ainda mais expressivo, conforme mostram as análises adiante.

## **2 Práticas de citação em relatórios de estágio**

Analisamos citações da literatura científica presentes nos relatórios de estágio, por meio dos esquemas linguísticos do discurso citado (*discurso direto*, *discurso indireto*). Focalizamos os seguintes recursos linguísticos que nos direcionaram a compreensão dos dados investigados: pronomes, verbos, substantivos, advérbios, locuções, expressões nominais, operadores discursivo-argumentativos, recursos linguísticos metafóricos, e alguns elementos metaenunciativos formais (aspas, parênteses, reticências, caixa alta). Ressaltamos que muitas vezes aparecem atravessadas nas passagens analisadas. Essas vozes podem ser vistas por diferentes leitores, a partir de seus conhecimentos de mundo trazidos para os textos analisados. Destacamos apenas vozes que conseguimos identificar a partir de nosso repertório.

### **2.1 Citações diretas da literatura científica**

Na passagem textual reproduzida a seguir, podemos evidenciar que a voz do aluno-mestre aparece juntamente com a voz de outrem, voz do *discurso científico* para fortalecer o argumento enunciado.

A literatura científica reproduzida a seguir foi retirada do artigo científico “Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira”, de Marisa Grigoletto<sup>12</sup>. No texto fonte, Grigoletto mostra resultados de uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo, no ensino básico, dos processos de construção de significado utilizados pelos alunos na leitura de textos em língua inglesa. Conforme revela a pesquisa, a forma de leitura privilegiada é a do fragmento para o todo, ou seja, traduz-se

---

<sup>12</sup> Cf. GRIGOLETTO, 1995, p.103-111.

palavra por palavra, as quais vão se unindo em um quebra-cabeça. No ensino, privilegia-se o enfoque sobre listas de vocabulário, tradução e gramática. Sobretudo, os alunos desenvolvem a construção de sentido para os textos conforme as instruções dos professores, atores ocupantes de posição de autoridade, detentor do conhecimento, ou mesmo aquele que direciona a aula, desconsiderando as diferentes experiências de vida e ideologias que podem permitir diferentes leituras de um mesmo texto.

Grigoletto afirma que “o aluno acaba sendo mero restituidor ou adivinhador de um sentido já dado no texto”, sujeito que descobre os significados das palavras desconhecidas através da tradução. Ainda nas palavras da autora, “ao menos em língua estrangeira, o conceito de reconstituição parece estar associado à linearidade da soma das palavras e à descoberta do significado de termos desconhecidos por meio da tradução” (GRIGOLETTO, 1995, p.106). Após esses esclarecimentos, Grigoletto mostra como ocorre a metodologia de ensino de língua estrangeira, a qual aparece reproduzida por meio do discurso direto, na passagem adiante.

### **Passagem textual 01<sup>13</sup>:**

*Devemos lembrar que o ensino de um idioma deve ser, apesar das limitações, quase igual ao da língua materna. Não aprendemos a falar o português através dos livros didáticos, aprendemos, sim, a escrever por meio dos livros, porém a função precípua de qualquer língua é a comunicação. Conhecer a necessidade dessa comunicação envolve uma série de situações contextualizadas, o que não se atinge com frases fragmentadas e isoladas. Diante disso, afirma Maria Grigoletto em seu artigo: “Processos de Significação na Aula em Língua Estrangeira” que “Tais construções não são surpreendentes, todavia. A tradição de ensino em língua estrangeira tem sido a de se colocar ênfase na gramática (...) numa concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, ‘a completude da língua’ (...). Os fragmentos traduzem-se (...) em frases que expressam estruturas gramaticais, a serem repisadas até a automatização, enfim, em ‘pedaços de língua’ a compor o quebra-cabeças nunca completado”. Diante disso, nossa intenção foi mostrar a utilidade de uma segunda língua. (Informante 01 - Estágio III, 2007.1 – Corpo ou texto principal do relatório).*

A expressão temática *Tais construções* revela que o aluno-mestre continua dando prosseguimento às discussões propostas. No entanto, elas não são mencionadas

---

<sup>13</sup> Nos excertos selecionados, destacamos as partes/seções dos relatórios em que os mesmos foram retirados. Maiores detalhes sobre a configuração do gênero relatório de estágio, ver Silva (2013; 2012)



pelo enunciador da passagem do relatório reproduzida. Consequentemente, observamos dificuldade do aluno-mestre em articular o próprio enunciado ao citado no relatório.

Chamamos a atenção para o emprego do verbo *afirmar* (*afirma Maria*<sup>14</sup>) e para o uso da literatura científica que aparece entre aspas. Tais usos marcam explicitamente a opinião alheia, voz de outrem, mobilizada para respaldar os procedimentos didáticos assumidos pelo aluno-mestre na escola de ensino básico, durante o estágio supervisionado obrigatório. O articulador textual argumentativo-discursivo *Diante disso* aparece em dois momentos, com a finalidade, no primeiro caso, de orientar a argumentação, convocando o locutor à concordância, e, no segundo caso, com a finalidade de marcar conclusão. Tal articulador em função temática sinaliza o momento em que o aluno-mestre se coloca como responsável pela orquestração de vozes no relatório.

O discurso científico parece contribuir para a construção de uma imagem positiva do aluno-mestre. A literatura citada legitima saberes compartilhados, os quais orientaram o trabalho pedagógico desenvolvido por ele. Justifica-se a importância de se ensinar uma língua estrangeira, não se limitando ao estudo e descrição dos itens gramaticais. No processo de aquisição de um idioma, como a língua inglesa, por exemplo, deve-se articular a competência comunicativa, a competência sociolinguística e a competência linguística, considerando a língua viva. O uso do enunciado *nossa intenção foi mostrar a utilidade de uma segunda língua* confirma a análise realçada.

Grigoletto (1995) não trabalha na perspectiva comunicativa no ensino de línguas, e sim na perspectiva sócio interacionista e discursiva. No entanto, esse discurso foi mobilizado pelo aluno-mestre possivelmente para reforçar a importância de o professor de línguas não limitar suas aulas ao estudo e descrição dos itens gramaticais, e sim focalizar a língua enquanto um sistema real, vivo. Depreendido a partir da leitura do relatório, para o aluno-mestre, a representação do professor assumida é de um sujeito que possui capacidade para promover a abordagem comunicativa. No entanto, ao analisarmos os exercícios didáticos aplicados pelos próprios alunos-mestre (SILVA e MELO, 2011), notamos que a abordagem comunicativa também não é enfatizada nas aulas ministradas pelos alunos-mestre na escola-campo do estágio supervisionado.

---

<sup>14</sup> Na passagem analisada, como também na seção de referência bibliográfica, o nome da autora mencionada aparece de forma equivocada.

Ainda sobre a passagem reproduzida, destacamos que os usos dos parênteses e reticências mostrados são elementos metaenunciativos que marcam a eliminação de enunciados, os quais parecem não ser relevantes na construção argumentativa do enunciador. Reproduzimos literalmente a citação de Grigoletto adiante e, sublinhamos os momentos em que palavras, pontuações, ou mesmo orações foram eliminados completamente.

Tais construções não são surpreendentes, todavia. A tradição de ensino em língua estrangeira tem sido a de se colocar ênfase na gramática e no vocabulário, numa concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, ‘a completude da língua’, *que, obviamente, acaba por ser uma expectativa frustrada tanto de professores quanto de alunos*. Os fragmentos traduzem-se em listas de vocabulário a serem decoradas, em frases que expressam estruturas gramaticais, a serem repisadas até a automatização, enfim, em ‘pedaços de língua’ a compor o quebra-cabeças nunca completado (1995, p.106).

Na citação reproduzida, as partes eliminadas pelo aluno-mestre tematizavam o trabalho com vocabulário, um dos principais métodos de ensino tradicional nas aulas de língua estrangeira. No entanto, o principal objetivo do aluno-mestre seria discutir a ênfase nos estudos gramaticais normativos. A citação da literatura científica assumiu novas funções, renovando o discurso construído. Ao eliminar as questões relativas ao ensino de vocabulário, o aluno-mestre estaria possivelmente protegendo a própria face, visto trabalhar com o ensino de vocabulário descontextualizado, verificado a partir dos exercícios didáticos aplicados por ele nas aulas práticas, mostradas no anexo do relatório e analisadas em outros trabalhos (MELO *et al*, 2012).

Logo no início da passagem textual, o uso da locução verbal *devemos lembrar*, exercendo função temática, funciona como uma estratégia retórica de alinhamento entre enunciador e enunciatário, pressupondo que o enunciatário compartilha do ponto de vista do aluno-mestre. Conforme opinião reproduzida, o ensino de qualquer idioma necessita ser próximo ao ensino da língua materna, o que é sinalizado pela forma verbal de modalização deôntica *deve*, e pelo uso do advérbio delimitador *quase*, com aproximação de limites que demarca o emprego do adjetivo *igual (quase igual)*, fixando limite da veracidade constatada.

A passagem transcrita ecoa ainda vozes acadêmicas contrárias ao uso de livros didáticos no ensino de língua. A língua é adquirida na interação com os aspectos históricos, culturais e ideológicos de uma sociedade, depreendido a partir dos estudos bakhtinianos. Então, o mais importante no estudo de qualquer idioma é a comunicação (*a função precípua de qualquer língua é a comunicação*), por meio do seu estudo contextualizado, através dos gêneros discursivos e não o estudo das questões linguísticas descontextualizadas, por meio de frases soltas, isoladas e fragmentadas (*Conhecer a necessidade dessa comunicação envolve uma série de situações contextualizadas, o que não se atinge com frases fragmentadas e isoladas*).

Por conseguinte, o enunciador (aluno-mestre) contrapõe-se ao discurso da metodologia tradicional comum na prática escolar, marcada pelo ensino da abordagem gramatical normativa, que se restringe a exercícios gramaticais com palavras e frases e refere-se às tentativas de inovação para desencadear transformações mais significativas, nas aulas, no ensino de língua estrangeira.

## **2.2 Citações indiretas da literatura científica**

Na passagem textual reproduzida adiante, a citação do discurso técnico-científico ocorre por meio da paráfrase, recurso bastante comum para reproduzir opiniões alheias. Neste tipo de discurso, as ideias manifestadas apresentam as mesmas condições semânticas do texto-fonte original. O extrato em análise não possui marcações diretas que explicitam a voz do outro, como o emprego das aspas ou, até mesmo, identificação da autoria com demais referências bibliográficas.

Na passagem, o aluno-mestre ressalta que as aulas observadas, ministradas pela professora-colaboradora<sup>15</sup> do estágio, pareciam não motivar os estudantes do ensino básico, na disciplina de Língua Inglesa. Como reproduzido pelo aluno-mestre na mesma seção do relatório, o desejo e interesse em utilizar atividades lúdicas motivadoras que despertassem a atenção dos aprendizes, tais como bingo, gravuras, palavras-cruzadas, caça-palavras, dentre outras, justifica-se por serem instrumentos mediadores que podem favorecer a motivação e incitar os aprendizes a usarem a língua-alvo em situações autênticas de comunicação.

---

<sup>15</sup> Utilizamos o termo professor colaborador para fazermos referência ao professor efetivo, responsável pelas disciplinas de Língua Inglesa na Educação Básica.

### Passagem textual 02:

Ensinar já é um desafio, e quando se trata de ensinar língua inglesa é ainda mais desafiador, pois é de suma importância que o aluno se sinta motivado a aprender, e *para motivar os discentes a participarem da aula é fundamental que essa seja apresentada de maneira lúdica e envolvente, autores como Vygotsky valorizam o lúdico como ferramenta fundamental ao desenvolvimento dos educandos, principalmente a criatividade, a autonomia e a cooperação. Ainda de acordo com Vygotsky, a motivação é um dos fatores que contribuem não só na aprendizagem, mas também na aquisição de uma língua estrangeira. Quando o educando percebe o real valor do que está sendo transmitido, esse se compromete mais com a aula, visto que usará o conhecimento adquirido em sala em sua vida diária.* (Informante 03, Estágio IV, 2009.2 – Justificativa).

No extrato, verifica-se uma alusão aos estudos de Vygotsky sem haver precisão de obras escritas pelo referido autor (VYGOTSKY, 2003). Os estudos do psicólogo russo baseiam-se na abordagem sociointeracionista em que, conforme sinaliza a própria nomenclatura, a aprendizagem ocorre por um processo essencialmente social na interação entre as pessoas. Nessa perspectiva, é por meio da linguagem que os indivíduos interagem, comunicam-se, constroem saberes, conceitos, autonomias, valores e regulam suas ações. Em suas pesquisas, Vygotsky preocupou-se com as origens sociais do pensamento, partindo do princípio de que o desenvolvimento dos seres humanos é um processo de mobilização interna (intrapessoal) que ocorre por meio de um estímulo externo (interpessoal), provocado por pessoas geralmente mais experientes (VYGOTSKY, 2003).

No extrato exibido, o uso da expressão nominal *autores como Vygotsky* e a construção adverbial *de acordo com Vygotsky* referem à opinião alheia por meio de paráfrase, deixando as opiniões ressaltadas também na responsabilidade de quem as enuncia. Ao final da passagem, destacamos o emprego do qualificador *real* (*Quando o educando percebe o real valor do que está sendo transmitido, esse se compromete mais com a aula*). Esse qualificador se contrapõe a outras vozes alheias, as quais possivelmente apontam para o atual discurso de que, no ensino básico, a aula de línguas se restringe ao estudo artificial do funcionamento do sistema linguístico, desconsiderando situações autênticas de comunicação a partir do trabalho com gêneros. Ademais, o trecho nos permite compreender que os estudantes não são instruídos sobre

a utilidade prática desse idioma como um meio de comunicação concreta, a qual possibilita, até mesmo, a oportunidade para eles levarem adiante seus estudos. No ensino superior, por exemplo, muitas áreas exigem conhecimento efetivo de língua estrangeira. A finalidade do estudo de línguas no ensino básico não é recusar a realidade do mundo exterior. O enunciador relata um esforço em mostrar aos estudantes a importância do ensino da língua estrangeira, que poderá ser alcançado por meio da contribuição de atividades lúdicas, as quais possivelmente proporcionam motivação aos aprendizes, já que parece que a escola não consegue realizar essa missão.

A utilização de atividades lúdicas é um recurso potencializador que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da cooperação dos estudantes, auxiliando-os na aquisição de uma segunda língua, podendo proporcionar ao educando um ambiente mais prazeroso, como mostra a expressão nominal *ferramenta fundamental* antecedida pela preposição acidental *como*, utilizada como atributo ao recurso lúdico, o qual é comparado como algo de caráter indispensável (*o lúdico como ferramenta fundamental ao desenvolvimento dos educandos, principalmente a criatividade, a autonomia e a cooperação*).

Na passagem textual em foco, a teoria a que faz referência o aluno-mestre contribuiu, provavelmente, para a utilização de estratégias didáticas inovadoras no exercício inicial da profissão. O uso da citação na escrita reflexiva pode proporcionar a aquisição de saberes docentes necessários para o aluno-mestre se constituir enquanto profissional do magistério. Ao fazer referência à literatura científica, ele pode analisar criticamente sua própria atuação pedagógica. Como qualquer profissional, o professor precisa cotidianamente analisar criticamente o próprio contexto de atuação, resultando na assimilação e no desenvolvimento de conhecimentos por ele mesmo e pelos alunos.

### **Algumas considerações finais**

A partir da citação da literatura científica nos relatórios investigados, compreendemos que os alunos-mestre se representam nos relatórios como sujeitos: i) não limitadores das aulas ao estudo e descrição de conteúdos gramaticais e ao ensino descontextualizado de vocabulário; ii) dedicados a utilizar o ensino da língua estrangeira como meio concreto de comunicação; iii) capazes de reverter situações de

fracasso no ensino-aprendizagem da língua inglesa em situações produtivas; iv) esforçados para contribuir com a aprendizagem e a aquisição do idioma alvo dos alunos, mesmo com recursos didáticos limitados; v) usuários de estratégias didáticas inovadoras para estimularem os estudantes do ensino básico a efetivarem novas aprendizagens; vi) esforçados para articular a teoria acadêmica e a prática escolar vivenciada, ainda que tal articulação, muitas vezes, escape ao seu alcance.

A prática de citação da literatura científica contribui para fornecer orientações e estratégias didáticas inovadoras para as atividades práticas do estágio supervisionado em ensino de Língua Inglesa. Juntamente com os formadores responsáveis pelos estágios, os alunos-mestre precisam se esforçar para aproximar ainda mais a teoria acadêmica e a prática profissional nas aulas ministradas, sendo o exercício da escrita reflexiva profissional um percurso promissor para tal articulação. Por outro lado, a citação da literatura especializada pode fundamentar teoricamente o ponto de vista do aluno-mestre diante da experiência vivenciada na escola de ensino básico, de forma que o mesmo se exima da responsabilidade a respeito do enunciado proferido, ainda que a citação se configure um trabalho de invocação de autoridade com função de erudição, amplificação e ornamentação do novo discurso tecido.

Os alunos-mestre possuem dificuldades em parafrasear, comentar, criticar ou, até mesmo, reformular e interpretar com as próprias palavras o conteúdo da literatura de referência, mobilizada na composição do relatório. Talvez essa dificuldade se justifique pela fronteira tênue entre a escrita acadêmica e a escrita reflexiva profissional, realizada num gênero discursivo ainda pouco conhecido pelos próprios formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas.

Nessa perspectiva, é necessário mais investimento no trabalho com o exercício da escrita em língua materna, na licenciatura em língua estrangeira. É necessário também mais investimento em pesquisas científicas sobre o uso da escrita reflexiva para o letramento do professor em formação inicial. Acreditamos na emergência de uma prática diferenciada de escrita na formação de professores, sobre a qual ainda há muito a se desvendar. Provavelmente, a própria situação de produção (e o comando de produção escrita do relatório de estágio) sejam fatores importantes para a escrita reflexiva profissional.

Decorrentes disso, o aluno-mestre, em fase inicial de implementação de objetos de ensino em sala de aula (transposição didática interna, ou seja, transformação do objeto da esfera científica para a esfera escolar), aliada à necessidade de lembrar o acontecimento discursivo ocorrido à época do estágio de regência, em determinado contexto, provocaria a escrita no discurso teórico-interativo, devido à dupla restrição no momento de escrita dos relatórios e das citações conseqüentemente: a necessidade de apresentar verdades autônomas (discurso da literatura especializada), mas ao mesmo tempo tendo de levar em conta um destinatário professor, procurando lembrar os elos da transposição didática interna e, nestes termos, mais reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4. ed. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2002. [1929]
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.263-306. [1952-53]
- BLOMMAERT, J. *Discourse: A Critical Introduction*. Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.
- BRUNELLI, A. F. “O sucesso está em suas mãos”: análise do discurso de auto-ajuda. Campinas, 2004. 149p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- CASTRO, G. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: Luciane de Paula, Grenissa Stafuzza (orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.175-202.
- CHEVALLARD, Y; JOSHUA, M-A. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage Editions, 1991.
- CUNHA, D. A. C. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p.129-144, 2008.
- FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. v. 10, n. 1, p.249-269, 2010.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá: EDUEM, v. 31, p.123-131, 2009.

- FIORIN, L. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. 2012. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p.103-111.
- HOFFNAGEL, J. C. A prática de citação em trabalhos acadêmicos. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, 10(1), 2009.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua; representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.
- MACEDO, T. S. de.; PAGANO, A. S. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. In: *DELTA*, V. 27, n 2, 2011. p.257-288.
- MELO, L. C. *Práticas de citação na escrita de relatórios de estágios supervisionados*. Projeto de Doutorado. Araguaína: Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal Tocantins – UFT, 2013.
- \_\_\_\_\_; ANDRADE, K. S.; SILVA, W. R. Trabalho Escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua Inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, v. 51, n. 1, p.51-75, 2012.
- MOZDZENSKI, L. A minha voz alheia: algumas reflexões basilares sobre as ideias de Bakhtin. In: *Revista EntreLetras*, v.1 n.1, 2010.
- PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu Círculo como inclassificável. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.293-349.
- PROJETO Pedagógico do Curso de Letras – Habilitações: Língua Portuguesa e Respectiva Literatura; Língua Inglesa e Respectiva Literatura. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2009.
- REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 12, n. 4, p.933-954, 2012.
- SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 13, n. 1, p.171-195, 2013.
- \_\_\_\_\_. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* São Paulo: PUCSP/LAEL v. 28, n. 2, p.281-305, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012a.



\_\_\_\_\_; MELO, L. C. Práticas escolares de linguagem propostas em Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa. *Revista GELNE*, Teresina: UFPI, v. 12, n. 2, p.72-82, 2010.

\_\_\_\_\_; SANTOS, J. S. dos; FARAH, B. F. *Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial*: demandas para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. Araguaína, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman (orgs.). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

*Recebido em 26/02/2013*

*Aprovado em 16/06/2013*