

A produção escrita do professor de língua portuguesa em formação da UFPA *Campus* Marajó-Breves

*Written production by
Portuguese teachers-
in-training from the
"Universidade Federal do
Pará" at Breves-Marajó*

Dione Márcia Alves de MORAES (UFPA)
dionemoraes15@gmail.com

Thomas Massao FAIRCHILD (UFPA)
tmfairch@yahoo.com.br

MORAES, Dione Dione Márcia Alves de; FAIRCHILD, Thomas Massao. A produção escrita do professor de língua portuguesa em formação da UFPA Campus Marajó-Breves. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 519-532, jan./jun. 2017.

Resumo: Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que desenvolvemos sobre a escrita de futuros professores e a sua relação com a produção de conhecimento nas universidades. Apresentamos o estudo desenvolvido com discentes da turma de Letras\intervalar (Língua Portuguesa) da disciplina de Estágio III - que foi ministrada na Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Marajó-Breves. Nossa pesquisa procura discutir a produção escrita universitária a partir da perspectiva da análise do discurso e se configura como uma pesquisa ação. Embasamo-nos no princípio do dialogismo de Bakhtin/Volochinov (2010) e nos conceitos de polifonia encontrados em Bakhtin (2015) e Ducrot (1987). Nosso objetivo geral consiste em relacionar a constituição linguística do relatório de estágio, que pode produzir sentidos que tendem a ser polifônicos ou monológicos, e os processos de produção de conhecimento. Analisamos o excerto de um relatório de estágio no qual identificamos um discurso de caráter monológico. A partir daí, concluímos que a constituição linguística interfere na construção de conhecimento na medida em que prejudica a análise do papel do aluno no estágio e sobre o assunto abordado em sala de aula.

Palavras-chave: Relatórios de estágio. Constituição linguística. Produção de conhecimento.

Abstract: This text presents part of a research that we are developing on the writing of trainee teachers and its relation with the production of knowledge in universities. We present a study developed with Language Arts students (major in Portuguese) when they were taking internship orientation classes at Universidade Federal do Pará (UFPA) at the city of Breves. Our research discusses written production in universities from the perspective of discourse analysis and is designed after the action-research model. We are based on Bakhtin's\Volochinov's (2010) principle of dialogism and the concepts of polyphony found in Bakhtin (2015) and in Ducrot (1987). Our general objective is to relate the linguistic constitution of the internship report, which can produce meanings that tend to be polyphonic or monological, and the processes of production of knowledge. We analyze an excerpt from an internship report in which we identified a monological discourse. From there, we conclude that the linguistic constitution interferes in the construction of knowledge in that it impairs the analysis of the student's role in the classroom and on the subject addressed in the classroom.

Keywords: Internship reports. Linguistic constitution. Knowledge production.

Introdução

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa que desenvolvemos sobre a escrita produzida por discentes universitários nas disciplinas de estágio supervisionado, tomando-a como lugar de produção de conhecimento. Apresentamos um estudo produzido com discentes da disciplina de Estágio III (Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental) do Curso de Letras\intervalar Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Marajó-Breves. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado que está inserida 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” (CNPq 458449/2014-8).

Sem ignorar a importância do trabalho de campo no estágio e as discussões levadas para a sala de aula sobre essa experiência, damos destaque ao papel da escrita como lugar de registro e sistematização das reflexões do futuro professor, bem como meio privilegiado para colocar essas reflexões em circulação, permitindo que elas se confrontem com outras posições sobre problemas semelhantes (inclusive as que se encontram nos discursos oficiais e na bibliografia acadêmica). Destacamos, portanto, a importância de que o discente realize um trabalho de pesquisa no estágio, e, por meio da escrita, reflita e modifique sua própria percepção do que é a aula. Por esse motivo, tomamos a escrita do estagiário sobre as práticas, e não as próprias práticas, como objeto de estudo em nossa pesquisa.

A questão problema que norteia nosso estudo é a seguinte: como se relaciona a constituição linguística do relatório, especialmente no

que concerne ao seu caráter polifônico ou monológico, e os processos de produção de conhecimento pela escrita? A partir dessa pergunta, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a. Delimitar como os estagiários apresentam, no seu registro, as atividades de linguagem desenvolvidas durante a aula;
- b. Refletir sobre o conhecimento produzido pela escrita do relatório de estágio.

Nossa hipótese é de que a forma como os relatórios de estágio são produzidos linguisticamente favorece construções de tipo monológico, que tendem a ocultar informações importantes e a apagar os efeitos da presença de posicionamentos diversos (inclusive contraditórios) nas interações em sala, privilegiando a reprodução de percepções e críticas já estabelecidas em uma literatura “canônica”.

Embasamo-nos teoricamente no princípio do dialogismo de Bakhtin\Volochinov (2010) e nos conceitos de polifonia de Bakhtin (2015) e Ducrot (1987). A metodologia utilizada para a coleta dos dados consistiu na coleta de relatórios de estágio produzidos por professores em formação do curso de Letras língua portuguesa do *campus* de Marajó-Breves. Entre os relatórios produzidos pelos discentes de Estágio III, escolhemos o relatório produzido pelo grupo G1 – constituído por três estagiários – porque o consideramos um exemplo de escrita em que predominam generalizações, isto é, sem descrições detalhadas do trabalho em sala de aula. Essas características nos parecem recorrentes e marcam o que consideramos ser um “estilo de gênero” (BAKHTIN, 2003) que merece ser problematizado, pois sugere que o relatório se constitui, dentro da própria cultura universitária, como um texto de baixo teor “científico”. Deste relatório selecionado, apresentaremos um excerto em que se relata o início e o fim de uma atividade que os discentes descrevem como “fundamental” para sua oficina.

O presente artigo está dividido, além da Introdução e das Considerações Finais, em duas seções. Na primeira seção, denominada “Revisão Bibliográfica”, apresentaremos os conceitos principais que embasam nossa pesquisa. Na segunda seção, “Relatórios de Estágio”, destacamos, para este trabalho, uma rápida apresentação da disciplina e do grupo G1, seguido da análise do excerto do relatório.

Revisão Bibliográfica

A produção do relatório de estágio deve possibilitar que o estagiário produza conhecimento, isto é – que reflita sobre a experiência pedagógica, levando a mudanças (ou não) em atividades docentes futuras, e que possa confrontar sua experiência com os discursos em que circulam interpretações sobre a escola e o ensino (incluindo-se o apontamento de problemas e de suas supostas causas etc.). Trata-se de mais que a comprovação das atividades realizadas para mostrar que compreendeu as propostas atuais e obter um bom conceito do professor-formador. É importante, então, que o graduando, com o auxílio do orientador de estágio, faça um rigoroso trabalho de registro no diário de campo e manuseio de dados.

Entendemos que produzir um texto escrito é expressar-se através de enunciados; desta forma, a construção de relatórios de estágio é uma forma de o estagiário produzir uma “expressão-enunciação” (BAKHTIN\VOLOCHINOV, 2010), um diálogo entre quem escreve (locutor) e os leitores reais e\ou prováveis (interlocutores). O “ato de fala impresso, (SIC) constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa (...)” (BAKHTIN /VOLOSHINOV, 2010, p. 127). No capítulo 6 do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin\Volochinov (2010, p. 116) definem que a enunciação é:

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...)

A enunciação é, portanto, de caráter social, dirige-se a alguém real e\ou provável e modifica-se de acordo com esse interlocutor, tornando-se produto dessa interação verbal. Isso nos permite dizer que selecionamos a palavra de acordo com nosso interlocutor, procurando responder a seus possíveis posicionamentos como discordância, refutação, assentimento etc. Desta forma, os interlocutores reais e\ou prováveis orientam as enunciações dos locutores sendo o “território comum” entre eles, nas palavras dos autores:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma função muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada pelo fato de que

procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 117, grifo dos autores)

Para Bakhtin/Volochinov (2010), o social organiza toda a enunciação, isto é, “qualquer que seja o aspecto da expressão–enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 116, grifo dos autores). No caso da escrita de um relatório de estágio, pode-se pensar que a avaliação e o recebimento de um conceito dado pelo professor–formador nas disciplinas de Estágio Supervisionado constituem essa “situação social mais imediata” que orienta o estagiário na produção dos enunciados nos relatórios. Por outro lado, consideramos que o discurso dos relatórios não responde apenas às orientações diretas do supervisor, mas sofrem uma influência muito maior dos seus “interlocutores prováveis”, isto é, dos discursos de circulação social que conformam um senso–comum sobre o ensino.

Referente à interação entre locutor e interlocutor, Bakhtin/Volochinov (2010, p. 127) destacam que o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal e deve ser definido “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja”. Destacamos que o fato de o texto escrito ser um “diálogo” não significa afirmar que ele envolve apenas relações de concordância; nessa interação podem sobressair a refutação de enunciados, a discordância das próprias ideias e das ideias do outro etc. Essas relações dialógicas polêmicas são necessárias para levar o discente a romper com os discursos genéricos sobre o ensino, aos quais eles podem recorrer em busca de segurança ou de uma passagem fácil pelo estágio.

Conforme vimos expondo, entendemos que a produção escrita é, portanto, um “diálogo”, no qual quem escreve (locutor) arrisca palavras ao encontro do outro (interlocutores reais e\ou prováveis), antecipando perguntas, discordâncias, assentimentos, buscando adesões etc., ou seja, utiliza diversos meios para tentar convencer o interlocutor a aderir a sua opinião. Desta forma, ratificamos as palavras de Bakhtin/Volochinov (2010, p. 127–128), segundo as quais o discurso escrito (no caso, o relatório de estágio) é:

(...) objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado (...). Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Em “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, Ducrot (1987) defende que, nesse mesmo discurso escrito, podemos encontrar pontos de vista diversos expressados por diferentes enunciadores. Interpretamos que esses pontos de vista podem corresponder, em um relatório, a diferentes concepções teóricas, à presença dos discursos de documentos oficiais, a concepções de ensino\aprendizagem etc. Ducrot associa a ideia de “ponto de vista” ao conceito de enunciadores. Nas palavras de Ducrot (1987, p. 192), os enunciadores são

estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuam palavras precisas, se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras.

Isso significa que um mesmo texto pode apresentar pontos de vista diferentes ou mesmo discordantes; pode afirmar posições diversas (inclusive, sem que nenhum se sobressaia). Essa possibilidade constituiria um discurso polifônico. No estágio, a diversidade e contradição de pontos de vista pode ser originada pela presença, na aula, de locutores distintos (professor, alunos, materiais didáticos etc.), cujos enunciados passam a incorporar o relato feito pelo estagiário. Esses posicionamentos, presentes no discurso, são em tese administrados pelo locutor, que é “responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193). Segundo o autor, o locutor pode assimilar um desses pontos de vista e destacá-lo em sua enunciação. A posição de locutor é assumida pelo estagiário ao produzir seu texto – mas a forma como lidam com o aspecto polifônico da aula varia.

Consideremos um exemplo. Podemos encontrar no interior do relatório de estágio, em pontos diferentes, dois enunciados: “a aula do professor é tradicional, **mas**, ainda assim, os alunos aprendem” e “os alunos entendem, **porém** a metodologia do professor é tradicional”. O locutor seria responsável pelas duas enunciações que relacionam a compreensão dos alunos com a postura do professor, entretanto os

enunciados apresentam dois pontos de vista diferentes. No primeiro, o ponto de vista destaca o fato de os alunos aprenderem, podemos perceber que o uso da conjunção “mas” quebra a expectativa produzida no primeiro argumento e destaca o que é apresentado no segundo (o aprendizado dos alunos). Diferentemente, no segundo enunciado, vemos uma inversão da posição dos argumentos, no qual o ponto de vista valoriza a forma de o professor dar aula, observamos assim, novamente, o destaque para o segundo argumento (a metodologia do professor) o qual é introduzido pela conjunção “porém” que quebra a expectativa do período anterior.

Em muitos relatórios de estágio não conseguimos identificar a presença de diferentes pontos de vista. Embora reconheçamos que o princípio dialógico é característico do próprio signo verbal e que sempre é possível encontrar, ocasionalmente, construções nas quais Ducrot reconheceria a presença de mais de um enunciador (como frases negativas, construções com pressupostos etc.), consideramos que o estilo predominante na escrita de relatórios tende a minimizar a ocorrência de marcas de polifonia e, por isso, designamo-lo como um estilo monológico de discurso. Com isso, chamamos atenção para o efeito de consenso e obviedade que esse estilo constrói em torno dos fatos da aula.

Isso poderia ser percebido quando, por exemplo, o estagiário procura remeter, em seu relatório, a diferentes concepções que apreendeu durante sua formação acadêmica, aos documentos oficiais etc., ao mesmo tempo em que aciona pontos de vista construídos durante sua vivência escolar como discente, percepções do senso comum etc., sem demarcar de nenhuma forma explícita a existência de diferenças entre esses posicionamentos. Embora, como leitores, possamos pontuar essas diferenças de perspectiva, o discurso os apresenta como se fossem harmônicos e constituíssem uma só e única voz.

Desta forma, entendemos que o relatório de estágio é um discurso dialógico no qual o locutor interage com os interlocutores (reais e\ou prováveis), pois o dialogismo é constitutivo da linguagem, conforme explanam Bakhtin\Volochinov (2010). Entretanto, em relação às vozes presentes no enunciado, o relatório de estágio pode variar de discurso polifônico (diferentes “pontos de vista” destacam-se e são apresentados enquanto tais) a monológico (um “ponto de vista” predomina ou diferentes “pontos de vista” são apresentados como se fossem um só). A partir desse entendimento, na próxima seção, analisaremos um trecho de um relatório de estágio.

Relatórios de Estágios

Um de nós¹ ministrou a disciplina de Estágio III (aula no Ensino Fundamental) na turma de Letras\intervalar na UFPA (*campus* de Marajó-Breves) no período de 16\02 a 29\02\2016 (13 dias). Foram treze dias para apresentar teóricos, orientar a construção de planos de aula, organizar aulas que seriam dadas no Ensino Fundamental e orientar a escrita dos relatórios.

A turma de Letras em que se deu a coleta de dados era composta 31 discentes que trabalham em diversas profissões (incluindo alguns que atuam na docência). Quase metade deles mora no interior do Marajó ou em outras cidades e vão para Breves apenas para estudar. No período em que a disciplina foi ministrada, a maioria das escolas do Ensino Fundamental do município estava em greve, exceto o colégio Santo Agostinho, que disponibilizou quatro turmas (duas de manhã e duas à tarde) para que fosse feito o estágio. Devido à greve nas escolas e ao tempo escasso da disciplina (13 dias), optou-se por fazer oficinas, ministradas por grupos de três estagiários, nas salas da universidade no período de dois dias (manhã e tarde).

Durante a disciplina de Estágio III (Estágio no Ensino Fundamental), desde o início, destacou-se a importância da escrita do relatório, da coleta e seleção de dados e da reflexão e discussão sobre os dados coletados. Procurou-se apresentar orientações claras para a escrita do relatório, com exemplos para que fossem analisados em sala de aula, discussão de teóricos que falam sobre o assunto, análises de relatórios parciais feitos pelos próprios estagiários no decorrer da disciplina etc. Entretanto, como se objetivava analisar a escrita dos registros pedagógicos dos graduandos, não foram feitas intervenções nos relatórios.

Neste trabalho, apresentaremos o relatório produzido pelo grupo G1, que elaborou uma oficina sobre o tema “Linguagem verbal, não verbal e mista” para uma turma do 9º ano do colégio Stº. Agostinho. No decorrer das orientações, o grupo construiu seu plano de aula, buscando materiais pedagógicos em livros, na internet etc. e apresentando algumas dúvidas sobre o tempo das aulas e como administrá-lo, entre outros. Apesar de o estágio supervisionado ser a primeira experiência docente desses professores em formação, durante sua aula na oficina que foi acompanhada por um de nós, eles demonstraram alguma tranquilidade e domínio do assunto.

¹ Professora Dione.

Apresentaremos um excerto do relatório produzido por esse grupo referente às suas aulas ministradas durante a oficina. Destacamos esse excerto porque nele temos o início e o fim de uma abordagem sobre o assunto “Introdução a Linguagem” que o grupo afirma ser primordial para o tema de sua oficina. Numeramos cada período para facilitar a identificação dos trechos durante a análise.

(1)(...) como tópico seguinte do slide, apresentamos um conceito geral de linguagem, proporcionando a eles um entendimento conceituado do tema. (2) Solicitamos que os alunos anotassem as informações apresentadas na aula, principalmente no que diz respeito aos conceitos apresentados. (3) No entanto, nenhum dos alunos estava de posse de cadernos, apenas de caneta. (4) Assim, usamos de outro método para fixarmos o conceito de linguagem, solicitamos a leitura do conceito em conjunto e por pelo menos três vezes, a fim de familiarizá-los ao conceito. (5) Feito isto, o tema foi abordado de forma precisa, analisamos o conceito e apresentamos algumas situações em que ocorre o processo linguístico, reforçando a todo o momento em que tudo que nos cerca é um signo e tem seu significado, ou seja, tudo que existe emite uma informação explícita ou intrínseca.

Nos enunciados construídos no relatório, podem-se observar o aspecto dialógico da linguagem quando os estagiários parecem responder, no trecho analisado, a “interlocutores prováveis”. Esse caráter dialógico evidencia-se em alguns momentos, como, por exemplo, no quarto período, no enunciado “solicitamos a leitura do conceito em conjunto por **pelo menos** três vezes”. Destacamos o uso de um modificador, “pelo menos”, antes da afirmação de quantas vezes o texto foi lido. Esse modificador torna o registro do modo como foi feita a leitura surpreendentemente impreciso. Essa imprecisão, no entanto, pode ser indício de uma refutação do estagiário a um “interlocutor possível”, que critique a quantidade de leituras necessárias para que os alunos se “familiarizassem” com o texto. Os estagiários criam um efeito de escalaridade argumentativa: ler “uma vez” seria insuficiente; ler “três vezes” seria suficiente. Segundo o enunciado, os estagiários podem ou não ter ultrapassado esse número de leituras – qualquer que tenha sido a quantidade de vezes que leram o texto, no entanto, ela não está situada abaixo do limiar “suficiente”.

Em outros casos, a “qualidade” da aula é descrita na forma da exclusão de um ponto de vista negativo pressuposto e não na apresentação, no conteúdo “posto” do enunciado, de informações referenciais sobre o modo de condução da aula. Este é o caso no uso das expressões “entendimento **conceituado**”, “abordado **de forma precisa**” e “reforçando **a todo momento**”. Nos trechos que destacamos em negrito, os estagiários utilizam expressões genéricas que não acrescentam nenhuma informação ao texto, mas parecem excluir antecipadamente a possibilidade de uma crítica implícita (e não muito bem definida). Assim, por exemplo, no caso de “reforçando **a todo momento**”, os estagiários parecem antecipar uma possível crítica do interlocutor sobre a complexidade do assunto para ser entendido (ou memorizado) apenas com “algumas repetições” (enunciador 1), já que os alunos estavam impossibilitados de anotá-lo por estarem sem caderno, e prontamente impedem essa crítica pelo acréscimo de uma expressão especificadora (enunciador 2). Aqui não chega a haver um efeito de escalaridade argumentativa, mas de exclusão de um ponto de vista em favor de outro.

528

Com a análise dos enunciados presentes no trecho destacado, encontramos indícios do caráter dialógico do discurso, mas ao mesmo tempo observamos que eles estão mobilizados de tal forma que contribuem para a produção de um efeito monológico do discurso – a voz do “outro” aparece apenas como artifício retórico para afirmar a posição do locutor.

Procuramos caracterizar a constituição de um “ponto de vista dominante” também de outra forma, observando de que forma as escolhas vocabulares do locutor estabelecem uma repartição dos papéis na aula relatada. Analisando o mesmo trecho do relatório, destacamos os termos sobre (ações de) os alunos e a expressão sobre (ações de) os professores; também observamos a forma como são apresentados os termos sobre o conteúdo e conhecimento da aula. Para melhor visualização apresentaremos o quadro, a seguir:

Quadro: Expressões presentes no dado

Expressões sobre (Ação de) os Alunos	Expressões sobre (Ação de) os Professores	Expressões sobre Conteúdo ou Conhecimento da aula
entendimento conceituado;	apresentamos;	conceito geral de linguagem;

Anotassem	proporcionando;	tema;
estava de posse de cadernos;	solicitamos;	informações;
leitura	usamos de outro método;	conceitos;
	fixarmos;	o conceito;
	familiarizá-los;	conceito de linguagem;
	foi abordado	conceito;
	analisamos;	conceito;
	apresentamos;	tema;
		conceito;
		situações em que ocorre o processo linguístico;
		reforçando a todo o momento em que tudo que nos cerca é um signo e tem seu significado (...)

Fonte: Moraes e Fairchild, 2017.

O quadro acima destaca o ponto de vista de uma concepção de ensino mais “tradicional”. A análise aponta que a descrição das ações dos alunos é muito pouca se comparada com a descrição das ações dos professores. No excerto analisado, os estagiários se representam como se estivessem transferindo seu conhecimento para os alunos. Isso aparece, inclusive, na forma como os licenciandos construíram seus enunciados: “apresentamos um conceito (...) **proporcionando** a eles um entendimento”; “usamos de outro método para **fixarmos** o conceito”; “familiarizá-los” etc. No enunciado “proporcionando a eles...”, a afirmação feita sobre os alunos está atrelada a ação dos estagiários “apresentamos o conceito”; no caso de “proporcionando” percebemos que, pela própria semântica do verbo, os estagiários são apresentados como agentes dessa ação e os alunos, como pacientes. Em “fixarmos” e “familiarizá-los”, a ação dos alunos é substituída por um verbo que descreve uma ação dos professores.

Os enunciados construídos pelos estagiários apresentam um “ponto de vista” segundo o qual não há uma troca de saberes entre esses sujeitos. Em vez disso, na descrição desta aula, parece-nos que temos uma “via de mão única” na qual os estagiários transmitiam conhecimento aos alunos. Inclusive, no período (4), a escolha da palavra “fixar” na primeira pessoa do plural demonstra a resposta a um

entendimento de ensino mais “tradicional”, próximo ao “decoreba” utilizado em algumas escolas, que se destaca aqui por não ser os alunos que fixam o conceito, mas os professores\estagiários que fixam o conceito no aluno.

A apresentação sobre o conteúdo ou conhecimentos da aula, como podemos observar no quadro, é o que mais se destaca entre os três em termos da quantidade de expressões que remetem a eles. Entre essas referências, excetuando o final do quinto período no qual aparece a descrição de um trecho do assunto que abordaram na aula (“que tudo que nos cerca é um signo...”), temos a predominância de termos genéricos, sem significados específicos (“conceito”, “tema”, “situações” etc.). Esses termos são apresentados como se não fosse preciso explicar o seu significado – ficando isso, assim, a cargo do leitor. Por exemplo, apresenta-se o enunciado como se o uso da palavra “conceito”, na frase “apresentamos um conceito geral de linguagem”, já trouxesse embutido um esclarecimento sobre qual foi o conceito ensinado e como ele foi ensinado durante a aula, sem a necessidade de mais informações. A utilização desses termos de significado genérico pode fazer o leitor “sentir” que entendeu o texto; assim, cada leitor lê o que quer e ao mesmo tempo, justamente pelo fato do texto ser genérico demais para impedi-lo, fica-se com a impressão de que se leu exatamente o que o texto diz.

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos o recorte de uma pesquisa maior sobre a escrita universitária e sua relação com o conhecimento. Para isso, destacamos o estudo feito com registros pedagógicos produzidos no Estágio III por graduandos da turma de Letras\intervalar da UFPA *campus* de Marajó-Breves. Embasados nas concepções Bakhtin\Volochinov (2010), Bakhtin (2015), Ducrot (1987), apresentamos uma análise dos enunciados produzidos em um excerto de um relatório de estágio construído por discentes que denominamos de grupo G1.

A partir da análise desse excerto do relatório, procuramos responder a nossa questão problema: “como se relaciona a constituição linguística do relatório, especialmente no que concerne ao seu caráter polifônico ou monológico, e os processos de produção de conhecimento pela escrita?” Neste estudo, identificamos, pelo menos, quatro pontos principais que dão indícios de que a forma como o relatório é constituído

linguisticamente interferem na produção de conhecimento no relatório de estágio.

O primeiro ponto é que, através da constituição linguística do relatório, o estagiário pode “modificar” as informações sobre a pesquisa feita em sala de aula para responder a possíveis críticas, questionamentos e refutações. Desta forma, ele pode utilizar-se de expressões imprecisas como “pelo menos” e “a todo momento”, que promovem um “apagamento” dos dados obtidos durante o estágio.

O segundo é que a constituição linguística do relatório, embora manifeste o dialogismo inerente à linguagem, indicia a produção de um discurso de efeito monológico. Esse movimento interfere na produção de conhecimento na medida em que, por exemplo, é dado maior destaque para as ações do professor em detrimento das ações dos alunos e\ou informações sobre eles; na forma como os enunciados são construídos; na escolha dos verbos (fixar, proporcionar) etc.

No terceiro ponto, a constituição linguística, indiciando o caráter monológico deste discurso, influencia a produção de conhecimento ao construir informações sobre o conteúdo da aula baseadas, predominantemente, na utilização de palavras não especificadas. Desta forma, o estagiário constrói a maior parte da informação sobre o conteúdo da aula utilizando termos genéricos, como, por exemplo, “conceito”, “tema”, “situações em que ocorrem...” etc., deixando para o leitor inferir seu significado.

O quarto ponto, é a ausência de posicionamentos explícitos (no conteúdo “posto”) sobre o trabalho de pesquisa feito pelos estagiários, o que prejudica a qualidade do relatório. A presença desses dados seguida de reflexões possibilitaria, por exemplo, aos interlocutores uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelo locutor.

Desta forma, observamos que a constituição linguística pode interferir na construção de conhecimento na medida em que o próprio “estilo do gênero” favorece construções pouco informativas (isto é, pouco aproveitáveis enquanto dados) e muito “argumentativas” em um sentido próximo ao de Ducrot (isto é, no sentido de que procuram impedir certas formas de continuidade do discurso – na forma de críticas imaginadas etc.). Ou seja, dependendo da forma como o relatório é escrito, pode apresentar um apagamento de informações importantes, ocasionando prejuízos tanto na qualidade das informações sobre a pesquisa feita em sala de aula, quanto nas reflexões feitas a partir dela.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. A interação Verbal. In. _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed., São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 114-132.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. _____. **A estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed., São Paulo: Forense Universitária, 2015.

CNPq (458449/2014-8)\(Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014). **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 (FAIRCHILD, Thomas Massao). Brasil, Costa Rica e Honduras: 2014.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In. _____. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-222.

Recebido em: 09 de fev. de 2017.

Aprovado em: 09 de jul. de 2017.