



Formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo na escrita de Relatórios de Estágio de professores de línguas em formação*

Linguistic structures that inscribe the other and self in the writing of Supervised Internship Reports of language teachers in Education

Lívia Chaves de MELO
(Universidade Federal do Tocantins)

RESUMO

Neste trabalho analisamos vozes enunciativas que emergem na escrita de Relatórios de Estágio, produzidos por professores de línguas a partir de usos de práticas acadêmicas de citação. Consideramos ainda as diferentes vozes enunciativas trazidas pelas citações identificadas e examinamos as contribuições das formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo no enunciado. Filiamo-nos aos trabalhos no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional. Os resultados da investigação nos mostram que a escrita dos relatórios é reveladora de um diálogo entre muitas vozes outras e próprias as quais permitem aos enunciadores projetar-se no interior de seu discurso; discutir afirmações, entre outras funções.

Palavras-chave: *Estágio Supervisionado; Vozes sociais; Projeção; Citações.*

*. Este artigo é um recorte de nossa pesquisa de Doutorado intitulada: Formas linguísticas de inscrição do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio de professores de línguas, orientada pelo professor Dr. Adair Vieira Gonçalves.

ABSTRACT

In this research, we investigated the enunciative voices that emerge in the writing of the Supervised Internship reports produced by language teachers from users of academic citation practice. We also analyzed others' enunciative voices introduced by the citations and examining the contributions of linguistic structures that inscribe the others and self in the statement. We used Systemic Functional Linguistics works. The research results show us that the reports reveal a dialogue among many other voices and selves which allow pre-service students to project themselves inside their speech; discuss claims and others functions.

Key-words: *Supervised Internship; Social voices; Projection; Citations.*

1. Introdução

No presente trabalho investigamos os efeitos discursivos que emergem na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), produzidos por professores de línguas em processo de formação inicial a partir de usos de práticas acadêmicas de citação. Consideramos ainda as diferentes vozes trazidas pelas citações identificadas na escrita de relatórios e examinamos as contribuições das formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo no enunciado, a fim de caracterizar a escrita desses documentos.

Os RES investigados são documentos elaborados por professores de línguas em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre, no contexto de instrução formal do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras, na habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Esses documentos pertencem à Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, localizado no norte do território brasileiro.

Utilizamos como principal referencial teórico para a análise linguística dos dados de pesquisa os trabalhos no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a partir da noção do Sistema Semântico de Projeção. O Sistema de Projeção que é realizado por recursos léxico-gramaticais, dentre as funções exercidas, introduz o discurso de outrem

e marca, principalmente, o que as pessoas dizem, apresentam, pensam e sentem. São tipos especiais de processos de citar e reportar (Halliday 2004; Halliday e Matthiessen 2004). Esses tipos constituem prática bastante comum nas produções acadêmicas.

Os RES são produções escritas elaboradas como trabalho escrito final das disciplinas de estágio. Nessa escrita/narrativa de si, que parte da vivência do passado, os alunos-mestre descrevem, relatam e argumentam na busca de registrar as atividades experienciadas nos períodos de observação, planejamento e regência nas escolas de educação básica, muitas vezes suas primeiras experiências no magistério.

Esse gênero discursivo, apesar de ser elaborado na situação formal da academia, manifesta-se em uma escrita mais espontânea e subjetiva, podendo desencadear e potencializar, embora timidamente, a prática da escrita reflexiva, escapando um pouco da escrita técnico-científica. Nessa escrita, o aluno-mestre estaria menos preso às formalidades da escrita acadêmica convencional, possuindo mais liberdade para expressar suas emoções, angústias, tensões, pressões, desabafos, incertezas, conflitos, pontos de vista, avaliações a respeito das experiências vivenciadas no estágio, posicionando-se diante desses fatos e, até mesmo, tecer críticas relacionadas às atividades do estágio.

Em vista disso, para nomear os RES que envolvem o uso de uma escrita particularizada dos domínios acadêmico e profissional, utilizamos a denominação escrita reflexiva acadêmico-profissional. Essa escrita, que é dinâmica e multifuncional, construída pelo entrelaçamento de discursos diversos, pode proporcionar ao aluno-mestre um olhar crítico de sua atuação profissional no local de trabalho, orientado por saberes acadêmicos de referência, muitas vezes estudados durante a Licenciatura (Melo 2013).

Na próxima seção, discutiremos sobre os recursos do Sistema de projeção utilizados para introduzir vozes adicionais no discurso, presentes nas três metafunções da linguagem.

2. Dispersão funcional do sistema semântico de projeção

A LSF proposta por Michael Halliday é uma teoria sociosemiótica do funcionamento da linguagem humana que se preocupa com o papel da língua em diversas manifestações efetivas de uso. Nessa

teoria, a linguagem é concebida como um sistema de escolhas gramaticais, lexicais e semânticas, utilizada pelos usuários em determinado meio social, a partir de uma perspectiva multifuncional. Nesta teoria linguística, categorias são usadas para explorar como os significados são criados e produzidos ao empregarmos a língua para falar de nossa experiência no mundo e expressarmos nossas percepções; interagir com outras pessoas; organizar nossos dizeres/pensamentos.

Na LSF, as práticas de citação utilizadas nos discursos comuns podem ser analisadas pelo Sistema Semântico de Projeção, fenômeno lógico-semântico do estrato semântico-discursivo da linguagem realizado de maneira dispersa na léxico-gramática. Ou seja, esse Sistema é organizado na metafunção ideacional (componente experiencial e componente lógico), na metafunção interpessoal, com algumas incursões na metafunção textual (Halliday e Matthiessen 2004).

O sistema de projeção refere-se aos recursos linguísticos pelos quais escritores/falantes introduzem vozes adicionais em um discurso. Indica também o modo como fatos ocorrem e são interpretados ou relatados para os outros.

Esse sistema projeta sequências de informações de Figuras de segunda-ordem da realidade. Ou seja, uma oração, ao projetar outra, sinaliza que esta outra oração, possivelmente, já tenha sido mencionada em momentos anteriores. A realidade de primeira-ordem representa eventos semióticos materializados e experienciados pelo indivíduo no meio físico. Em oposição, a realidade de segunda-ordem representa eventos semióticos, não necessariamente do meio físico imediato.

Halliday e Matthiessen (1999: 108), ao distinguirem uma oração de primeira-ordem de uma oração de segunda-ordem, afirmam que

Ao longo do processo de construção semântica da experiência humana, há uma diferenciação entre duas ordens de realidade: entre a realidade diária de nossa existência material, por um lado, e por outro, a realidade de segunda-ordem que é trazida à existência somente pelo sistema da linguagem. Este é um contraste entre fenômenos semióticos que tratam de significados e expressões, e fenômenos de primeira-ordem, que constituem nosso meio material¹.

1. "Throughout the semantic construal of human experience, there is a differentiation between two orders of reality: between the everyday reality of our material existence on

A projeção é formada na ordem dos complexos oracionais, e pode ocorrer também na ordem da oração e na ordem do grupo nominal. Sua função é organizar a experiência humana, em uma sequência contínua de eventos.

Oração complexa ou complexo oracional é o termo usado por Halliday na LSF para referir-se à unidade gramatical e semântica formada quando duas ou mais orações estão ligadas/combinadas entre si em certos aspectos sistêmicos e modos significativos (Eggin 2004: 255).

O Sistema de projeção pode ser encontrado em diversos registros, tornando-se mais representativo nos domínios científico, jornalístico e literário (Halliday e Matthiessen 2004). Focamos os usos dos recursos do Sistema de Projeção no domínio de RES, registro elaborado na academia, em uma escrita diferenciada, aqui denominada escrita reflexiva acadêmico-profissional, uma vez que, ao investigarmos os recursos do Sistema de Projeção, podemos compreender as principais vozes que emergem nesses documentos.

Na Figura 1, apresentamos a organização paradigmática do Sistema de entrada do complexo oracional que envolve a projeção.

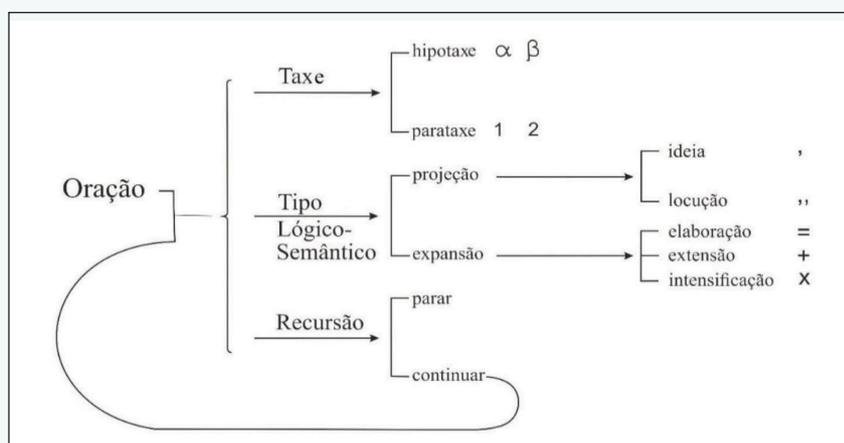


Figura 1 – Sistema de realização do complexo oracional.
(traduzido por nós de Halliday e Matthiessen 2014: 438)

the one hand and on the other hand the second-order reality that is brought into experience only by the system of language. This is a contrast between semiotic phenomena, those of meanings and wordings, and the first-order phenomena that constitute our material environment” (Halliday and Matthiessen 1999: 108).

Na Figura 1, à direita da chave, temos o *tipo de relação lógico-semântico, as taxae a recursão*. Na relação lógico-semântica, temos um colchete com dois sistemas que representam a projeção e a expansão, seguidos de suas principais opções.

Na projeção, existem os seguintes sistemas envolvidos: o nível de projeção (ideia vs. locução), e a função de fala que não aparece na figura (proposição projetada vs. proposta projetada), mas que é identificada em outros momentos nos estudos dos autores citados (Halliday e Matthiessen 2004; Halliday e Matthiessen 2014).

Nas taxae, relações de interdependências, temos outro colchete que indica o modo de projeção (hipotaxe que caracteriza o relato vs. parataxe que caracteriza a citação). No Quadro 1, estão sintetizados os sistemas que envolvem os tipos de projeção.

Quadro 1 – Sistemas envolvidos nos tipos de projeção

SISTEMAS ENVOLVIDOS NOS TIPOS DE PROJEÇÃO		
Modo de projeção (hipotaxe que caracteriza o relato vs. parataxe que caracteriza a citação)	O nível de projeção: (ideia vs. locução)	Função da fala (proposição projetada vs. proposta projetada)

O Sistema de Expansão, diferentemente da projeção, refere-se à relação a que uma figura se une lógico-semanticamente a outra figura para formar uma sequência da mesma ordem da realidade. Esse Sistema é constituído de três principais opções que são: elaboração, extensão e intensificação (Halliday e Matthiessen 2014).

No primeiro, não é acrescentado qualquer elemento essencial à mensagem; no entanto, mais informações sobre o que já está apresentado são incluídas. No segundo, se uma oração se estende a outra, ela é adicionada pelo simples acréscimo (*e*), ou pela recolocação (*ou*). A relação de acréscimo pode ser incluída também por características adversativas (*mas*). A intensificação diz respeito às relações de circunstância de modo, tempo, causa, condição, lugar. Refere-se à relação de desenvolvimento da oração (Halliday e Matthiessen 1999).

Por fim, a recursão é uma repetição contínua do sistema complexo da oração. Desde que os links entre as orações complexas façam sentido, esse tipo de unidade apenas se repete indefinidamente.

2.1. Dispersão do sistema de projeção: as metafunções da linguagem

Entendemos que, na metafunção ideacional, o Sistema de Projeção ocorre na léxico-gramática, no componente Experiencial, pelo Sistema de Transitividade, nos processos mentais (o que é pensado – projeções de ideias) e nos processos verbais (o que é dito/contado – projeções de locuções).

Conforme Halliday e Matthiessen (1999: 138), os subtipos dos processos mentais *cognitivo* e *desiderativo* projetam metafenômenos de segunda ordem. Os subtipos *emotivo* e *perceptivo* não projetam ideias existentes, mas acomodam projeções pré-existentes como fatos.

O Sistema de Projeção pode ser realizado também pelas metáforas que envolvem os usos dos processos comportamentais e materiais mediante nominalizações de processos verbais e mentais (Hood 2010; Moyano 2013; Moyano 2015).

No componente lógico, localizado no estrato léxico-gramatical e semântico-discursivo, a projeção é entendida como Sistema Lógico-semântico por organizar a experiência, pelo Sistema gramatical da Transitividade realizada na ordem dos complexos oracionais (parataxe - citar e hipotaxe - reportar).

Na citação, sinaliza-se a (re)utilização, mais ou menos exatamente, das formas linguísticas do pensamento/dizer alheio em evento original da comunicação. No relato, projetam-se não apenas formas linguísticas (pensamento/dizer) do outro, mas também significados de eventos originais. Tanto o citar como o reportar são tipos de projeção. Nas palavras de Cabral e Barbara (2012: 585)

(...) na citação, o elemento projetado tem status independente, é mais imediato e real. A citação é usada para ditos e pensamentos, incluindo pensamentos não só de primeira pessoa como de terceira. No relato, o elemento projetado é dependente, não funciona como um movimento na interação.

Na metafunção interpessoal, o Sistema de Projeção ocorre no Sistema de Modo, na ordem da oração, correlacionando-se à projeção de ideias e locuções, nos modos de citação e relato. Nesta metafunção, o conteúdo de uma projeção pode ser uma *proposição* ou *proposta*. Nesse sentido, ao dar-se uma informação, faz-se uma declaração; quando se dá um bem e/ou serviço, faz-se uma oferta, ao passo que, ao solicitar uma informação, faz-se uma pergunta; ao solicitar bens e serviços, dá-se um comando. As trocas entre os interlocutores, nos casos que constituem informações, são denominadas proposições; nos casos que constituem bens e serviços, são nomeadas propostas (Halliday e Matthiessen 2014). Numa orientação semântica e discursiva, o Sistema de Projeção ocorre no Sistema de Avaliatividade, no subsistema de engajamento. (Martin e White 2005).

No Quadro 2, reproduzimos o Sistema de dar e solicitar informações ou bens e serviços com exemplos de proposições e propostas identificadas em alguns dos RES analisados.

Quadro 2 – Dar e solicitar informações ou bens/serviços em RES (adaptado de Halliday e Matthiessen 2014: 136)

	INFORMAÇÕES	BENS E SERVIÇOS
DAR	DECLARAÇÃO Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra (...). (Aluno-mestre 01, Estágio II, 2013.2 – LP - corpo principal do RES)	OFERTA Quer saber o que é Estágio Supervisionado? (Aluno-mestre 07, Estágio III, 2014.1 – LP – introdução do RES)
	INFORMAÇÕES	BENS E SERVIÇOS
SOLICITAR	PERGUNTA Que iriam fazer? (Aluno-mestre 08, Estágio IV, 2013.1 – LP, - conclusão do RES)	COMANDO (...) pedi que ele respondesse para os demais colegas a sua resposta. (Aluno-mestre 09, Estágio III, 2014.1 – LP - corpo principal do RES)
	INFORMAÇÕES	BENS E SERVIÇOS

Em termos de metafunção textual, na léxico-gramática, o Sistema de Tema e o Sistema de Informação podem contribuir para identificar os recursos do Sistema de Projeção, podendo ocorrer, por exemplo, nos adjuntos modais, nas aspas duplas, nas aspas simples, nos elementos vocativos, nas orações interrogativas, em certas pontuações, nas metáforas interpessoais (Halliday e Matthiessen 1999; Halliday e Matthiessen 2014; Thompson 2014).

No nível semântico, a projeção é mais abstrata. No entanto, pode ser presumida no Sistema de Coesão que estabelece significação à mensagem, pelos recursos da elipse, substituição e referenciação. Nesta metafunção, a projeção faz algumas incursões concernentes aos significados ideacionais e interpessoais.

O Sistema de Projeção é bastante comum tanto na oralidade, quanto nos registros acadêmicos escritos. O seu propósito é atribuir ao discurso elaborado um caráter de escrita científica e dialógica (Halliday e Matthiessen 2004; Halliday e Matthiessen 2014). Ao nos referirmos aos recursos de projeção, o dialogismo, princípio de vezo bakhtiniano, torna-se o ponto de partida.

Na escrita reflexiva acadêmico-profissional dos RES, por exemplo, quando outras vozes são divulgadas, entreglosadas ou não às vozes dos alunos-mestre, principalmente pelas práticas acadêmicas de citação, os alunos-mestre idealizam fundamentar seus dizeres e sustentar a manutenção de pontos de vista, dentre diversas outras funções.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada.

3. Informações metodológicas

Neste trabalho, assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa e a metodologia da análise documental (Flick 2009) para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados. Os documentos investigados, fazem parte do banco de dados do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), localizado no *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à UFT. Este banco de dados é de domínio público.

Apesar de termos realizado análises linguísticas de somente 03 excertos, o *corpus* desta pesquisa é constituído por 12 RES. Estes documentos foram produzidos entre os anos 2013 e 2014, ao final das disciplinas de estágio mencionadas. Portanto, investimos 06 RES produzidos em 2013 e 06 em 2014.

Nos excertos, destacamos os tipos de processos sociossemióticos envolvidos no Sistema de Projeção e os subsistemas envolvidos nos tipos de projeção, tais como modo de projeção (hipotaxe vs. parataxe); nível de projeção (ideia vs. locução); a função da fala (proposição vs. proposta) e a função discursiva desses recursos. Não nos detivemos na realização de análises minuciosas dos complexos oracionais, mas dos processos que projetam e das orações projetadas. Para tanto, utilizamos três barras verticais (|||) para demarcar os limites do complexo oracional; duas barras verticais (||) para indicar tanto as orações em relação paratática quanto em relação hipotática. A enunciação de locução é representada por aspas duplas (“) e a de ideia por aspa simples (‘).

Os recursos que expressam marcas linguísticas que caracterizam o modo dialógico de constituição da escrita, indicadores de vozes alheias e próprias e sinalizam projeção (item projetante), foram sublinhados com linha ondulada. Destacamos em sublinhado com linha reta alguns sinais tipográficos, como aspas, parênteses, página em que a procedência da voz alheia é sinalizada, assim como citações diretas. Com duplo sublinhado, destacamos algumas tentativas de retextualizações.

Para identificarmos os excertos, utilizamos as seguintes informações: aluno-mestre, semestre letivo, ano letivo, Estágio em Língua Portuguesa (LP), e a seção do relatório de que o mesmo foi retirado.

Nos RES, os alunos-mestre, instruídos pelos professores-orientadores², procuram articular as experiências vivenciadas nas escolas de educação básica à leitura teórica realizada nas disciplinas. As evidências das leituras teóricas nos RES ocorrem de maneira explícita, ou mesmo de forma implícita. Apontamos mais diretamente as estruturas semântico-discursivas e léxico-gramaticais da língua, responsáveis pela semiotização das apropriações dos textos lidos (vozes alheias) pelos alunos-mestre, divulgados nas práticas acadêmicas de citação explícitas.

2. Usamos a denominação *professor-orientador* para fazermos referência ao profissional docente, responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário.

Na seção seguinte, apresentamos as análises e discussão das ocorrências de incursão do outro e do eu-mesmo encontrados no *corpus* investigado.

4. Resultados e discussão

Nas subseções reproduzidas adiante, apresentamos algumas das formas de categorizar a inscrição de diferentes vozes alheias e dos alunos-mestre na escrita dos RES, por nós reconhecidas.

4.1. Prática de citação para esclarecer conceito teórico

No Excerto 01, o aluno-mestre discute uma atividade didática aplicada por ele, em uma de suas aulas ministradas no período de regência, no 6º ano do Ensino Fundamental.

Excerto 01:

||| Nessa parte iremos apresentar “ uma análise das atividades realizadas em sala de aula, ||| destacamos “ uma atividade ||que deu certo na aula||, || os alunos participaram de forma ativa e produtiva. A partir de um conto ||no qual propormos a classe || a produzir uma retextualização para uma história em quadrinhos||. |||

“Por retextualização entende-se ‘ o processo de transformação de uma modalidade textual em outra. || ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo ||que envolve operações|| que evidenciam o funcionamento social da linguagem”|| |||. (Dell’Isola, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Pág. 10)

O trabalho com a retextualização de gêneros escritos é relevante porque desperta nos alunos o interesse por outras maneiras de manter inter-relações com gêneros textuais. A passagem do texto para a história em quadrinhos foi fundamental para o desenvolvimento das articulações de escritos diferentes, como o desenho e a forma da escrita nos balões de quadrinhos.

Aluno-mestre 01, Estágio II, 2013.2 – LP - corpo principal do RES

Na aula, conforme esclarecido nos parágrafos que antecedem o excerto reproduzido, foi estudado o conto *Fita Verde no Cabelo*³, autoria

3. O conto *Fita Verde no Cabelo* de João Guimarães Rosa, utilizado como objeto de ensino na aula de regência remete a um jogo dialógico com o conto *Chapeuzinho Vermelho* escrito por Charles Perrault e narra que, em certo dia, numa aldeia, uma menininha com uma fita verde no cabelo saiu a mando de sua mãe com um cesto vazio para buscar framboesas e

de João Guimarães Rosa. Após a leitura individual e compartilhada, da compreensão do texto, os estudantes foram convidados pelo aluno-mestre a debaterem oralmente o que interpretaram do texto literário artístico. Em seguida, em grupo, os estudantes tiveram que retextualizar o conto em outro gênero sugerido, uma história em quadrinho.

No primeiro parágrafo do excerto, a construção nominal, *nessa parte*, refere-se à seção do RES que precede a fundamentação teórica do documento. Na seção, o aluno-mestre descreve as atividades didáticas aplicadas por ele durante o período de regência.

No parágrafo mencionado, há duas projeções em construções encaixadas. A primeira envolve o uso do processo verbal *apresentar* na construção, *iremos apresentar*. Esse recurso lança a construção projetada em hipotaxe, *uma análise das atividades realizadas em sala de aula (...)*. A segunda é sinalizada no item projetante *destacamos* que envolve o processo verbal *destacar*, no qual, o item projetado também é uma construção em hipotaxe, *uma atividade que deu certo na aula (...)*. Ambas as projeções possuem modo de relato, a função discursiva de oferecer informação em proposições e indicam vozes do próprio aluno-mestre projetadas no interior do discurso.

Como o professor-orientador, responsável pelo Estágio Supervisionado não possui condições de trabalho para acompanhar todas as ações desenvolvidas pelos estagiários nas atividades práticas da disciplina, no contexto investigado, o RES funciona como uma maneira de esse profissional se manter a par do trabalho realizado pelo aluno-mestre. Com isso, esse documento serve como uma prestação de contas do

um pote com doce de caldas. Ela foi rumo à casa de sua vovozinha que vivia em outra aldeia. Ao atravessar o bosque, a menina encontrou apenas com os lenhadores. Lobo nenhum havia ali, pois esses já o haviam exterminado. A menina resolveu ir por um caminho mais longínquo e aventureiro. Ao chegar à casa da vovozinha, ela bateu a porta, a avó, após ter perguntado quem era, disse para a sua netinha puxar o ferrolho da porta e entrar. Na cama, rebufada, a avó solicitou que a menina se aproximasse dela, mas ela se entristeceu ao perceber que havia perdido sua fita no caminho. Mesmo assim, a menina fez várias perguntas para a sua avó, como: o porquê de seus braços estarem tão magros, seus lábios arroxeados, seus olhos tão fundos e parados. A avó respondeu todas as perguntas da neta e gemeu. A menina se espantou e gritou: “– Vovozinha, eu tenho medo do Lobo”. No entanto, a avó já não estava com vida. Metaforicamente, o conto perfaz a trajetória das fantasias de uma menina inocente até a passagem à maturidade ao presenciar a morte da avó, conscientizando-se da realidade que a cercava.

ocorrido. A oração *destacamos uma atividade [[que deu certo na aula]]* talvez seja uma escolha empregada pelo aluno-mestre para convencer seu professor da qualidade da aula ministrada.

Nesse primeiro parágrafo, o aluno-mestre indica valoração à atividade didática aplicada por ele, porque os estudantes a desenvolveram com motivação, como indicam as escolhas *forma ativa e produtiva*, presente na oração *os alunos participaram de forma ativa e produtiva*. Essas apreciações também preparam para a enunciação da citação do discurso direto divulgado. As atividades didáticas mencionadas são vozes ou discursos propagados, e, quando citadas na tessitura do texto, se tornam, discurso direto.

O aluno-mestre explica que, na proposta de atividade aplicada, os estudantes elaboraram uma retextualização do conto. Para esclarecer o conceito teórico de retextualização, filia-se ao discurso acadêmico ao utilizar uma citação conceitual direta, assumindo a presença do outro em seu dizer.

A citação reproduzida é exibida pelos sinais tipográficos aspas duplas, recuo textual que destaca a voz alheia e os parênteses que indicam a fonte de procedência dessa voz. Tais recursos marcam a presença do discurso direto e são recursos linguísticos de inscrição do outro.

Para introduzir a citação, o aluno-mestre não utiliza comentário nem especificação intencional que reconhece o empréstimo de remissão a outro discurso, tais como: *de acordo com x, como diz x, para usar as palavras de x, etc.*, como acontece em outros excertos. Sem essa introdução, que certamente distanciaria o discurso relatado do citado, há uma harmonia reforçada entre voz própria e enunciado citado. Assim, na escrita dos RES, os mais variados tipos de estratégias para enunciar o discurso outro são seguidos.

Na citação direta da voz outra, chamamos a atenção para o uso do item projetante *entende-se* em: *Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra (...)*. Nessa construção verbal, temos um processo mental de cognição *entender*, em que o participante Experienciador do Fenômeno projetado mantém certa imparcialidade com o seu dizer e aponta para várias possibilidades de vozes. A projeção em destaque ocorre impessoalmente

e é apresentada no modo de citação, no nível da ideia. Sua função discursiva é a de oferecer informação.

No excerto, após a citação, o aluno-mestre apropria-se do discurso acadêmico reproduzido ao apreciar positivamente o valor de se trabalhar com a tarefa de retextualização, pois concorda que é um recurso excelente para motivar o trabalho com os gêneros discursivos. Essa valoração é marcada na escolha lexical *relevante*, presente na oração ideacional: *O trabalho com a retextualização de gêneros escritos é relevante porque desperta nos alunos o interesse por outras maneiras de manter inter-relações com gêneros textuais*. Nessa oração, a escolha do item lexical *outras* remete às atividades contrapostas, que são apreciadas positivamente.

Para o aluno-mestre, a estratégia didática utilizada é considerada como um trabalho inovador, porque possibilitou a elaboração de *escritos diferentes*, conforme marca o uso dessa construção nominal, presente na oração *A passagem do texto para a história em quadrinhos foi fundamental para o desenvolvimento das articulações de escritos diferentes, como o desenho e a forma da escrita nos balões de quadrinhos*.

Ao longo do RES, o aluno-mestre acentuou que, nas aulas teóricas de estágio que aconteceram no contexto acadêmico, o professor-orientador da disciplina enfatizou a relevância do trabalho com o processo de retextualização de gêneros escritos como uma proposta que auxilia o estudante a explorar a leitura de grande variedade de textos. Possivelmente, a partir dessas orientações, o aluno-mestre tenha sido desafiado, ou mesmo, motivado, a pôr em prática a atividade de retextualização. No entanto, no excerto em destaque, não é feito qualquer aprofundamento ou explicação do conceito do aspecto teórico mencionado e sua relação com a prática pedagógica.

A realização do trabalho de retextualização do gênero conto como objeto de ensino resultou na operação de transposição didática interna para o gênero história em quadrinho. Conforme relatado ao longo do RES, na narrativa retextualizada nos quadrinhos, as orações apresentadas foram selecionadas do conteúdo do texto fonte pelo próprio aluno-mestre e transcritas no quadro para orientar o trabalho solicitado. Já

as imagens e as formas linguísticas nos balões, sinalizadoras das falas e pensamentos das personagens da narrativa, foram elaboradas pelo estudante da educação básica, baseando-se no texto original. Por isso, consideramos que o estilo e a temática do texto verbal em destaque continuam sendo os mesmos. Somente sua estrutura composicional foi retextualizada.

Compreendemos que o discurso outro inserido no excerto orienta o aluno-mestre da importância de desenvolver atividades didáticas diferenciadas, mais inovadoras, na tentativa de escapar das práticas pedagógicas da tradição do ensino de línguas. Para que essas orientações sejam realmente efetivadas, é necessário, ainda na formação inicial, ressignificar as competências dos profissionais que atentam às suas necessidades na sala de aula.

As vozes alheias e próprias mobilizadas no excerto reproduzido, sinalizadas pelas formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo, foram empregadas na escrita do RES com a função discursiva de esclarecer conceito teórico, orientar o uso de atividades didáticas mais inovadoras de ensino, embora isso não tenha se efetivado na prática pedagógica e oferecer informações projetadas no interior dos enunciados. Verificamos que, dentre as diversas funções do RES, o aluno-mestre utiliza essa escrita para descrever atividades didáticas empregadas em suas aulas. É um documento de prestação de contas que informa ao professor-orientador, ou mesmo a outros leitores potenciais, a respeito do que ocorreu durante as atividades práticas da disciplina.

4.2. Prática de citação para justificar ações pedagógicas

No Excerto 02, o aluno-mestre relata e reflete a respeito de uma das aulas ministradas por ele, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no período da atividade de regência. Dentre as 21 aulas regidas, apenas quatro aulas são descritas no RES. No excerto, a aula analisada é a nona em que foi proposto o ensino do conteúdo didático elementos da narrativa.

Excerto 02:

Na nona regência trabalhei com elementos da narrativa (anexo) de forma motivadora. || Primeiramente, Perguntei “|| se alguém da turma saberia || me responder ||o que era uma narrativa || e quais os elementos ||que as compõe|| ||. || A ansiedade ||em responder|| tomou conta da sala, || então escolhi um aluno || e pedi “|| que ele respondesse para os demais colegas a sua resposta. || O aluno respondeu “|| que narrativa era um texto com personagens. || Em seguida eu escrevi no quadro || que além da narrativa ser um texto com personagens, || nela também consta um ou mais fatos. || Então, elaborei uma pesquisa sobre cada elemento ||que compõe a narrativa|| || e após essa pesquisa trabalhei um texto chamado sobrou pra mim de Ruth Rocha (anexo), || em que os alunos interpretaram || e relataram “ o tempo, o espaço, o enredo, o narrador, as personagens, o conflito, o clímax e o desfecho durante a narrativa. || Copiei na lousa cada elemento e as suas funções, || pra facilitar na interpretação do texto, || durante a leitura houve interação entre professor e aluno, com o texto discutido e as respostas apresentadas pelos alunos a turma. || De acordo com COSSON “Durante esse tempo, cabe ao professor ||convidar os alunos, || a apresentar os resultados de sua leitura ||no que chamamos de intervalos||. || Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades específicas”. (COSSON, 2011, p. 62). ||

Aluno-mestre 02, Estágio III, 2014.1 – LP - corpo principal do RES

No primeiro momento do excerto, o aluno-mestre aprecia positivamente a forma como ele fez a transposição didática interna do conteúdo ensinado na aula por ele ministrada durante a regência. Essa apreciação positiva é identificada no emprego da estrutura linguística *de forma motivadora*, presente na oração, *Na nona regência trabalhei com elementos da narrativa (anexo) de forma motivadora*.

A valoração também é percebida no uso da escolha lexical *ansiedade* em: *A ansiedade em responder tomou conta da sala (...)*. Provavelmente, tal escolha linguística é uma tentativa de o aluno-mestre desencadear no seu suposto interlocutor, ou mesmo, no avaliador do RES, que o conteúdo aplicado foi bem-sucedido e empolgante.

São visíveis no excerto construções adverbiais que marcam a sequência de instauração da atividade realizada, como *na nona regência, primeiramente, em seguida, após, durante*. A sequência é percebida ainda nas diversas ações desempenhadas pelo aluno-mestre que constituem mudanças físicas, presentes nos verbos: *trabalhar* (trabalhei com elementos da narrativa; trabalhei um texto chamado sobrou pra mim de Ruth Rocha), *perguntar* (Perguntei se alguém da turma saberia me

responder o que era uma narrativa e quais os elementos que as compõe), *escolher* (escolhi um aluno), *pedir* (e pedi que ele respondesse para os demais colegas a sua resposta), *escrever* (eu escrevi no quadro que [...]), *elaborar* (elaborei uma pesquisa sobre cada elemento que compõe a narrativa), *copiar* (Copiei na lousa cada elemento e as suas funções, pra facilitar na interpretação do texto).

As ações, por sua vez, são informadas por atividades da tradição escolarizada de letramento, visto que as práticas desenvolvidas estão a serviço unicamente do grupo escolar. Possivelmente, o uso do gênero literário conto foi focalizado unicamente como subterfúgio ou desculpa para o estudo de sua estrutura composicional (trabalhei um texto chamado sobrou pra mim de Ruth Rocha [...], em que os alunos interpretaram e relataram o tempo, o espaço, o enredo, o narrador, as personagens, o conflito, o clímax e o desfecho durante a narrativa.). A fruição ou apreciação estética que tomam a leitura do texto como possibilidade de desenvolver os efeitos de sentidos, produzidos pelos estudantes, possivelmente foi desprestigiada. Com isso, o saber ensinado não significa necessariamente ser aprendido.

Na aula, apesar de o aluno-mestre não ter feito uso direto do livro didático, a reprodução do conteúdo escolar, elementos da narrativa, foi dado no quadro negro, na mesma estrutura em que normalmente é apresentado nos livros didáticos, como apontam as orações verbal e material, (...) *eu escrevi no quadro que* (...) e *Copiei na lousa cada elemento e as suas funções* (...). Reproduzir conteúdo no quadro não garante a compreensão das ideias presentes no texto. Para atingir a significação do texto, é necessário considerar também os diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. O recurso didático (quadro negro) utilizado pelo aluno-mestre para a transmissão do conteúdo escolar não possui qualquer ineditismo.

Muitas vozes se fazem ouvir no excerto, além daquelas que são de responsabilidade do aluno-mestre que se projeta no interior do texto. Há as vozes dos estudantes da educação básica que são retextualizadas, do conteúdo didatizado trabalhado na aula e as vozes da academia entrelaçadas ao discurso do enunciador do RES.

As vozes do aluno-mestre são percebidas nos enunciados que empregam os processos verbais *perguntar* e *pedir* nas seguintes orações:

Perguntei se alguém da turma saberia me responder o que era uma narrativa e quais os elementos que as compõe; pedi que ele respondesse para os demais colegas a sua resposta. Ambos os processos são itens projetantes do Sistema de Projeção. Tais itens acontecem no nível da locução, no modo de relato. A função discursiva da primeira projeção em destaque é demandar informação por meio de proposição projetada; a segunda, demandar serviço.

O enunciado *Perguntei se alguém da turma saberia me responder o que era uma narrativa e quais os elementos que as compõe* pode ser uma estratégia utilizada pelo aluno-mestre para motivar a introdução do novo conteúdo, aderindo às orientações do discurso da academia. Pelo questionamento feito, o aluno-mestre poderá ter acesso aos conhecimentos de mundo dos aprendizes, a fim de ampliá-los.

Já as vozes dos estudantes são representadas por retextualização construídas pelo próprio aluno-mestre na zona do discurso indireto e identificadas nos processos verbais *responder* e *relatar* em: *O aluno respondeu que narrativa era um texto com personagens; os alunos [...] relataram o tempo, o espaço, o enredo, o narrador, as personagens, o conflito, o clímax e o desfecho durante a narrativa.* Os processos em destaques são itens projetantes que sinalizam o Sistema de Projeção que acontece em locuções, no modo de relato. Ambas as projeções possuem função discursiva de oferecer informações em proposições projetantes.

As projeções em destaque representam diálogo estabelecido entre aluno-mestre e estudantes da escola básica durante o estágio de regência. Possivelmente, devido a essas vozes e à interação estabelecida tenha contribuído para o aluno-mestre caracterizar o conteúdo didático didatizado por ele como motivador.

O conto de Ruth Rocha “Sobrou pra mim”⁴, ao ser mencionado no excerto, pode ser entendido como vozes ou discursos propagados

4. O conto “Sobrou pra mim”, utilizado como objeto de ensino na aula ministrada pelo estagiário, narra as peraltices de um garoto quando tinha mais ou menos seus oito anos de idade. Ele morava com sua avó e sua tia em uma rua sossegada. Pela manhã, o garoto costumava ir à escola. À tarde, fazia suas tarefas e ia para a rua brincar com seus amigos. Ao final da tarde, mais ou menos umas cinco e meia, a avó do menino o chamava para tomar banho e então eles rezavam até as seis horas. Em seguida, jantavam e ficavam na

na tessitura do texto e, quando citados, tornam-se discurso direto. As muitas vozes presentes no conto, tais como das personagens da narrativa, do próprio eu-lírico, entre outras, citadas diretamente ou indiretamente são provenientes do texto de ficção literária. Por meio delas também evidenciamos a presença das formas linguísticas de inscrição do outro.

No final do excerto, uma voz de autoria do discurso científico é utilizada em citação direta, alinhada ao ponto de vista do aluno-mestre. Como introdutor desse discurso alheio, utiliza uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista do tipo projetante, nominalizada implicitamente em um processo mental cognitivo, *pensar*, qual seja, *De acordo com COSSON*.

O nome do autor em letras garrafais intensifica e destaca que a procedência da voz reproduzida é mesmo de outro dizer, e não do próprio aluno-mestre, fazendo com que as palavras desse autor (*Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades específica*), sejam entendidas como declaração indiscutível.

Além da circunstância de ângulo indicando ponto de vista do tipo projetante, o aluno-mestre usa os sinais tipográficos aspas duplas e parênteses que indicam a fonte de procedência da voz alheia como o nome do autor, ano e página da publicação. Os recursos em destaques podem ser estratégias empregadas para transmitir a responsabilidade do conteúdo enunciado ao argumento de autoridade científico citado e são indicativos das formas de inscrição do outro.

sala. Na sala, o menino lia e as duas velhas bordavam ou costuravam. Ao se cansar de ler, o menino inventava coisas para fazer. Uma vez, enquanto as duas velhas rezavam, amarrou um fio de linha em uma cadeira de balanço fazendo-a mexer durante a noite. As velhas ficaram desconfiadas. No dia seguinte, o menino repetiu a brincadeira e as duas se apavoraram. Depois de uns dois dias, fez o mesmo e as velhas se assustaram, agarraram o menino pela mão e correram para o oratório para rezar. O menino estava se divertindo, mas, no dia seguinte, elas fizeram o mesmo, justo na hora que ele costumava ir para a rua brincar. Durante nove segundas-feiras o garoto junto com a tia e a avó rezaram pelas almas do purgatório. Metaforicamente, este conto critica o comportamento do adulto que, mesmo sendo religioso, acredita em fantasmas e espíritos, e, por isso, pune o menino.

A voz outra propagada no RES marca projeção, no modo de citação, cuja função discursiva é oferecer informação, por proposição. Ao informar que no desenvolvimento da atividade houve interação entre professor e estudantes, o aluno-mestre justifica que esse acontecimento é recomendado pelos saberes teóricos. Certamente essa recomendação é uma tentativa de inovar as aulas. No entanto, o que houve foi simplesmente a interação face a face em que o professor demanda uma pergunta e espera uma resposta e não à dialógica.

As formas linguísticas que inscrevem vozes próprias e alheias na enunciação nos permitiram reconhecer os dizeres projetados nos enunciados pertencentes ao aluno-mestre, dos estudantes da educação básica, do conteúdo didatizado trabalhado na aula e das vozes da academia entrelaçadas ao discurso do aluno-mestre. Quando o aluno-mestre retextualiza as vozes dos estudantes, há mais interferência do profissional em formação inicial diante dos fatos relatados. Sobretudo, entendemos que a voz do discurso científico propagada possui função de recomendar ações pedagógicas, assegurando a confiabilidade de informações dadas.

Acentuamos que a escrita do RES permitiu ao aluno-mestre, enunciatador do excerto reproduzido, documentar experiências vivenciadas no estágio e indicar ao leitor valoração a respeito da estratégia didática empregada na aula para a transmissão do conteúdo. Tal valoração, certamente, é para provar que o estágio foi cumprido a contento. Contudo, o modo como o conteúdo selecionado foi aplicado e o recurso didático utilizado, não possui qualquer ineditismo. O objeto de ensino são os elementos da narrativa e seu estudo a partir da estrutura composicional do gênero discursivo em foco. A temática do gênero e seu estilo são ignorados.

4.3. Prática de citação como estratégia argumentativa para embasar dizeres

Em mais um exemplo, no RES de que foi retirado o Excerto 03, o aluno-mestre esclarece ao longo do documento que suas atividades no estágio, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, tinham como propósito desenvolver e fortalecer a leitura de textos, orientar a interpretação e a produção escrita, contribuindo para a formação de leitores críticos.

Excerto 03:

Nesta última semana com os alunos trabalhamos a história do “Menino Maluquinho”. || Essa proposta em sala de aula gerou muita discussão, || quando todos os alunos começaram a falar “|| que conhecia o personagem dos filmes, || e logo começaram a descrever as características do “Menino Maluquinho”. || Com relação às imagens contidas no texto, os alunos fizeram muitas observações como: o que ele fazia na escola, Onde ele morava, Ele é bagunceiro? “Menino Maluquinho” é mentiroso, jogava bola, tinha 10 namoradas, e assim sucessivamente seguia as falas dos alunos descrevendo o personagem.

Nosso objetivo com o texto “Menino Maluquinho” foi tentar despertar o interesse pela leitura de uma maneira divertida de se ler a respeito do personagem. O que nos chamou mais a atenção a forma de como os alunos receberam o texto. || Logo eles notaram || que a história estava escrita em forma de (quadrinhos), || no qual, eles comentaram “ sobre a diferença existente entre o texto normal do livro e o texto contado em forma de quadrinhos. ||

|| Para que os alunos compreendessem melhor a história do “Menino Maluquinho”, || pedimos “a eles || que fizessem uma leitura silenciosa, || para que em seguida pudéssemos fazer os seguintes questionamentos sobre o personagem. || Após a leitura, perguntamos “|| se eles haviam gostado da história, || e todos responderam “|| que sim, || e acharam os personagens muito interessantes, || mesmo já conhecendo o “Menino Maluquinho” dos cinemas. || Conforme Travaglia e Koch (2004), afirmam “ || que:

“O conhecimento de mundo do educando é um ponto chave para a interpretação da leitura. Se o professor apresentar um texto que não tem relação com o contexto e com a vivência, dificilmente ele terá valor significativo. É necessário valorizar o mundo que cerca o adolescente, seus gostos e preferências, e apresentar nas aulas textos que façam essa relação, para que o professor também não caia no erro de dizer que o estudante não é capaz de compreender o que está escrito”. ||

Aluno-mestre 03, Estágio III, 2013.2 – LP – corpo principal do RES

Na tentativa de despertar o desejo dos estudantes pela leitura e escrita de forma dinâmica e motivadora, algumas obras infantis em forma de Histórias em Quadrinhos foram selecionadas para o ensino. O registro de como ocorreram as atividades no período de regência, vivenciadas durante três semanas, é descrito no corpo do texto principal do RES. O excerto exibido refere-se à última semana em que foi proposto o estudo do texto do gênero literário artístico O Menino Maluquinho de Ziraldo.

Logo nas primeiras linhas do excerto, o aluno-mestre destaca o trabalho desenvolvido a partir da narrativa O Menino Maluquinho⁵,

5. O Menino Maluquinho de Ziraldo, apresentado em figuras e versos, narra liricamente o sabor da infância de um personagem moleque, brincalhão, travesso, fantasioso e

como exemplificado pela construção verbal *trabalhamos a história do “Menino Maluquinho”*. Na ordem em que a oração *Nesta última semana com os alunos trabalhamos a história do “Menino Maluquinho”* é exibida no excerto, o item *Nesta última semana com os alunos* precede *trabalhamos a história do “Menino Maluquinho”*, dando origem ao Tema marcado, realizado no modo de relato.

O processo material *trabalhar* em destaque é seguido do nome de um clássico humorístico da literatura infanto-juvenil, “*Menino Maluquinho*”, que aparece no excerto no uso do recurso tipográfico aspas duplas. Ao ser mencionado, o clássico utilizado na aula como objeto de ensino passa a ser entendido como voz ou discurso citado de forma direta, pertencente ao gênero de ficção literária.

O uso da oração *Essa proposta em sala de aula gerou muita discussão* sinaliza apreciação positiva feita pelo próprio aluno-mestre, referente ao trabalho desenvolvido. A interação estabelecida em sala de aula só foi possível porque os estudantes já conheciam a história do Maluquinho adaptada para o cinema, conforme indica a oração projetada, *que conhecia o personagem dos filmes*.

No primeiro parágrafo do excerto, temos os seguintes itens projetantes: (i) *os alunos começaram a falar* e (ii) *(os alunos) começaram a descrever*. O primeiro projeta a construção *conhecia o personagem*

criativo que apronta muita confusão. Menino que ‘tinha o olho maior do que a barriga’, ‘fogo no rabo’, ‘ventos nos pés’, ‘pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)’. Inteligente, às vezes o menino tirava boas notas no boletim escolar, mas sempre zero em comportamento. Muito popular, querido por todos, romântico e cheio de namoradas, o maluquinho tinha seus segredos, chorava escondido se tinha tristezas, ficava sozinho em seu quarto brincando semanas seguidas. Nas brincadeiras, consegue encontrar força interior para enfrentar os desafios. O menino consegue recriar as situações desagradáveis da vida, transformando sombra em riso, o vazio em abraço, o silêncio em conversa, a dor em beijo. Até mesmo a separação dos pais faz o menino rir da saudade e criar a ‘Teoria dos Lados’. Menino inocente, teve vida simples, jogava futebol, alegrava a torcida com suas acrobacias. Empinava pipa, se machucava, teve decepções, mas conseguia contagiar a todos com sua alegria. Na turma em que andava, ele era ‘o menorzinho’, ‘o mais esportinho’, ‘o mais bonitinho’, ‘o mais alegrinho’ e ‘um companheirão’. Não conseguindo controlar o tempo, o maluquinho cresceu e virou um cara muito legal. Foi aí que todos entenderam que ele não era tão maluquinho como pensavam, apenas teve uma infância muito feliz. Como lição, por meio dos valores e ideologias transmitidos neste clássico, somos instruídos a aprender a viver a vida sempre com satisfação, tendo a infância como um modelo de felicidade.

dos filmes. O segundo, *as características do “Menino Maluquinho”*. As projeções são de locução e envolvem os usos dos processos verbais *falar e descrever*. Pelas projeções apontadas, reconhecemos as vozes do aluno-mestre que, no modo de relato, insere os dizeres dos estudantes da educação básica em seu texto. Tais projeções possuem função discursiva de oferecer informação em proposições.

Pela observação das imagens presentes na história em quadrinho estudada, o aluno-mestre, mais uma vez, relata os dizeres dos estudantes da educação básica, considerando detalhes do clássico que caracterizam a personagem principal da narrativa. Os dizeres mencionados são exibidos em termos materiais e comportamentais, nas seguintes orações: *o que ele fazia na escola; Onde ele morava; Ele é bagunceiro?; “Menino Maluquinho” é mentiroso; jogava bola; tinha 10 namoradas*.

Esses dizeres são considerados itens projetados da construção verbal *os alunos fizeram muitas observações como*. Na construção, o uso do processo material *fazer* também representa metaforicamente o potencial de dizente, envolvendo o uso do processo verbal *abordar* ou mesmo *ressaltar*, entre outras possibilidades. O processo *fazer* realiza a função de item projetante de locução.

No segundo parágrafo do excerto, na oração *Nosso objetivo com o texto “Menino Maluquinho” foi tentar despertar o interesse pela leitura de uma maneira divertida de se ler a respeito do personagem*, evidenciamos o propósito do aluno-mestre de trabalhar com o clássico selecionado. Com isso, o aluno-mestre projeta-se no interior de seu próprio discurso, sinalizando a atitude em direção ao conteúdo estudado.

Nesta oração, o uso do modalizador *tentar* pode ser um julgamento da possibilidade de resultados positivos, ou negativos, caso não houvesse engajamento dos participantes nas atividades. Com isso, a possibilidade em destaque torna-se algo independente do falante.

Em seguida, outras duas projeções são utilizadas. Na primeira, a projeção pré-existente como fato, *eles notaram*, temos o uso do processo mental perceptivo *notar*. O Experienciador do Fenômeno projetado é o Participante *alunos*, indicado no pronome *ele*. Esse elemento de coesão, provavelmente, foi utilizado pelo aluno-mestre a fim de que o

texto não se tornasse repetitivo. O item projetado desse recurso lógico-semântico é *que a história estava escrita em forma de (quadrinhos)*. Na segunda, *eles comentaram*, temos o processo verbal *comentar*, recurso que lança as orações *sobre a diferença existente entre o texto normal do livro e o texto contado em forma de quadrinhos*. Ambas as projeções possuem função discursiva de oferecer informação, apresentadas em proposições, além de se constituírem como relatos que mais uma vez retextualizam vozes dos estudantes.

Pelo uso do modo relato, fica evidente que o aluno-mestre prefere evitar repetir literalmente as vozes dos estudantes, optando por retextualizá-las. Assim, há mais interferência sua diante do dito.

No terceiro parágrafo do excerto, destacamos os recursos de projeção, sinalizados em *pedimos a eles e perguntamos*. No primeiro, temos um item projetante em uma construção que envolve o uso de um processo verbal *pedir*, indicador da demanda da ação *que fizessem uma leitura silenciosa*. No segundo, temos um recurso de projeção verbal *perguntar* que solicita a demanda da informação *se eles haviam gostado da história*.

Pela demanda solicitada, tem-se a informação requerida dos interlocutores *os alunos* em mais uma projeção, *todos responderam que sim*. Nessa construção, o item projetante *responderam* é um recurso projetor no nível de uma locução. Os recursos de projeção indicados, neste terceiro parágrafo, apontam vozes do aluno-mestre no interior de seu discurso e vozes dos estudantes retextualizadas.

Destacamos ainda no excerto o uso de uma circunstância de ângulo indicando fonte do tipo projetante, *Conforme Travaglia e Koch (2004), afirmam (...)*. Tal circunstância envolve o uso do processo verbal *afirmar*, cuja função é projetar uma citação direta do discurso científico. O recuo textual e as aspas duplas empregadas intensificam a recorrência às vozes de autoridades do discurso direto.

Na citação direta reproduzida, fica claro que é baseando-se nos conhecimentos de mundo, nas experiências culturais e preferências individuais que o estudante organiza as inferências durante a leitura e constrói sentido para o texto. Ao ser inserida no excerto pelo aluno-mestre, essa citação, certamente, possui o propósito de justificar e, ao mesmo tempo, dizer que o texto escolhido para o ensino valoriza o

conhecimento de mundo dos estudantes, visto que é um texto significativo que tem relação com suas vivências, valoriza seus gostos e preferências. A incorporação das palavras do outro é quem fala pelo aluno-mestre e orienta suas ações.

Na escrita do RES, o aluno-mestre não apenas informa os resultados das atividades desenvolvidas durante a aula regida, mas também busca conseguir aceitação e reconhecimento acadêmico ao divulgar um dizer do discurso científico. Certamente, os propósitos do aluno-mestre são o de justificar que as ações pedagógicas reportadas por ele estão orientadas e atravessadas por saberes de referência.

Por isso, em sintonia com as orientações do domínio discursivo acadêmico, o aluno-mestre relata que fez o uso de estratégias didáticas para motivar a leitura e compreensão do texto literário artístico, pois houve discussão coletiva do texto; os estudantes ressaltaram a relação existente entre o texto escrito com a adaptação para o gênero história em quadrinho, como também para o cinema; os conhecimentos de mundo dos estudantes foram considerados; os estudantes foram orientados a realizarem a leitura silenciosa do texto, em seguida, houve perguntas orais sobre o texto.

De maneira semelhante, pode-se pensar que a escrita do RES é uma prestação de contas do que ocorreu no estágio. Como dissemos, o trabalho de realização de reformulação dos dizeres dos estudantes é um processo para o estagiário intervir diante do dito, recriando e modificando falas em outras.

Em síntese, no excerto 03, as formas linguísticas que inscrevem o outro e o eu-mesmo na enunciação foram utilizadas com o propósito de introduzir vozes do aluno-mestre, vozes dos estudantes da educação básica, voz do discurso científico para justificar ação pedagógica e registrar conteúdo didático aplicado na aula.

No Quadro 02, descrevemos as formas linguístico-discursivas, identificadas em outros excertos analisados nos RES que sinalizam os recursos de inscrição do outro e do eu-mesmo, a partir de usos de práticas acadêmicas de citação, empregados pelos alunos-mestre e as diferentes vozes enunciativas trazidas junto às citações mobilizadas. Não reproduzimos os excertos mencionados por ampliar demasiado o escopo do trabalho.

Quadro 02 – Formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo identificadas nos excertos analisados pertencentes aos RES

Formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo identificadas nos excertos analisados pertencentes aos RES	Exemplos
Excerto 04	
Projeção de ideia em uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista do tipo projetante sinalizada em um processo mental cognitivo (pensar).	De acordo com Francisco Borba (2001, p. 148). O dicionário é a documentação mais importante que nós temos no léxico da língua portuguesa . É o repositório da língua como um todo, {que documenta todos} os tempos e a forma como {o} português chega até nós . Reflete “ a língua tal qual ela é , ao contrário da gramática, que explica “ como a língua deve ser.
Projeção de locução sinalizada em um processo verbal (refletir).	(...) Reflete “ a língua tal qual ela é (...).
Projeção de locução indicada em um processo verbal (explicar).	(...) gramática, que explica “ como a língua deve ser. (...).
Projeção de ideia sinalizada em um processo mental de cognitivo (ver).	Com isso vemos ‘ que (...).
Excerto 05	
Projeção de locução mediante a nominalização de um processo verbal (<i>recomendar</i>).	Seguindo as recomendações teóricas que partiram da universidade, durante todas as observações foram escritos diários (...)
Projeção de locução que coocorre em um grupo nominal, identificada em processo verbal (<i>abordar</i>).	[os] diários que abordavam os acontecimentos da aula, como o tema, o conteúdo ensinado pela professora, os métodos e recursos utilizados por ela, as formas de avaliação, o desempenho dos alunos, entre outras peculiaridades . (...)
Projeção de locução que acontece em um processo verbal (<i>ressaltar</i>).	É importante ressaltar “ que a prática de escrever sobre o ambiente escolar não deve necessariamente se restringir ao estágio, mas também estar presente no decorrer da vida docente do educador, já que isso pode ajudá-lo a aperfeiçoar seus métodos (...).
Projeção de locução que ocorre em uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista do tipo projetante, identificada em um processo verbal (<i>assumir</i>).	(...) a respeito disso, Zabalza, (1994) assume “ que “o professor, <<ao escrever sobre sua prática, >> aprende e reconstrói, pela reflexão sua atividade profissional.” (ZABALZA, 1994 apud GALIAZZI e LINDEMANN, 2003, p. 137).

Excerto 06	
Projeção de fatos que envolve o uso de um processo mental perceptivo (<i>perceber</i>).	Embora tenhamos passado boa parte de nossas vidas na instituição escolar, não fomos capazes de <u>perceber</u> quantas questões estão envolvidas nesse meio. (...).
Projeção de ideia indicada em um processo mental cognitivo (<i>acreditar</i>).	O Estágio Supervisionado I nos permitiu ter uma visão mais ampla do sistema educacional, além de <u>nos fazer acreditar</u> ‘ que a educação ainda pode, sim, alcançar o seu melhor. (...)
Projeção de locução em uma circunstância de ângulo indicando fonte do tipo projetante que envolve o uso de um processo verbal (<i>disse</i>).	<u>Como disse “Roberto Leão, “a escola pública brasileira se sustenta hoje muito mais pela solidariedade dos profissionais da educação que atuam nela , do que por conta das políticas públicas que deveriam fazê-la funcionar direito” . </u>
Projeção de locução expressa em um processo verbal (<i>destacar</i>).	Entre os fatores que contribuíram para o bom desempenho do referido estágio , podemos <u>destacar</u> “ as experiências trocadas com nossos próprios colegas pelo Moodle disponibilizado no site da Universidade (...).
Projeção de locução indicada no processo verbal (<i>contar</i>).	(...) [o Moodle] uma ferramenta que nos permitiu dialogar “ em tempo real e <u>contar</u> “ nossas experiências durante o período de observações nas escolas . Foi um instrumento enriquecedor para todos nós.

5. Enunciações finais

Os modos de categorizar as formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo, por nós reconhecidas, tais como *prática de citação para esclarecer conceito teórico*; *prática de citação para justificar ações pedagógicas*; e *prática de citação como estratégia argumentativa para embasar dizeres* não são excludentes, mas perpassam entre si. Sobretudo, a descrição dos padrões identificados não significa que temos apenas esses tipos nessa escrita. Na verdade, a escrita dos RES envolve padrões diversos para inscrever o outro e o eu-mesmo, os quais não foram explicitados por ampliar demasiado o escopo do trabalho.

O discurso científico, legitimado na escrita dos RES é mobilizado principalmente nos usos de práticas acadêmicas de citação. Os saberes desse discurso instruem as ações pedagógicas dos alunos-mestre orientando como devem ser as aulas na educação básica. Ou seja, aulas

subsidiadas pelas reflexões em torno de gêneros discursivos autênticos e diversos, no uso de estratégias didáticas diferenciadas, mais inovadoras que possam contribuir para a inserção do estudante na reflexão sobre o funcionamento da língua e o aperfeiçoamento das práticas de letramento dos aprendizes.

Desse modo, verificamos que os alunos-mestre têm consciência das recentes teorias e estudos científicos e esforçam-se em articular os saberes teóricos à prática pedagógica, ainda que isso, por vezes, não aconteça, resultando em experiências guiadas pela tradição escolar de letramento, enfim as ações desenvolvidas estão a serviço unicamente do grupo escolar. A estrutura composicional dos gêneros discursivos mobilizados nas aulas ainda é o foco principal. A temática e seu estilo geralmente são ignorados. Para que as exigências do discurso científico sejam efetivadas com sucesso, conforme acentuamos, é necessário, na formação inicial, que os profissionais que atuam como professores-orientadores de estágio supervisionado criem dispositivos para ressignificar e aperfeiçoar as competências dos alunos-mestre que atentam as demandas imediatas às necessidades da sala de aula.

A escrita do RES pode ser caracterizada como uma produção elaborada pelos alunos-mestre com o propósito de descrever atividades didáticas empregadas nas aulas no ensino básico; fornecer direcionamentos para a qualificação profissional e a melhoria do trabalho; informar origem de estratégia didática utilizada nas aulas; prestar contas ao professor-orientador, ou mesmo, a outros leitores a respeito do que ocorreu durante as atividades práticas da disciplina; qualificar experiências vivenciadas nos estágios.

A escrita é reveladora de um diálogo entre muitas vozes. Essas vozes outras e próprias empregadas nesta escrita, quer sejam dissonantes quer consonantes, permitem aos alunos-mestre projetar-se no interior de seu discurso; introduzir comentários; sinalizar palavras alheias; discutir afirmações; dar mais ênfase à mensagem enunciada; intensificar, fortalecer e legitimar ponto de vista; apontar saberes acadêmicos orientadores das estratégias didáticas de ensino, utilizadas nas aulas práticas da disciplina de estágio; esclarecer conceito teórico; orientar o uso de atividades didáticas mais inovadoras de ensino, entre outras funções.

Esta investigação ainda nos sugere a necessidade de outros estudos científicos que explorem o papel das formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo na escrita de RES de professores de línguas em formação. Logo, esperamos que este trabalho possa servir de orientações para trabalhos futuros que tratem de forma mais exaustiva as contribuições das formas linguísticas que inscrevem o outro e o eu-mesmo na escrita de RES.

Recebido em novembro de 2015

Aprovado em novembro de 2016

E-mail: liviachavesmelo@hotmail.com

Referências bibliográficas

- CABRAL, Sara Regina Scotta; BARBARA, Leila. 2012. Processos verbais no discurso jornalístico: frequências e organização da mensagem. *Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA*, 28: Especial, p. 581-603.
- EGGINS, Suzanne. 2004. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2ª ed. London: Continuum.
- FLICK, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- HALLIDAY, Michael. 2004. *The language of science*. Edited by Jonathan J. Webster. New York: Continuum.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. 1999. *Construing Experience through Meaning: a language-based Approach to Cognition*. New York: Continuum.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar*. Britain: Hodder Education.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Fourth Edition. New York: Routledge.
- HOOD, Susan. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- MARTIN, Jim; WHITE, Peter. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- MELO, Livia Chaves; GONCALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. 2013. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de Estágio Supervisionado. *Revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, p. 95-119.

- MOYANO, Estela Ines. 2013. Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de três disciplinas en español. In: Orlando Vian Jr.; Cida Caltabiano (Orgs.). *Língua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Barbara*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 109 – 133.
- MOYANO, Estela Ines. 2015. Patrones de realización de la proyección en la discusión de artículos de investigación producidos en español. *Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - D.E.L.T.A.*, 31-1. p. 143-183.
- THOMPSON, Geoff. 2014. *Introducing Functional Grammar*. Third edition. New York: Routledge.