

Vozes enunciativas da literatura não científica na escrita de Relatórios de Estágio de professores de línguas

Enunciative voices from non-scientific literatures in the writing of the Supervised Internship reports of language teachers

Lívia Chaves de Melo¹

liviamelo@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Adair Vieira Gonçalves²

adairgoncalves@uol.com.br

Universidade Federal da Grande Dourados

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 de citação de literatura não científica. Consideramos as diferentes vozes enunciativas trazidas pelas citações identificadas nessa escrita e examinamos as contribuições das formas linguísticas de inscrição do outro e do si-mesmo no enunciado. Filiamo-nos aos trabalhos no âmbito dos estudos dialógicos da linguagem sobre os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado e da Linguística Sistêmico-Funcional, através da noção do Sistema Semântico de Projeção. Nos excertos analisados, destacamos os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado, os tipos de processos sociosemióticos envolvidos no Sistema de Projeção e os subsistemas envolvidos nos tipos de projeção, tais como modo de projeção, nível de projeção, a função da fala e a função discursiva desses recursos. Assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa e a metodologia da análise documental para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados. Os resultados da investigação mostram que as práticas de citação da literatura não científica são mobilizadas nos relatórios como se tivessem autoridade científica e se manifestam em enunciados que apresentam orientações para agir em sala de aula; ensina como pais e professores devem agir para educar; traz exemplo de realização pessoal para testemunhar experiência bem-sucedida; conduz à crença de ideal impossível.

Palavras-chave: formação inicial de professores de línguas, relatórios de estágio, vozes sociais, projeção, citações.

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 citation practice from non-scientific literatures. We also analyzed others' enunciative voices introduced by the citations identified in these reports and examining the contributions of linguistic structures that inscribe others and self in the statement. We used dialogical studies of language of the linguistic schemes of citation speech and Systemic Functional Linguistics works through the notion of Semantic System of Projection main theoretical apparatus to guide the investigation. The excerpts analyzed highlight the linguistic schemes of citation speech, the types of socio-semiotic processes involved in the system of projection and subsystems involved in the types of projection such as mode of projection, level of projection, the function of speech and the discursive function of these resources. We applied a qualitative research approach and the methodology of documentation to characterize the dataset investigated. The research results show us that citation practices from non-scientific literature are mobilized in the reports as if they have scientific authority and are manifested in utterances which present guidelines for action in the classroom; teaching how parents and teachers should act to educate; bringing examples of personal realization to show successful experience; leading the belief of the impossible ideal.

Keywords: initial training of language teachers, supervised internship reports, social voices, projection, citations.

¹ Universidade Federal do Tocantins. Rua 03, QD 17, s/n, Jardim dos Ipês, 77500-000, Porto Nacional, TO, Brasil.

² Universidade Federal da Grande Dourados. Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso, 79825-070, Dourados, MS, Brasil.

Introdução

Neste artigo, enfocamos o trabalho de formação inicial de professores de línguas no contexto de instrução formal nas disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura* e *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura* ao investigarmos Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), elaborados na Licenciatura em Letras, oferecida no *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Temos como objetivo de pesquisa realizar um estudo investigativo dos efeitos discursivos possíveis produzidos a partir de vozes enunciativas que emergem na escrita de RES, produzidos por professores de línguas nos usos de práticas acadêmicas de citação de literatura não científica. Consideramos as diferentes vozes enunciativas trazidas nas citações identificadas e examinamos as contribuições das formas linguísticas de inscrição do outro e do si-mesmo no enunciado a fim de caracterizar a escrita desses documentos.

Utilizamos os estudos dialógicos da linguagem sobre os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado e da Linguística Sistêmico-Funcional, através da noção do Sistema Semântico de Projeção, principais pressupostos teóricos que orientam esta investigação.

No contexto investigado, as disciplinas de estágios são idealizadas para potencializar o aprendizado de atividades linguageiras de planejamento de aulas, elaboração e confecção de recursos didáticos que auxiliem os professores de línguas em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre, no desempenho de suas atividades na sala de aula, entre outros papéis que integrem o estagiário às práticas profissionais no espaço de atuação docente que poderá vir a ser seu campo de trabalho.

O principal instrumento avaliador dessas disciplinas é a escrita de RES. Esses documentos são instrumentos idealizados para potencializar e desencadear reflexões críticas e análises de ações relacionadas às práticas profissionais e experiências vivenciadas no exercício das atividades do magistério. Nesta escrita, os alunos-mestre estabelecem um diálogo consigo mesmo, orientados por saberes acadêmicos de referência estudados durante a formação inicial ou, mesmo, saberes estudados em outras esferas sociais.

Diferentemente da escrita acadêmica convencional, tida como mais rigorosa, crítica, objetiva, impessoal, possivelmente por ser a língua utilizada na produção do conhecimento científico, a escrita do RES, denominada neste trabalho de reflexiva acadêmico-profissional, configura-se como menos rigorosa, narrativa, com aspecto pessoal e íntimo, cuja maior referência para o dizer é o próprio enunciador – aluno-mestre, com suas percepções dos fatos, suas experiências e formas de (re)significações

envolvidas nos acontecimentos do cotidiano escolar e sua apreciação (Fiad e Silva, 2009).

Usamos a denominação literatura não científica para nos referirmos ao gênero autoajuda, aos gêneros literários artísticos e pedagógicos, tais como canções, contos, poemas, provérbios, adágios, ditados populares, romances, fábulas e até mesmo fragmentos bíblicos, entre outros. Esses gêneros são divulgados nos RES nas práticas acadêmicas de citação no corpo do texto do próprio documento ou mesmo em epígrafes.

Diferentemente dos saberes teóricos convencionais, fora da área de conhecimento em que é produzido, esse tipo de literatura parece não desfrutar da mesma legitimação e reconhecimento científico, mesmo sendo elaborado numa comunidade acadêmica e fazer parte das práticas socioculturais, como os textos literários e pedagógicos. Na área de Letras/Linguística, por exemplo, a literatura não científica não é considerada saber legitimado (Melo e Brito, 2014).

As razões do intenso cultivo das literaturas não científicas são tematizadas de forma mais significativas nos estudos transdisciplinares. Esses estudos transitam pela complexidade do existir e consideram que as pessoas não se limitam ao intelecto, mas são integrados por emoção, cognição e espírito (Japiassu, 2006; Rocha Filho *et al.*, 2007). Tais estudos mostram que devido ao mal-estar que vivemos hoje, causados pelas transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e técnico-científicas das sociedades modernas e pós-modernas, associadas à multiplicação e sofisticação das tecnologias e pela globalização, tem-se diminuído a interação face-a-face entre as pessoas, provocando a ascensão do individualismo.

Por isso, o homem, cada vez mais fragmentado, despersonalizado, inseguro e temeroso, procura encontrar meios próprios para dar conta de si e de seu eu. Como consequência, os leitores têm criado medidas paliativas para poder superar as agruras da vida, e acrescentado, com mais frequência, à sua lista de leitura as literaturas não científicas, especialmente os conteúdos dos popularíssimos e sedutores livros de autoajuda e dos gêneros literários artísticos na busca em si mesmo, de forças interiores pela solução para as angústias por meio da fuga ou evasão dos problemas vividos. Nessas literaturas, geralmente os leitores são captados pelas promessas e orientações de bem-estar, felicidade, realização pessoal para solucionar os problemas enfrentados na vida diária. Outrossim, são construções artísticas que permitem aos indivíduos criar condições imaginárias, fantasiosas que os auxiliam viver e suportar aos seus sofrimentos e decepções (Chagas, 2001).

Esses textos geralmente manifestam-se em saberes de diferente natureza, propagados em enunciados originários de registros diversos, de fácil leitura, fácil compreensão, provocadores de distração, reconforto e esperança. Nesse discurso, não existe qualquer interesse pela reflexão do pensamento crítico. Por isso, os textos

apresentam frases persuasivas que propagam ‘verdades inquestionáveis’, como se fossem testadas e aprovadas. Sobretudo, possuem o propósito de instruir, advertir e aconselhar os leitores através de um conjunto de orientações e direcionamentos que dizem como agir. Esses saberes ecoam inúmeras vozes ou discursos científicos, filosóficos, literários e religiosos (Chagas, 2001).

Além da *Introdução*, *Enunciações Finais e Referências*, este artigo está organizado em três principais seções. Na primeira, denominada *Formas linguísticas de inscrição do outro e do si-mesmo: interação entre duas ciências da linguagem*, articulamos possíveis interlocuções existentes entre os principais pressupostos teórico-metodológicos que são utilizados para as análises linguísticas realizadas, a saber, o dialogismo e a LSF. Na segunda, *Procedimentos metodológicos*, anunciamos a metodologia de pesquisa adotada e os procedimentos mobilizados para a realização das análises textuais dos dados de pesquisa. Na terceira, *Análise dos dados*, apresentamos as análises e discussão das ocorrências de incursão do outro e de si-mesmo, caracterizadoras das práticas acadêmicas de citação em enunciados da literatura não científica, utilizadas na escrita dos RES.

Formas linguísticas de inscrição do outro e do si-mesmo: interação entre duas ciências da linguagem

Neste artigo, filiamo-nos aos trabalhos no âmbito dos estudos dialógicos da linguagem sobre os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado e da Linguística Sistemico-Funcional, através da noção do Sistema Semântico de Projeção, principais pressupostos teóricos que orientam esta investigação e norteiam as análises linguísticas de alguns excertos selecionados de RES, produzidos por professores de línguas.

Apesar da teoria dialógica bakhtiniana e a LSF hallidiana tomarem rumos teóricos e práticos diferentes, é possível estabelecermos possíveis interlocuções entre essas duas teorias da linguagem que preceituam princípios parecidos, já que ambas têm em vista a condição concreta em que a linguagem é produzida e utilizada, a partir de uma perspectiva social (Vian Jr., 2001).

O enfoque principal da teoria bakhtiniana não se centra nas estruturas e formas linguísticas por elas mesmas, nem na palavra abstrata, mas sim em enunciados concretos que se dão pelas estruturas e formas, isto é, os gêneros discursivos. Nessa perspectiva, os gêneros são marcados por aspectos que refletem e refratam as especificidades e finalidades de seu meio de produção. Por isso, seu estudo demanda ultrapassar os limites dos aspectos linguísticos. Essa teoria tem como fim a natureza constitutivamente dialógica da linguagem e seu interesse são as unidades em que a comunicação discursiva se materializa. Portanto, não há modelos de análises a serem seguidos.

Nesses estudos, o fenômeno de transmissão e enunciação do discurso de outrem acontece por meio dos esquemas linguísticos padronizados para citar, discurso direto (DD), discurso indireto (DI), discurso indireto livre (DIL) e suas variantes. Nos termos de Bakhtin (2002b p. 140): “[...] a formalização sintática do discurso alheio transmitido não se esgota absolutamente nos modelos gramaticais do discurso direto e indireto: os meios de introduzi-lo, formá-lo e de destacá-lo são um tanto variados [...]”.

A função mais clara dos esquemas linguísticos para citar o outro é isolar e proteger o discurso citado de infiltração de entoações próprias do autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais, tornando o discurso construído mais impessoal e objetivo. No entanto, processos de natureza oposta são possíveis, dependendo do contexto de elaboração do gênero discursivo focalizado, uma vez que meios mais sutis e versáteis, que permitem ao autor infiltrar seus comentários e avaliações apreciativas, podem ser elaborados na língua, tornando o discurso construído mais pessoal, subjetivo e individualizado (Bakhtin, 2002b, p. 148, 150), como acontece na escrita dos RES, por exemplo. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov esclarecem os usos desses esquemas linguísticos, principalmente sobre o DIL, ao comentarem os estudos dos Mestres Alemães Gertraud Lerch e Etienne Lorck.

Em Lerch, é a “sensibilidade simpatizante” (Einfühlung) que desempenha o papel que tinha a imaginação em Lorck. O discurso indireto livre dá à sensibilidade sua expressão mais adequada. As formas dos discursos direto e indireto são condicionados por um verbo introdutório (disse, pensou, etc.). Dessa maneira, o autor joga sobre o herói a responsabilidade daquilo que é dito. Pelo contrário, no discurso indireto livre graças à omissão do verbo introdutório, o autor apresenta a enunciação do herói como se ele mesmo se encarregasse dela, como se se tratasse de fatos e não simplesmente de pensamentos ou palavras. Isso só é possível, diz Lerch, se o escritor se associa com toda a sua sensibilidade aos produtos de sua própria imaginação, se ele se identifica completamente com eles (Bakhtin/Volochinov, 2002a, p. 185).

Revozeando a citação reproduzida, o processo verbal introdutório *disse* e mental *pensou* são constitutivos no DD e no DI. No DIL, esses recursos são omitidos. Pelos processos apontados (*disse* e *pensou*), o enunciador responsabiliza o outro pelo dito. Conforme Bakhtin (2002a), os usos dos processos em destaques são comuns no discurso cotidiano, empregados como estratégias para fazer referência à abundância de palavras transmissíveis dos outros, ou às nossas próprias palavras, evocadas, julgadas, interpretadas pelo sujeito que fala/pensa. Para o autor, nossa fala está cheia de palavras de outrem, ou seja, o *tema* de nossos discursos é o mesmo dos discursos de outrem. Na escrita, geralmente as palavras dos outros são colocadas entre aspas, o que não é comum no discurso cotidiano, ou mesmo, reproduzidas pelos esquemas linguísticos padronizados para citar e suas variantes. Nos termos do autor:

[...] Ouve-se, no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. Se prestarmos atenção aos trechos de um diálogo ao vivo na rua, na multidão, nas filas, no *hall*, etc., ouviremos com que frequência se repetem as palavras “diz”, “dizem”, “disse”, e frequentemente escutando-se uma conversa rápida de pessoas na multidão, ouve-se como que tudo se juntar num único “ele diz”, “você diz”, “eu digo” ... E como é importante o “todos dizem” e o “ele disse” para a opinião pública, a fofoca, o mexerico, a calúnia, etc. É necessário considerar também a importância psicológica no cotidiano daquilo que se fala de nós e a importância para nós de como entender e interpretar as palavras dos outros (“hermenêutica do cotidiano). O alcance de nosso tema não diminui nem um pouco nas esferas mais elevadas e organizadas das relações sociais. Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. A maioria das informações e opiniões não são transmitidas geralmente, em forma direta, originária do próprio falante, mas referem-se a uma forma geral indeterminada: “ouvi dizer”, “consideram”, “pensam”, etc. [...]. Naturalmente, nem todas as palavras transmissíveis dos outros poderiam – uma vez fixadas na escrita – ser colocadas entre aspas. Este grau de projeção e pureza da palavra de outrem que se exige das aspas no discurso escrito (segundo o desígnio do próprio falante, ou de sua apreciação deste grau) não é muito frequente no discurso cotidiano (Bakhtin, 2002b, p. 139-140).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2002a) apresentam o discurso reportado como um de seus temas centrais. Os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado, os quais marcam a transmissão das palavras/enunciações do outro ocorrem por meio do DD, DI, DIL e suas variantes:

Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o *discurso citado*, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente (Bakhtin/Volochinov, 2002a, p. 143).

Considerando as formulações apontadas e dialogando com os estudos da LSF, convém esclarecer que a trilogia DD, DI e DIL pode ser conceituada da seguinte forma: o DD é um tipo de enunciado com a função idealizada de reproduzir as palavras do outro a respeito do que é dito e do que é pensado. Neste tipo de discurso, o locutor apresenta-se conscientemente como porta-voz do dizer do outro. O DD é a forma mais simples de projetar o discurso.

O DI, de outro modo, possui a função idealizada de representar o sentido, ou a essência do conteúdo do

pensamento do outro como operação de reformulação de um equivalente semântico integrado à enunciação citante. Representa a consciência, opiniões e crenças dos sujeitos envolvidos no discurso. Nesse esquema linguístico, o locutor coloca-se na condição de tradutor, usando de suas próprias palavras para remeter a outro que é fonte do sentido relatado. Muitas vezes, esse tipo de esquema linguístico avalia o que é projetado para obter informações.

No DIL, tido como mistura do DD e DI, as falas e os pensamentos alheios operam no espaço do não explícito, do semidesvelado, do sugerido. As formas mais incertas da presença do outro são incorporadas de forma imbricada e, ao mesmo tempo, veladas no enunciado, não sendo explicitadas por marcas visíveis, cabendo ao ouvinte/leitor descobrir quem tem a palavra. Esse esquema linguístico representa não só dizeres de primeira pessoa, mas também pensamentos de terceira pessoa, projetadas natural e oniscientemente.

Nas narrativas, o DIL possui a função de retratar o fluxo da consciência dos personagens, transportando o leitor a uma época passada, em uma contínua realização do passado para o presente. Nesse tipo de discurso, predominam as formas verbais do pretérito imperfeito do indicativo, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo, e o pretérito imperfeito do subjuntivo. Exatamente os tempos verbais em que as primeiras e terceiras pessoas do singular, quando conjugados, ficam idênticas. Por meio dessas formas verbais, o narrador retoma sua própria linguagem para, oniscientemente, acrescentar novas informações no registro produzido. Assim, tanto o discurso da personagem quanto o do narrador exprimem-se conjuntamente por vozes consonantes (que se aproximam), ou pode não haver coincidência entre o ponto de vista do narrador e da personagem e as vozes serem dissonantes (que se afastam).

Ainda sobre o discurso citado, consoante Bakhtin/Volochinov (2002a, p. 144), esclarecemos que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Em outros termos, quando fazemos referência às palavras dos outros em nossas palavras, é como se reproduzíssemos as palavras nas palavras, ou seja, deve haver integração sintática entre o discurso citado e aquele que cita, embora seja conservada a autonomia estrutural e semântica do discurso de outrem. Ao nos apropriarmos das palavras dos outros, essas palavras tornam-se ‘minha palavra’ alheia, no ‘meu discurso’, inter-relacionadas entre si.

No discurso citado, ao mobilizarmos a voz do outro, geralmente não se utilizam disfarces, já que o discurso do outro, no ‘meu discurso’, em muitas situações, é ressignificado a cada vez que for enunciado e reproduzido em diferentes contextos de uso da linguagem.

No Quadro 1, sintetizamos os principais esquemas linguísticos do discurso citado e reportado elaborados com o apoio da teoria dialógica do discurso.

Por sua vez, na LSF proposta por Michael Halliday, 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. Essa teoria linguística possui uma visão sociosemiótica e 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.

Uma das premissas de ambas as teorias é a indissociabilidade na relação texto-contexto. Nas palavras de Vian Jr. (2001, p. 147, grifos nossos):

[...] [*a teoria dialógica*] concebe a linguagem vinculada a um meio social a partir da interação verbal, funcionando como o cerne das relações sociais e que toma como objeto de estudos o funcionamento da linguagem, sendo, portanto, uma teoria dialógica em essência. A outra [*a teoria sistêmico-funcional*], por sua vez, preceitua princípios parecidos, tendo em vista que também concebe a linguagem como um sistema de escolhas, utilizada em determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais [...].

Na LSF, as práticas de citação utilizadas nos discursos comuns podem ser analisadas pelo Sistema de Projeção, fenômeno lógico-semântico do estrato semântico-discursivo da linguagem realizado de maneira dispersa na léxico-gramática. 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).

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). 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 (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 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*. Assim, 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 uma ordem. 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).

Por fim, na 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). 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, da substituição e referenciação. Nessa metafunção, a projeção faz algumas incursões concernentes aos significados ideacionais e interpessoais.

Uma subárea da metafunção interpessoal de grande relação para os estudos sistêmicos em que o Sistema de Projeção é tratado por um grupo de pesquisadores é a Avaliatividade, no subsistema de engajamento. Esse

Quadro 1. Esquemas linguísticos do discurso citado e reportado.

Chart 1. Linguistic schemes of citation speech.

Esquemas linguísticos do discurso citado e reportado na teoria dialógica		
Discurso direto	Discurso indireto	Discurso indireto livre
Nesse tipo de enunciado, conscientemente, o enunciador reproduz as próprias palavras do outro, do que é dito e do que é pensado, como um porta-voz do dizer alheio.	Nesse tipo de enunciado, o enunciador representa o sentido/contéudo do dizer/pensamento do outro por reformulação, colocando-se na condição de tradutor. Usando-se de suas próprias palavras, o enunciador remete a um dizer/pensamento de outrem que é fonte do sentido relatado.	Nesse tipo de enunciado, há imbricação do DD e DI. Não temos demarcações nítidas entre enunciado citante e o citado. Apesar disso, a presença do outro pode ser claramente percebida pelo ouvinte/leitor.

subsistema refere-se aos recursos linguísticos pelos quais escritores/falantes introduzem vozes adicionais em um discurso, pela modalidade (recurso que cria um espaço semântico entre o sim e o não, uma inclinação que corre entre o polo positivo e negativo), a concessão (ajusta expectativas) e a projeção.

O subsistema de engajamento é influenciado pelo princípio dialógico/heteroglóssico bakhtiniano. Acerca disso, Martin e White (2005, p. 92, tradução nossa) argumentam que:

Mais especificamente, nossa perspectiva é informada pelas noções amplamente influentes de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin/Voloshinov a qual diz que toda comunicação verbal, seja ela escrita ou falada, é 'dialógica', sendo que para falar ou escrever sempre necessita-se revelar a influência de, ou referência a, ou levar-se em conta de alguma forma, o que foi dito antes, e simultaneamente antecipar as respostas dos leitores/ouvintes reais, potenciais ou imaginários.

Ou seja, acredita-se que todo discurso é constituído e atravessado por outros discursos, por diversas vozes sociais. Como toda interação verbal é dialógica, jamais podemos desconsiderar as palavras do outro em nossos enunciados.

A função da projeção é compartilhar valores, crenças e posicionamentos dialógicos associados às posições do conteúdo da mensagem enunciada. Por esse recurso, pode-se dar mais prestígio e credibilidade aos significados projetados, dependendo da fonte que serve de base à citação ou ao relato.

Assim, quando um escritor/falante anuncia suas atitudes posicionais, pelos recursos do Sistema de Projeção, este não só se autoexpressa, mas dialogicamente convida/convoca o leitor idealizado, proclama outras vozes/vozes externas tidas pelas vozes autorais como corretas, válidas, incontestáveis e legítimas para compartilhar pensamentos, gostos, avaliações e pontos de vista. Estamos de acordo com Martin e White (2005, p. 95, tradução nossa) quando afirmam:

[...] Observamos, nesse aspecto, que quando falantes/escritores anunciam suas próprias posições atitudinais, eles não somente se autoexpressam 'falando suas próprias mentes', mas eles simultaneamente convidam outros para endossar e compartilhar com eles seus sentimentos, gostos e avaliações normativas que eles estão anunciando. Portanto, declarações de atitudes são dialogicamente orientadas a alinhar o interlocutor com uma comunidade de valores e crenças em comum.

Na LSF, essas outras vozes são comumente marcadas pelos recursos de projeção, os quais, no subsistema de engajamento, em termos de *alinhamento* e *desalinhamento*, enunciatório indicam seus pontos de vista. Considerando que toda comunicação verbal, falada ou escrita, é influenciada diretamente por algo já escrito ou falado, o Sistema de Projeção é articulado ao princípio dialógico/heteroglóssico da teoria bakhtiniana (Martin e White, 2005).

No Quadro 2, apresentamos a representação do Sistema Semântico de Projeção, considerando as três metafunções da linguagem.

Apesar da complexidade das duas teorias mobilizadas, das diferenças existentes, acentuamos que é possível estabelecermos interlocuções entre o dialogismo bakhtiniano e a LSF hallidiana, visto que ambas as teorias possuem pontos em comum.

Como ressaltamos, nas duas perspectivas, o sentido social é atribuído à linguagem; ambas consideram as condições concretas em que se realiza a produção verbal para só então analisar a forma da língua; há uma preocupação com as formas como transmitimos falas/pensamentos outros em nossas próprias falas/pensamentos a partir de uma concepção interacional da linguagem. Tanto o dialogismo como a LSF têm como premissa a indissociabilidade na relação texto-contexto.

No entanto, no dialogismo, não há um modelo aplicável de análise do gênero. Estes são analisados nas relações sócio-históricas e ideológicas que são sempre únicas. Nessas relações, expressamos ideias, pensamentos, emoções e desempenhamos diversos papéis pela língua, os quais são expressos através dos enunciados marcados por situações específicas de seu meio. Por outro lado, a LSF, apesar de partir de um ponto social, os gêneros são analisados de maneira mais estrutural pela organização em estágios, a partir do contexto de cultura e do contexto de situação (Vian Jr., 2001).

Procedimentos metodológicos

Neste artigo, assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa e a metodologia da análise documental para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados (Flick, 2009). 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. Apesar de termos realizado análises linguísticas de somente 3 excertos, o *corpus* dessa pesquisa é constituído por 12 RES. Esses documentos foram produzidos entre os anos 2012 e 2013, ao final das disciplinas de estágio mencionadas.

Nos excertos, destacamos os esquemas linguísticos do discurso citado e reportado (DD; DI; DIL), os tipos de processos sociosemióticos envolvidos no Sistema de Projeção e os subsistemas envolvidos nos tipos de projeção, tais como o Modo de projeção (hipotaxe que caracteriza o relato vs. parataxe que caracteriza a citação); nível de projeção (projeção de ideia que acontece em processos mentais vs. projeções de locução que acontece em processos verbais); 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

Quadro 2. O Sistema Semântico de Projeção.
Chart 2. Semantic System of Projection.

Sistema Semântico de Projeção		
Ideacional	Interpessoal	Textual
<p>Na léxico-gramática, a projeção é encontrada no <i>componente Experiencial</i> no Sistema de Transitividade – nos processos mentais (representa o que é pensado); nos processos verbais (representa o que é dito). Os subtipos dos processos mentais <i>cognitivo</i> e <i>desiderativo</i> projetam metafenômenos de segunda ordem. Enquanto os subtipos <i>emotivo</i> e <i>perceptivo</i> não projetam ideias existentes, mas acomodam projeções pré-existentes como fatos.</p> <p>A projeção ocorre ainda nas metáforas que envolvem os usos dos processos materiais e comportamentais, nominalizados em processos mentais e verbais.</p> <p>No <i>componente Lógico</i>, localizado no estrato léxico-gramatical e semântico, a projeção é entendida como Sistema lógico-semântico por organizar a experiência, pelo Sistema gramatical da Transitividade. Acontece na ordem dos complexos oracionais – hipotaxe – reportar e parataxe – citar).</p>	<p>O Sistema de Projeção ocorre no nível da léxico-gramática no Sistema de Modo, na ordem da oração em uma <i>proposição</i>, nos casos de oferta ou demanda de informações; ou como <i>proposta</i>, nos casos de oferta ou demanda de bens e serviços e em metáforas interpessoais.</p> <p>Numa orientação semântica e discursiva, no Sistema de Avaliatividade, no subsistema de engajamento, a projeção manifesta-se nos textos para marcar atitude de quem cita ou relata. Avalia o valor da informação enunciada, atribuindo-se maior ou menor credibilidade aos significados projetados.</p>	<p>Na léxico-gramática, o Sistema de Tema e o Sistema de Informação podem contribuir para identificar os recursos de projeção – adjuntos modais; aspas duplas, apóstrofes; em metáforas interpessoais.</p> <p>No nível semântico, a projeção é mais abstrata, no entanto, pode ser presumida no Sistema de Coesão que estabelece significação à mensagem, por meio de <i>elipse</i>, da <i>substituição</i> e <i>referenciação</i>.</p> <p>Na metafunção textual, a projeção faz algumas incursões concernentes aos significados ideacionais e interpessoais.</p>

(|||) para delimitar 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) ou Estágio em Língua Inglesa (LI) e a seção do relatório de que o mesmo foi retirado.

Análise dos dados

Nas subseções seguintes, apresentamos as análises e discussão das ocorrências de incursão do outro e do si-mesmo identificados no *corpus* investigado, a partir de usos de práticas de citação de literatura não científica.

Prática de citação da literatura não científica para sustentar argumento

Na escrita dos RES, *Prática de citação da literatura não científica para sustentar argumento* é uma das formas de categorizar a inscrição de diferentes vozes enunciativas que inscrevem o outro e o si-mesmo, por nós reconhecidas. Esta estratégia discursiva é utilizada com o propósito de respaldar os argumentos dos alunos-mestre, fundamentar suas afirmações e dar mais ênfase a mensagem enunciada, assim como ilustram os Excertos 1 e 2.

No Excerto 1, antes mesmo de apresentar os parágrafos que o compõem, destacamos que, ao longo do RES, o aluno-mestre esclarece que as atividades de observação e regência ocorreram em turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, no programa Mais Educação. Como relatado nos parágrafos que precedem o excerto, os estudantes matriculados nesse programa recebem uma bolsa de incentivo aos estudos, se tiverem um número significativo de frequência às aulas. Contudo, no contexto focalizado, a maioria do público apenas tinha o interesse em receber o dinheiro, não dando importância ao ensino, agindo com indisciplina e prejudicando o rendimento das atividades docentes.

No início do Excerto 1, o aluno-mestre informa que as atividades práticas do estágio aconteceram em

Excerto 1. Aluno-mestre 01, Estágio III, 2013 – LI, corpo principal do RES.

A escola na qual trabalhamos atendia alunos dos setores bem periféricos, a maioria dos alunos não tinham nenhuma motivação por parte deles mesmos, para estudar. ||| Talvez esse fato, influencie nos resultados dos mesmos. || Mas não apenas isso, || acreditamos ‘|| que a não presença dos pais desses alunos, nos acompanhamentos de seus filhos, resultam || e influenciam no resultado da aprendizagem dos mesmos. |||

||| Através desse outro aspecto, não devemos julgar somente o professor e a comunidade escolar, || mas devemos reconhecer ‘|| que o papel da escola não é ||“educar os filhos dos outros”||, || como muitos discutem “||, mas notoriamente, deve-se saber identificar o papel da família e da escola na vida do aluno. |||

||| Para isso, refletimos ‘sob a perspectiva de Tiba: ||

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (Tiba, 1996, p. 111). |||

||| Tais observações, nos fez pensar ‘|| que é muito triste e desmotivador ||[ver alunos tão jovens sem compromissos com suas vidas e com o seu futuro. || Jovens ||que tem uma vida e um futuro promissor pela frente, || não se interessam || por estudar. (...)]||.

uma unidade escolar que atende estudantes de regiões da periferia urbana, conforme marca a oração, *A escola na qual trabalhamos atendia alunos dos setores bem periféricos*. Eventualmente, no contexto empregado, a escolha lexical *periféricos*, antecedida pelo intensificador *bem*, que acentua a força do espaço avaliado, pode inclusive designar uma área onde vivem famílias de classe baixa em condições sub-humanas de vida. Uma das prioridades do Programa Mais Educação é exatamente atender escolas situadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social.

O aluno-mestre apresenta aspectos que considera problemático da instituição investigada. Segundo esse profissional em formação, os estudantes não tinham motivação para estudar, o que certamente resultou no baixo índice dos exames aplicados, como indica o modalizador que manifesta ponto de vista do aluno-mestre, *talvez*, apresentado na oração, *Talvez esse fato, influencie nos resultados dos mesmos*. Esse modalizador modera as incertezas do estagiário e enfatiza suas crenças e atitudes. Possivelmente, o fato de os estudantes serem moradores de periferias explica seus comportamentos no meio escolar.

Pela construção argumentativa, *Mas não apenas isso*, que inclui uma relação de acréscimo por características adversativas (mas), o aluno-mestre indica outro fator que justifica a falta de motivação dos estudantes no processo de aprendizagem, a ausência da participação dos familiares no ensino, como sinalizam as orações, *acreditamos que a não presença dos pais desses alunos, nos acompanhamentos de seus filhos, resultam e influenciam no resultado da aprendizagem dos mesmos*.

Nessas orações, temos o item projetante, *acreditamos*, indicado no processo mental de cognição *acreditar*, apontando uma provável ideia do aluno-mestre, projetada no interior de seus próprios dizeres no modo de relato. Essa projeção possui função de oferecer informação em uma proposição.

No segundo parágrafo, na oração, *Através desse outro aspecto não devemos julgar somente o professor e a comunidade escolar*, pela construção *Através desse outro aspecto*, o aluno-mestre retoma o discurso mobilizado no parágrafo anterior e revela que, em sua opinião, devido à ausência da participação dos familiares no ensino, não podemos culpar unicamente os professores e a comunidade escolar pelos fracassos. O uso do modalizador *dever*, em *não devemos*, possui valor de proibição e auxilia o estagiário transmitir suas intenções comunicativas de evitar o comportamento humano que inclui a ação psicológica de *julgar*. Essa ação constitui metaforicamente uma projeção.

Após a proibição relatada, o aluno-mestre emprega novamente o modalizador *dever*, porém, com valor semântico de obrigação, na oração, *mas devemos reconhecer que o papel da escola não é “educar os filhos dos outros”*. Nessa oração, temos o item projetante *reconhecer*, envolvendo o uso de um processo mental cognitivo (*reconhecer*), cuja função discursiva é demandar um serviço, através de um comando em uma proposta projetada.

Ainda no segundo parágrafo, no item projetado, *o papel da escola não é “educar os filhos dos outros”*, a construção verbal “educar os filhos dos outros”, exibida entre aspas duplas, encapsula uma voz de autoria anônima,

reenunciada pelo estagiário. Essa voz, certamente pertencente aos saberes do senso comum, trata-se de um dizer que *muitos discutem*. Essa construção, *muitos discutem*, é um item projetante de locução que envolve o processo verbal *discutir*.

Em mais um emprego do modalizador *dever* com valor de obrigação, na oração, *deve-se saber identificar o papel da família e da escola na vida do aluno*, o estagiário conduz o locutor a reconhecer as funções da escola e da família e, ao mesmo tempo, prepara-o para a reprodução da voz alheia citada em DD.

Antes da reprodução do DD, o aluno-mestre tenta realizar uma sucinta interpretação do que é expresso nesse discurso. Contudo, a interpretação não dá conta do sentido do conteúdo, havendo uma falta de entrelaçamento semântico entre discurso citado e citante. Para auxiliar o entendimento de quais são os papéis da escola e dos pais, uma voz direta da literatura não científica, pertencente à obra de autoajuda *Disciplina, limite na medida certa*, autoria de Içami Tiba é divulgada no excerto, alinhada ao ponto de vista do aluno-mestre como um respaldo para os argumentos produzidos.

Como forma de introduzir o discurso de outro no excerto, o estagiário emprega a circunstância de ângulo indicando ponto de vista do tipo projetante, *refletimos sob a perspectiva de Tiba*. Essa circunstância de ângulo envolve o uso do processo mental de cognição *refletir*. A citação do DD é exibida no excerto pelos sinais tipográficos recuo textual, parênteses com o nome do autor, ano e página que indicam a origem da voz alheia. Após a citação, o espaço de uma linha separa o enunciado citado do discurso relatado.

Na citação direta reproduzida, Tiba afirma que, na teoria, o papel da família é cuidar da formação dos filhos, ou seja, formar o caráter, cultivando os bons hábitos e a moral, ao passo que a escola tem o papel de cuidar do conhecimento intelectual dos estudantes, não devendo assumir as responsabilidades da família, pois os estudantes ficarão na escola apenas por certo tempo, mas continuarão para sempre filhos. A família cuida da *formação*, a escola da *informação*. Nesse contexto, o enunciado citado ensina como os pais e professores devem agir para educar seus filhos e estudantes, como se de fato, existisse a melhor forma para educar alguém.

Nessa citação, o emprego dos processos, *teria e deveria*, no futuro do pretérito, nas orações, (i) *a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo*; (ii) *A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação*, reduz o comprometimento da voz de autoria em relação ao seu dizer. Desse modo, essa voz repassa a responsabilidade das ações ao seu locutor. No entanto, não é apresentado ao locutor reflexões ou discussões dos ensinamentos prestados, o que é comum nos textos de autoajuda, dificultando a interpretação do conteúdo expresso na citação.

Finalmente, no terceiro parágrafo do excerto, destacamos o recurso de projeção de ideia, presente na construção verbal, *nos fez pensar*. Essa projeção envolve o processo mental cognitivo *pensar* e é apresentada no modo de relato, cuja função discursiva é oferecer informação em proposição. Esse recurso lança o efeito da atitude do estagiário diante dos atributos de aspecto avaliados negativamente por ele, como *triste, desmotivador, sem compromissos, não se interessam*, os quais são empregados para indicar os comportamentos dos estudantes, exibidos nas orações, é muito triste e desmotivador ver alunos tão jovens sem compromissos com suas vidas e com o seu futuro. Jovens que tem uma vida e um futuro promissor pela frente, não se interessam por estudar.

No excerto, as formas linguísticas de inscrição do outro e do si-mesmo na enunciação foram empregadas pelo aluno-mestre para projetar-se no interior de seus enunciados; apontar ideia própria e introduzir voz alheia para fundamentar afirmação. Lembramos que os usos dos modalizadores empregados diminuem o grau de assertividade dos pontos de vista do aluno-mestre, havendo interferência no dito. Compreendemos ainda que o RES é uma fonte de informação sobre as vivências do aluno-mestre em campo. Nesse documento, esse profissional em formação apresenta e comenta episódios que considera marcante durante as experiências vividas e demonstra suas crenças e atitudes.

Em outro exemplo, no Excerto 2, o aluno-mestre também utiliza-se de uma prática de citação direta retirada de um texto literário artístico como estratégia discursiva para respaldar seus argumentos.

O aluno-mestre, autor do excerto, esclarece ao longo do RES que sua produção textual teve como propósito descrever as experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio, refletir sobre elas e expressar insatisfações sem se ater aos moldes da escrita acadêmica. Em seguida, descreve as resistências dos estudantes com os trabalhos realizados, aponta o excelente trabalho desenvolvido pela professora-colaboradora, reconhecidos por ele durante aulas observadas, o que de certa forma causou-lhe receios, medos e angústias na possibilidade de não conseguir estar à altura da professora e dos estudantes. Os esforços despendidos pelo aluno-mestre para conseguir bom desempenho nas tarefas de regência são apontados por ele, tais como noites em claro, elaboração solitária de planos de aula, insegurança com o conteúdo a ser ministrado, etc.

Nas aulas de regência, para trabalhar com o conteúdo romance dos anos 1930, o aluno-mestre indicou como leitura aos estudantes da educação básica uma obra-prima da literatura brasileira, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Como tarefa, os estudantes deveriam apresentá-la em forma de seminário, considerando as orientações oferecidas. O excerto exibido refere-se à seção considerações finais do RES, em que os dizeres do aluno-mestre são funda-

Excerto 2. Aluno-mestre 02, Estágio IV, 2013.1 – LP, - conclusão do RES.

Em linhas gerais, as aulas ocorreram tranquilamente, || não aconteceu nenhum evento exótico digno de nota. ||| Fomos lá, || fizemos aquilo ||[que deveria ser feito]||, || não plantamos bananeiras || para chamar “ a atenção dos alunos, || estudamos muito, || ‘rachamos’ a cabeça || para planejar as aulas, || não sabemos ‘, ainda, || se somos dignos ||[de sermos chamados educadores]||, || não fomos observados, || não ganhamos na loteria, || provavelmente não vamos ficar ricos com um diplomazinho na mão, || a vida continuará, simples e banal, || como sempre foi, talvez até mais. |||

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. (...) Iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória (...) porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, se acabando como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida, civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos (Ramos, 2011, p. 133).

A semelhança das personagens do Mestre Graça, que continuam sua jornada infinda, tendo no futuro do pretérito a válvula de escape, também, nós seguiremos errantes mundo afora, “iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida”. De igual modo, seguiremos nossos caminhos, rompendo o chão seco e rachado com o nosso velho arado, esperando que as experiências desses quatro anos na universidade nos possibilite fazer a diferença aonde quer que formos.

mentados principalmente nos saberes do texto literário em destaque, citados de forma direta.

Logo no primeiro parágrafo do excerto, o aluno-mestre trata das aulas ministradas por ele, no período da regência e faz uso da construção verbal, *as aulas ocorreram tranquilamente*. A construção aponta atitude de aprovação das ações desenvolvidas pelo próprio aluno-mestre, principalmente quando é empregado o qualificador *tranquilamente*. Esse qualificador também justifica que as aulas não merecem destaques especiais, pois *não aconteceu nenhum evento exótico digno de nota*. Possivelmente, tudo ocorreu como planejado. Conforme relatado, as obrigações exigidas no contexto de situação dos estágios foram cumpridas satisfatoriamente, o que é indicado pelo modalizador de obrigatoriedade, *deveria*, na oração que prevalece a força material, *Fomos lá, fizemos aquilo que deveria ser feito*.

O aluno-mestre utiliza-se de uma metáfora inspirada no formato de bananeira, mostrado na oração *não plantamos bananeiras para chamar a atenção dos alunos*. A semente da banana é o próprio pé que deve ser

plantado de cabeça para baixo. A expressão metafórica *plantar bananeira* é utilizada na vida cotidiana quando alguém se mostra na condição de ficar de cabeça para baixo, sustentando o corpo nos braços esticados e as mãos apoiadas no chão, mantendo as pernas esticadas no sentido vertical.

No contexto empregado, o aluno-mestre demonstra que nada de especial foi feito para manter os estudantes atentos às aulas, ou seja, ele não teve que “plantar bananeira”, ou mesmo agir como ‘palhaço’, revelando-nos a recusa de filiar-se ao discurso da novidade que fala como deve ser a aula bem-sucedida. Por isso, o aluno-mestre apenas estudou bastante para prepará-las, como sinalizado pelo uso do intensificador *muito* em *estudamos muito*, e assim, possivelmente, conseguiu transmitir o conteúdo com domínio.

Ao empregar a escolha lexical *rachar*, exibida entre aspas únicas, na oração, *‘rachamos’ a cabeça para planejar as aulas*, o aluno-mestre demonstra dedicação na preparação do conteúdo transposto ao ensino. O recurso tipográfico aspas únicas intensifica a força das ações expressas.

Ainda nesse primeiro parágrafo, observamos que o estagiário relata que as atividades de regência aconteceram sem a avaliação/supervisão do professor-orientador³, pela construção verbal, *não fomos observados*. Prática como essa é comum nas disciplinas de Estágio Supervisionado, no contexto focalizado.

Por mais que a escrita do RES seja uma escrita mais livre, permitindo ao aluno-mestre expressar suas insatisfações, angústias, experiências, etc., ao mesmo tempo, assume uma exigência formal, utilizado como instrumento avaliador. Conseqüentemente, os dizeres dos enunciadores tenderão a ser mais controlados, determinando o que pode e deve ser dito. Com isso, outros tipos de informações ou críticas acabam sendo omitidas.

Quando o aluno-mestre afirma que *não fomos observados*, não apresenta detalhes sobre essa circunstância. Outra crítica apresentada ao longo do RES, de que foi retirado o excerto reproduzido, foi a elaboração dos planos de aulas que aconteceu de forma solitária, sem a supervisão do professor-orientador. No entanto, também não são dados detalhes sobre o assunto.

O aluno-mestre deixa claro que não se sente digno de ser chamado de educador, como indica seu próprio discurso, marcado por dúvida em: *não sabemos, ainda, se somos dignos de sermos chamados educadores*. Possivelmente, um dos fatores que contribuiu para o surgimento dessa dúvida seja a circunstância de não ter tido o acompanhamento do professor-orientador nas aulas regidas. Ou mesmo por sentir-se em conflito consigo mesmo ao acreditar que não domina os conteúdos da área, entre uma pluralidade de possíveis interpretações que podem ser percebidas pelos interlocutores. O processo mental de cognição *saber*, em, *não sabemos* é um recurso de projeção de ideia. Pelos relatos reproduzidos, notamos que as vozes do aluno-mestre projetam-se no interior de seu próprio discurso.

Em seguida, uma citação do DD, retirado do texto de ficção literária, *Vidas Secas*, utilizada na aula regida como objeto de ensino é introduzida no excerto, mas não foi utilizado comentário, tampouco especificação intencional reconhecendo o empréstimo de remissão ao discurso alheio. O recuo textual, os parênteses que indicam autoria da citação, ano de publicação e página em que a procedência dessa voz é sinalizada, juntamente com o espaço de uma linha, destaca o discurso outro, incorporado no excerto.

Na citação, algumas orações foram intencionalmente eliminadas pelo aluno-mestre, possivelmente pelo desejo de atender a seus propósitos comunicativos. Para indicar as partes omitidas, as reticências, entre parênteses, indicam as eliminações realizadas. Na citação, há também alguns equívocos cometidos em sua transcrição.

A citação em DD reproduzida no excerto refere-se ao episódio “Fuga”, vivenciado pelas personagens da narrativa, uma família de retirantes. Esse episódio, assim como quase toda a narrativa, é constituído sob a forma de diálogo do DIL (monólogos interiores) em que não há coincidência entre o ponto de vista do narrador e das personagens, havendo distanciamento das vozes. A citação contextualiza o universo dos retirantes que migram para a cidade grande, mas que, na opinião do narrador, viveriam a mesma situação de vida como um ciclo parecido aos do início da obra. Ou seja, as esperanças dos sertanejos eram inúteis, apesar de o lugar ser outro, viveriam dominados, sem perspectivas e sem escolhas.

Quando o aluno-mestre incorpora essa citação em seu discurso, possivelmente se sente como os personagens da narrativa, pois, mesmo possuindo um diploma de graduado em Letras, suas esperanças em um futuro profissional como docente é incerto, inesperado, já que o atual contexto de situação de trabalho docente não são os melhores.

No enunciado que precede a citação reproduzida no excerto, *provavelmente não vamos ficar ricos com um diplomazinho na mão, a vida continuará, simples e banal, como sempre foi, talvez até mais*, o uso do sufixo diminutivo, na nominalização *diplomazinho* evidencia a ironia depreciativa do aluno-mestre diante da profissão. Ganhar na loteria seria sua única oportunidade de mudar de vida, mas isso não aconteceu, *não ganhamos na loteria, provavelmente não vamos ficar ricos com um diplomazinho na mão*. Ou seja, em sua visão, sua vida continuará *simples e banal*, semelhantemente as das personagens de *Vidas Secas*. Por isso, a citação mobilizada no excerto, certamente é uma estratégia para dar mais ênfase à mensagem enunciada pelo aluno-mestre.

Nessa citação, tanto o narrador como os personagens da narrativa projetam-se no interior de seus discursos, mas é nas construções, (i) *Fabiano [...] acreditava*, (ii) [Fabiano] *Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória* que os recursos que inscrevem o outro são realizados mais explicitamente para representar fala e o pensamento do personagem na narrativa e construir diálogos. Na primeira, a projeção de ideia envolve o uso do processo mental de cognição *acreditar*. Na segunda, temos uma projeção de locução que envolve o uso do processo verbal *repetir*. Ambas sinalizam vozes do narrador e possuem função discursiva de oferecer informação por proposição.

A oração interrogativa sinalizada no tema não marcado, *Que iriam fazer?* pode ser considerada um item projetante que indica uma voz inserida no discurso, pertencente tanto às personagens da narrativa que transmitem ideia de incerteza sobre o futuro, como ao narrador que se refere a sua descrença com relação à sorte dos retirantes.

³ Usamos a expressão *professor-orientador* para fazermos referência ao profissional docente, responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário.

Apesar de a pergunta ser uma oração formada por processos materiais que constituem ações físicas, *ir e fazer*, no contexto exibido, metaforicamente, podemos considerar que a força que prevalece é a de ideia cognitiva, pois se procura uma resposta no mundo interior (psicológico) para a demanda solicitada.

Após a citação, a voz do aluno-mestre, atravessada pelo discurso alheio, projeta-se novamente no interior dos enunciados. O grupo nominal, *A semelhança das personagens do Mestre Graça*, que é um item de expansão por elaboração que lança as orações em hipotaxe, *que continuam sua jornada infinda, tendo no futuro do pretérito a válvula de escape, também, nós seguiremos errantes mundo afora [...]*, introduz os comentários do locutor.

No item de expansão em destaque, temos a escolha lexical *Mestre* utilizado pelo aluno-mestre para referir-se ao autor de *Vidas Secas*. Essa escolha implica que Graciliano Ramos possui conhecimento especial a ser transmitido, ou seja, alguém que ensina e orienta o que fazer para conseguir diferentes propósitos. Pelo item lexical em destaque, o estagiário certamente demonstra que lições foram aprendidas pela leitura da narrativa em questão.

A escolha lexical *Mestre* é seguida por *Graça*, utilizada para fazer alusão a Graciliano Ramos. Assim, possivelmente o estagiário revela ao provável leitor certa intimidade com outras publicações do autor. Sobretudo, relata que se sente semelhante às personagens do clássico (*A semelhança das personagens do Mestre Graça*, que continuam sua jornada infinda, tendo no futuro do pretérito a válvula de escape, também, nós seguiremos errantes mundo afora [...]). Ou seja, o futuro do aluno-mestre é imprevisto.

Após os esclarecimentos ofertados, as orações “*iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida*” reproduzidas entre aspas duplas, sinalizam linguisticamente as palavras originais de um dizer alheio, retomado do discurso citado no excerto. Esse dizer é tomado de empréstimo pelo locutor para poder discutir suas afirmações. No contexto empregado, o Dizente pretende relacionar as falas dos personagens com a futura profissão que é comparada à ‘terra desconhecida’, estando disposto a vencer os desafios da docência; remover os impedimentos físicos da ‘terra seca’; viabilizar melhor desenvolvimento das ações pelas experiências e saberes adquiridos na formação universitária. Em suas palavras, *De igual modo, seguiremos nossos caminhos, rompendo o chão seco e rachado com o nosso velho arado, esperando que as experiências desses quatro anos na universidade nos possibilite fazer a diferença aonde quer que formos.*

A escrita do RES permitiu ao estagiário tecer críticas relacionadas às atividades do estágio; descrever

ações desenvolvidas na trajetória profissional; documentar experiências vividas e relatar algumas superações. Conforme já dito, as vozes outras e próprias empregadas no excerto, quer sejam dissonantes quer consonantes, permitiram ao aluno-mestre projetar-se no interior de seu discurso; introduzir comentários; sinalizar palavras alheias; discutir afirmações, dar mais ênfase à mensagem enunciada e, certamente, marcar dúvida e incerteza em relação ao futuro inesperado e imprevisto como docente.

Prática de citação da literatura não científica incorporada em retextualização para marcar voz alheia e própria

Prática de citação da literatura não científica incorporada em retextualização para marcar voz alheia e própria é mais uma das formas de categorizar a inscrição de diferentes vozes enunciativas que inscrevem o outro e o si-mesmo que emergem na escrita de RES, por nós reconhecidas. Esta estratégia discursiva é utilizada pelos alunos-mestre com o propósito de expressar as ideias alheias em seus próprios termos. Com isso, o discurso torna-se mais pessoal e individualizado, assim como ilustra o Excerto 3.

No Excerto 3, o aluno-mestre informou que as atividades do estágio aconteceram em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Essas aulas tiveram como interesse motivar a prática da leitura de gêneros diversos. Ao longo do RES em que o excerto reproduzido adiante foi selecionado, o estagiário apresentou uma seção teórica discutindo a importância da leitura; destacou as atividades de observação; a didática do professor-colaborador⁴; o comportamento dos estudantes; o modo como funciona a organização da escola; a estrutura física da escola, entre outras questões. O excerto refere-se à primeira aula regida.

Nas primeiras linhas do Excerto 3, através do item projetante de ideia, *pensando*, o qual envolve o processo mental de cognição *pensar*, o estagiário informa que o plano de aula elaborado tinha como intenção motivar os estudantes na atividade de leitura (Elaboramos o primeiro plano, pensando em uma maneira de motivar os alunos no que diz respeito o ato de fazer leituras). Com isso, o texto intitulado “saí da FEBEM e venci”, que aparece no excerto entre aspas duplas, foi trabalhado na aula. Ao ser mencionado esse texto, é entendido como voz alheia, incorporada ao discurso do aluno-mestre, pois foi selecionado de uma fonte externa, como aponta a circunstância de lugar, *retiramos de um livro didático.*

O conteúdo do texto citado, “saí da FEBEM e venci”, retextualizado é incorporado ao excerto pelo aluno-mestre na forma de resumo. Como introdutor da

⁴ *Professor-colaborador* refere-se ao profissional em exercício da profissão, responsável pela disciplina na escola de educação básica, onde os estágios supervisionados são desenvolvidos.

Excerto 3. Aluno-mestre 03, Estágio III, 2012.2 – LP – corpo principal do RES.

|| Elaboramos o primeiro plano, || pensando ‘ em uma maneira || de motivar os alunos || no que diz respeito ao ato || de fazer leituras ||], buscando isso, || retiramos de um livro didático, o texto “saí da FEBEM e venci”, || o texto trata-se de um testemunho uma história de superação, || sendo que, Um rapaz || que é abandonado pela mãe || quando criança ||, acaba sendo levado para uma FEBEM, || este passa algum tempo resistindo ao processo de adaptação com as famílias || que aparecem || para adotá-lo, mas, em um certo momento o rapaz consegue superar esse abandono, || superando isso, || saí da FEBEM || e consegue vencer na vida. || Agregamos ainda a este texto como atividade motivacional o vídeo com a música “conquistando o impossível”.

|| Após a apresentação do texto para os alunos, || falamos “ sobre o gênero testemunho, || lembramos ‘ do que se trata um testemunho || e para que servem estes tipos de textos, em seguida explicamos “|| porque seria lido aquele testemunho. || Após, apresentamos as modalidades de leitura || que iríamos fazer ||], || pedimos “|| que no primeiro momento fizessem uma leitura silenciosa do texto, || os alunos não apresentaram nenhuma resistência, || todos ficarão de cabeça baixa lendo o texto, || ao nos certificarmos || de que, todos os alunos já haviam finalizado a modalidade de leitura || proposta no momento ||], || partimos para a leitura individual em voz alta, || dissemos “|| que, queríamos || que cada um lesse um pedacinho do texto, || iniciaram || e no decorrer da leitura, alguns alunos apresentaram resistência com relação a essa maneira || de fazer a leitura ||]. ||

retextualização, utiliza-se a construção verbal, *o texto trata-se de um testemunho*. No contexto em destaque, essa forma introdutória, envolve o uso de um processo relacional, na seguinte possibilidade, *o texto é* [trata-se de] *um testemunho*. O item lexical *testemunho* refere-se à escolha do gênero discursivo trabalhado na aula.

Pela retextualização destacada em sublinhado duplo, o aluno-mestre expressa as ideias alheias nos seus próprios termos, o que de certa forma lhe permite ter mais flexibilidade para interpretar o texto original e se posicionar diante da temática abordada na escrita do RES.

O texto “saí da FEBEM e venci”, exibe em seu conteúdo um discurso relacionado a imagens de experiência bem-sucedida de um rapaz que poderia ter se dado mal na vida, dado que viveu na FEBEM. No entanto, certamente foi pela busca em si mesmo de forças interiores e vontades individuais de vencer é que o mesmo conseguiu alcançar seus objetivos e o sucesso na vida.

O aluno-mestre, enunciador do excerto, informa que o texto explorado na aula foi articulado com uma atividade motivacional, a música “conquistando o impossível”, exibida em forma de vídeo, o que pode ser observado na oração, *Agregamos ainda a este texto como atividade motivacional o vídeo com a música “conquistando o impossível”*. Essa música, ao ser mencionada, também passa a ser entendida como voz de outrem, fundida à voz do aluno-mestre.

A letra da música pode ser considerada como enunciados pertencentes à literatura não científica, pois através de diálogos indiretos com a Bíblia, manifesta-se o discurso idealista de que o ato de acreditar incondicionalmente na força superior divina, que vive no interior do

ser humano, empodera-o a enfrentar as adversidades do mundo, na ultrapassagem dos impossíveis. Essa crença, movida pelo poder da fé, é o que o fortalece a ultrapassar os limites, tornando-se imbatível, indestrutível e verdadeiro vencedor. Nesse sentido, esse discurso enfraquece os laços sociais e reforça o individualismo.

Supostamente, no contexto focalizado, tanto o testemunho, como o vídeo motivacional utilizados pelo estagiário como objetos de ensino, possuem o propósito de incitar os estudantes a desejarem superar seus limites e a adquirirem o hábito da leitura. Essa superação só será possível, caso esses estudantes encontrem recursos que lhes são próprios e individuais. É algo que depende unicamente deles e de ninguém mais.

O estagiário relata ainda os passos que foram seguidos por ele ao trabalhar com o texto selecionado para o ensino. As construções adverbiais *após* e *em seguida* marcam a sequência de realização da atividade. Segundo ele, primeiramente, apresentou-se o texto aos estudantes, como indicado no tema marcado, *Após a apresentação do texto para os alunos*, o qual orienta o ponto de partida do segundo parágrafo, sinalizando a progressão textual.

Na sequência, destacaram-se as características do texto em questão, classificado como testemunho, apontado na oração *falamos sobre o gênero testemunho*. A oração mencionada é uma circunstância de assunto do tipo projetante que envolve o uso do processo verbal de locução *falar*. A função discursiva dessa projeção é oferecer informação em proposição, marcando voz do próprio aluno-mestre.

Em seguida, o estagiário afirma que durante a aula ele informou aos seus estudantes as funções discursivas do gênero testemunho e o propósito de tê-lo selecionado para o ensino, assim como apontam as orações (i) *lembramos do que se trata um testemunho e para que servem estes tipos de textos*; (ii) *explicamos porque seria lido aquele testemunho*. Na primeira oração, temos uma projeção de ideia na construção, *lembramos do*, envolvendo o processo mental de cognição *lembrar*. Na segunda, temos uma projeção de locução, marcada no processo verbal, *explicamos*. Ambas as projeções possuem função de oferecer informação em proposições, exibidas no modo de relato que também apontam voz pessoal do aluno-mestre, projetadas no interior de seus enunciados.

A construção verbal, *pedimos*, é um item projetante de locução, apresentado na função de uma proposta, pois há a demanda de um serviço lançado no item projetado, *que no primeiro momento fizessem uma leitura silenciosa do texto*. Em outra projeção, exibida na construção verbal, *dissemos*, temos uma proposição projetada que oferta informação, ao lançar o item projetado, || *que queríamos* || *que cada um lesse um pedacinho do texto* ||. Os recursos de projeção em destaque envolvem os processos verbais *pedir* e *dizer* e são exibidas no modo de relato.

No item projetado || *que queríamos* || *que cada um lesse um pedacinho do texto*||, temos também um recurso de projeção de ideia que envolve o uso do processo mental desiderativo *querer*. Esse item marca a voz do próprio aluno-mestre apresentada no modo de relato em proposição.

Apesar de o objeto de ensino mobilizado na aula ter sido inovador, o testemunho, como gênero discursivo, por exemplo, indiretamente, o estagiário informa a seu interlocutor que suas ações foram guiadas pela tradição escolar de letramento, já que orientou os estudantes a realizarem a leitura do texto nos modos rotineiros de trabalho, ou seja, fez-se uma leitura silenciosa do texto, individual e em voz alta. Esses procedimentos fizeram os estudantes resistirem ao trabalho proposto.

Ressaltamos que os recursos linguísticos de inscrição do outro e do si-mesmo destacados neste excerto foram empregados para oferecer informação; demandar serviço; marcar voz alheia que orientou ações docentes; marcar voz própria projetada nos enunciados. Além do mais, pelo recurso da retextualização, o estagiário expressa ideias alheias recontextualizadas em seus próprios termos, tornando o discurso construído mais pessoal e individualizado. Pelas mensagens positivas proveniente dos saberes da literatura não científica, certamente os estudantes são estimulados à prática da leitura.

Enunciações finais

O discurso da literatura não científica na escrita do RES é mobilizado nas práticas de citação como se tivesse

autoridade científica, adquirindo o estatuto de referencial teórico. Esse discurso se manifesta em enunciados que apresentam técnicas e orientações para agir em sala de aula e alcançar o ensino idealizado; anuncia a promessa de dias melhores para a educação por meio de proposições otimistas; ensina como pais e professores devem agir para educar, como se, de fato, existisse a melhor forma para educar alguém; traz exemplo de realização pessoal para testemunhar experiência bem-sucedida e ainda conduz à crença de um ideal impossível. Da mesma maneira, tal discurso permite aos indivíduos criar condições fantasiosas que os auxiliam a suportar suas incertezas em relação à atuação profissional.

Nesse tipo de discurso, subentende-se que a origem para mudar de vez a escola contemporânea encontra-se na força da mente e no poder do subconsciente dos professores e estudantes, ou seja, no educar pelo afeto.

Diante disso, compreendemos que as atividades humanas não se limitam ao intelecto, desprovidas de emoção e espírito. Desse modo, transitando pela complexidade do existir, consideramos plausível a integração dos componentes de natureza racional aos de caráter sentimental. Nos RES, conscientemente ou não, os alunos-mestre tentam estabelecer o vínculo entre esses componentes ao introduzirem nessa escrita as vozes outras nas práticas acadêmicas de citação do discurso científico e a literatura não científica.

A introdução dessas vozes outras juntamente com as próprias vozes dos alunos-mestre e dos demais sujeitos envolvidos nos entremeios em que o Estágio Supervisionado é realizado, aparecerem ora de forma alinhada na construção do novo discurso, ora desalinhada. Esse desencontro de vozes mostra-nos a necessidade da elaboração de uma escrita mais criteriosa nos estágios, já que essa escrita ainda é elaborada com poucos critérios e propósitos, no contexto investigado. Enfim, esclarecemos que outros excertos não foram reproduzidos, bem como, outras formas de categorizar as vozes enunciativas da literatura não científica mobilizadas na escrita dos RES, por ampliar demasiado o escopo do trabalho.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). 2002a. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª ed., São Paulo, Editora Hucitec, 196 p.
- BAKHTIN, M. 2002b. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria no romance*. 5ª ed., São Paulo, Hucitec, 439 p.
- CHAGAS, A. 2001. *A ilusão no discurso da autoajuda e o sintoma social*. 2ª ed., Ijuí, Editora Unijuí, 127 p.
- FIAD, R.S.; SILVA, L.L.M. da. 2009. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, 31(2):123-131.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed., Artmed, Porto Alegre, 408 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 1999. *Construing Experience through Meaning: a language-based Approach to Cognition*. New York, Continuum, 657 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed., Britain, Hodder Education, 689 p.

- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4ª ed., New York, Routledge, 768 p.
- JAPIASSU, H. 2006. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro, Imago, 237 p.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York, Palgrave Macmillan, 278 p.
<http://dx.doi.org/10.1057/9780230511910>
- MELO, L.C.; BRITO, C.P. 2014. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em Relatórios de Estágio Supervisionado. *Linguagem em (Dis)curso*, **14**(2):355-375.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017.140208.461>
- MOYANO, E.I. 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 - DELTA*, **31**(1):143-183.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-44505354667802258>
- ROCHA FILHO, J.B. da; BASSO, N.R.S.; BORGES, R.M.R. 2007. Espiritualidade e transdisciplinaridade no professor e no Cuidador. In: J.B. da ROCHA FILHO; N.R.S. BASSO; R.M.R.S. BORGES (orgs.), *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 82-95.
- VIAN JR., O. 2001. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a Linguística Sistemico-funcional. In: B. BRAIT (org.), *Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, Pontes/Fapesp, p. 147-161.

Submetido em: 29/02/2016

Aceito em: 27/07/2016