



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JULIANA MARCELINO SILVA

**O RELATÓRIO DE ESTÁGIO NAS ÁREAS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO**

**JOÃO PESSOA - PB
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

JULIANA MARCELINO SILVA

**O RELATÓRIO DE ESTÁGIO NAS ÁREAS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de mestre em linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

**JOÃO PESSOA - PB
2024**

S586r Silva, Juliana Marcelino.

O relatório de estágio nas áreas de História e Ciências Biológicas : um estudo interacionista sociodiscursivo / Juliana Marcelino Silva. - João Pessoa, 2024.

130 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação docente. 2. Relatório de estágio - Gênero textual. 3. Materialidade linguístico-discursiva. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

JULIANA MARCELINO SILVA

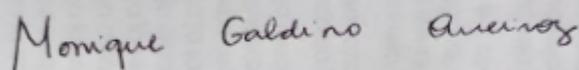
**O RELATÓRIO DE ESTÁGIO NAS ÁREAS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: UM ESTUDO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO**

Aprovado em: 11/07/2024

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Profa. Dra. Monique Galdino Queiroz
Membro externo



Profa. Dra. Laura da Silveira Botelho
Membro externo

Dedico esta dissertação aos meus pais, Rosa e Josinaldo, e à minha avó Maria (*in memoriam*), que suporta(ra)m a saudade para a realização de mais um sonho.

AGRADECIMENTOS

De tantos agradecimentos a escrever, o fundamental: o agradecimento à Deus, cuja bondade e misericórdia nunca falham comigo.

À N. Senhora Aparecida, fiel companheira e mãe acolhedora, que sempre intercede e passa à frente dos meus projetos e sonhos.

Aos meus pais, Rosa e Josinaldo, que, mesmo sem entender o que era “essa dissertação”, acreditaram, confiaram e apoiaram incondicionalmente cada etapa da realização desse sonho.

À minha amiga/irmã de infância, Viviane, alma gentil e amorosa, que sempre está ao meu lado, caminhando e compartilhando as pequenas e grandes conquistas.

Aos meus amigos da graduação, Aline, Kallyne e Naéliton, seres iluminados, que alegrem meus dias e me ensinam diariamente o significado da amizade.

Aos meus amigos da pós-graduação, Bruna, Thiago e Mariana, cuja parceria, cuidado e carinho me ajudaram a enfrentar tranquilamente os percalços desse caminho.

Aos meus queridos alunos da UEPB, em especial, Bianca, Bruno, Geisilane, Manu e Nataly, que me ajudaram a descobrir o quão desafiador e profundamente maravilhoso é a docência.

À Viviane, ex-aluna e amiga, alma sensível e bondosa, que me ofereceu um cafezinho sem açúcar durante as aulas, com o cuidado específico daqueles que tem o dom de ser, de fato, humano.

À minha querida e humana orientadora, Regina Celi, que, de forma carinhosa, compreensiva e gentil, cumpriu com excelência o seu papel de orientadora, direcionando-me no que era necessário e acolhendo meus contratempos e incertezas.

Aproveito esse espaço para agradecer também ao grupo Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), coordenado por minha orientadora Regina Celi, cujas discussões, através dos encontros quinzenais, foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

À banca avaliadora, Laura Botelho e Monique Galdino, que, através de uma leitura atenta, reflexiva e delicada, contribuíram diretamente para a minha formação enquanto pesquisadora.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

“De qualquer luta ou descanso me levantarei forte e bela como um cavalo novo”

Clarice Lispector

RESUMO

O relatório de estágio, prática discursiva fundamental no processo de letramento do professor em formação (Lopes, 2007), configura-se como um artefato simbólico e semiótico, incorporado de representações construídas e em construção sobre o agir docente. Nessa perspectiva, a presente pesquisa possui como objetivo geral investigar a materialidade textual-discursiva do relatório de estágio e suas implicações para a formação docente nas áreas de História e Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba, campus sede. Já como objetivos específicos, estabelecemos: (1) Caracterizar as condições de produção do relatório de estágio das áreas de História e Ciências Biológicas; (2) Analisar os elementos linguístico-discursivos que remetem a ações languageiras do agir docente em relatórios de estágio produzidos por licenciandos em História e Ciências Biológicas; e (3) Examinar possíveis implicações da produção do relatório de estágio para a e na formação docente desses licenciandos. Para tanto, fundamenta-se no aparato conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), particularmente nos conceitos de práticas de linguagem, gêneros de texto, condições de produção e semântica do agir (Bronckart, 2003, 2006, 2009). Metodologicamente, enquadra-se no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) como um estudo de caso (Yin, 2001), de natureza documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e de caráter exploratório (Gil, 1994). O *corpus*, analisado à luz do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, constitui-se de respostas ao questionário *online* aplicado com os estudantes dos cursos focalizados e dos relatórios de estágio produzidos por eles. Os resultados apontam que a produção do relatório é envolvida por contextos históricos, sociais e linguísticos situados, os quais condicionam o folhado textual, bem como a interação entre os participantes (professores e estagiários). De acordo com as respostas dos estudantes, há diferentes contribuições da escrita do relatório para a formação docente, entre as quais, destacam-se: reflexão sobre o percurso acadêmico, construção da identidade profissional, avaliação do agir do outro e do próprio agir e a possibilidade do desenvolvimento de futuras pesquisas. Por meio da análise dos elementos linguístico-discursivos que remetem às ações languageiras relacionadas ao agir docente nos relatórios, verifica-se diferentes posicionamentos enunciativos dos estagiários, traduzidos em modalizadores lógicos, deônticos, pragmáticos e apreciativos. Ainda na produção desses textos, observa-se também a recorrência do agir languageiro, instrumental, cognitivo e prescritivo. Conclui-se, portanto, que o relatório de estágio pode sofrer variações nas dimensões composicional e linguístico-discursiva, a depender da área, do professor e do público-alvo. Além disso, é um gênero que surge como uma ação de linguagem na qual o professor em formação assume uma postura de observador da prática docente, mas também agente dessa mesma prática, intervindo em sala de aula e (re)agindo linguística e discursivamente suas percepções, posicionamentos, avaliações e reflexões.

Palavras-chave: Gênero relatório de estágio; Condições de produção; Implicações para a/na formação docente; Materialidade linguístico-discursiva; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The internship report, a fundamental discursive practice in the literacy process of teachers in training (Lopes, 2007), is configured as a symbolic and semiotic artifact, incorporated into representations constructed and under construction about teaching actions. From this perspective, the present research has the general objective of investigating the textual-discursive materiality of the internship report and its implications for teacher training in the areas of History and Biological Sciences, at the Federal University of Paraíba, main campus. As specific objectives, we established: (1) Characterize the conditions for producing the internship report in the areas of History and Biological Sciences; (2) Analyze the linguistic-discursive elements that refer to linguistic actions of teaching action in internship reports produced by undergraduate students in History and Biological Sciences; and (3) Examine possible implications of producing the internship report for and in the teaching training of these graduates. To this end, it is based on the conceptual apparatus of Sociodiscursive Interactionism (ISD), particularly on the concepts of language practices, text genres, production conditions and semantics of action (Bronckart, 2003, 2006, 2009). Methodologically, it fits into the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) as a case study (Yin, 2001), of a documentary nature (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994) and of an exploratory nature (Gil, 1994). The corpus, analyzed in light of the epistemological framework of Sociodiscursive Interactionism, consists of responses to the online questionnaire applied to students on the focused courses and the internship reports produced by them. The results indicate that the production of the report is involved in historical, social and linguistic contexts, which condition the textual content, as well as the interaction between participants (teachers and interns). According to the students' responses, there are different contributions of writing the report to teacher training, among which the following stand out: reflection on the academic path, construction of professional identity, evaluation of the actions of others and of one's own actions and the possibility of developing future research. Through the analysis of the linguistic-discursive elements that refer to language actions related to teaching actions in the reports, different enunciative positions of the interns are verified, translated into logical, deontic, pragmatic and appreciative modalizers. Still in the production of these texts, the recurrence of linguistic, instrumental, cognitive and prescriptive action is also observed. It is concluded, therefore, that the internship report may undergo variations in the compositional and linguistic-discursive dimensions, depending on the area, the teacher and the target audience. Furthermore, it is a genre that emerges as a language action in which the teacher in training assumes the position of observer of teaching practice, but also an agent of that same practice, intervening in the classroom and (re)acting linguistically and discursively their perceptions, positions, evaluations and reflections.

Key-words: Internship report genre; Production conditions; Implications for teacher training; Linguistic-discursive materiality; Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Dados referentes a dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre relatório de estágio
- Quadro 2 - Mapeamento de pesquisas sobre estágio supervisionado na formação docente
- Quadro 3 - Esquema estrutural do relatório de estágio docência
- Quadro 4 - Mapeamento de pesquisas sobre o relatório de estágio na formação docente
- Quadro 5 - Condições de produção de um texto
- Quadro 6 - Sistematização das interpretações do agir revelado em textos
- Quadro 7 - Ementa das disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas
- Quadro 8 - Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV
- Quadro 9 - Natureza das perguntas no questionário on-line aplicado aos estudantes
- Quadro 10 - Relação entre os relatórios, as disciplinas e os participantes
- Quadro 11 - Sistematização da construção de categorias de análise
- Quadro 12 - Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios de estágio
- Quadro 13 - Organização composicional dos relatórios de observação da área de Ciências Biológicas
- Quadro 14 - Plano global dos relatórios de Ciências Biológicas
- Quadro 15 - Plano global dos relatórios de história
- Quadro 16 - Modalizações apreciativas nos relatórios
- Quadro 17 - Modalizações deônticas nos relatórios
- Quadro 18 - Modalizações pragmáticas nos relatórios
- Quadro 19 - Modalizações lógicas nos relatórios
- Quadro 20 - Agir languageiro nos relatórios
- Quadro 21 - O agir instrumental nos relatórios
- Quadro 22 - O agir cognitivo nos relatórios
- Quadro 23 - O agir prescritivo nos relatórios

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema estrutural do relatório

Figura 2 - Organização retórica dos elementos textuais do relatório

Figura 3 - Esquema da classificação de textos

Figura 4 - Esquema de estruturação do trabalho acadêmico

Figura 5 - Ilustração do elemento pós-textual Anexos

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLITS - Estudos dos Letramentos Acadêmicos
ATA - Ateliê de Textos Acadêmicos
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CA - Centro Acadêmico
CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DILETA - Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento
EF - Ensino Fundamental
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
LA - Linguística Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBR - Normas Brasileiras
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 POR UMA INTRODUÇÃO.....	14
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E O GÊNERO RELATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	22
2.1 Breve percurso histórico do estágio supervisionado em contexto brasileiro.....	22
2.2 Concepção de estágio supervisionado.....	28
2.3 O relatório de estágio docência.....	34
3 A PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	43
3.1 Práticas de linguagem, gêneros de texto e agir docente.....	43
3.2 O agir docente revelado nos textos.....	48
4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	55
4.1 Abordagem e natureza da pesquisa.....	55
4.2 Contexto da geração de dados.....	59
4.3 Processo de geração de dados.....	62
4.4 Fontes de dados.....	64
4.4.1 Questionário.....	65
4.4.2 Textos escritos.....	66
4.5 Procedimentos de análise do corpus.....	68
4.6 Categorias de análise.....	70
5 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO NAS ÁREAS DE HISTÓRIA E DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DISCUSSÕES, ANÁLISES E PERSPECTIVAS.....	72
5.1 Condições de produção do relatório de estágio regência.....	72
5.1.1 Representações dos mundos físico e sociossubjetivo.....	73
5.1.2 Parâmetros do contexto sociointeracional de produção.....	76
5.1.3. Contribuição do relatório para a formação docente.....	83
5.2 Organização composicional e ações languageiras do agir docente em textos escritos.....	85
5.2.1 Organização composicional do relatório.....	86
5.2.2 Modalizações enunciativas: posicionamentos e (re)ações nos relatórios.....	93
5.2.3 Modos de agir nos relatórios.....	100
<i>Agir languageiro.....</i>	<i>100</i>
<i>Agir instrumental.....</i>	<i>102</i>
<i>Agir cognitivo.....</i>	<i>104</i>
<i>Agir prescritivo.....</i>	<i>106</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	121

1 POR UMA INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os gêneros textuais ganharam notoriedade em pesquisas científicas vinculadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), haja vista seu potencial não só como uma ampla ferramenta comunicativa, mas também como um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (Machado, 2005, p. 251). No Brasil, há uma forte tendência entre as pesquisas vinculadas ao ISD em examinar as condições de produção de gêneros textuais, em particular, a construção de conhecimentos que eles envolvem e as particularidades (estruturais, linguísticas e discursivas) que os caracterizam.

Paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas vinculadas ao ISD, há, também, diferentes estudos, muitos dos quais realizados no campo da Linguística Aplicada, que focalizam os gêneros acadêmicos no processo de atuação docente (Fazion; Lousada, 2021; Leurquin; Gurgel, 2017; Lopes, 2007; Lousada, 2013; Machado, 2002; Machado; Bronckart, 2004; Machado; Lousada, 2010). Nessa perspectiva, é crescente a tentativa de pesquisadores em compreender o agir do/a professor (a), bem como os diferentes elementos que se inter-relacionam para a realização desse agir, a partir da análise de produções verbais concretas, situadas em contextos específicos. Tal interesse parece se justificar a partir da concepção de que os textos, organizados em gêneros, constituem-se como ferramentas indispensáveis para a participação na vida social, acadêmica e profissional (Navarro, 2021), e assim, influenciam “profundamente a construção do saber e os processos de conceitualização do próprio professor” (Machado; Lousada, 2010, p. 630).

Quando refletimos sobre as condições em que os gêneros de texto se estabelecem na esfera acadêmica, campo de investigação da nossa pesquisa, compartilhamos da compreensão de que, ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes irão se deparar com práticas de leitura e escrita típicas desse campo, o qual possui normas, didáticas, currículos, metodologias e significados específicos e situados. Conforme pontua Assis, Bailly e Corrêa (2017, p. 11), “a formação no ensino superior prevê uma formação para a escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, por meio dela, o que se dá a partir de um longo processo de socialização, marcadamente dialógico”.

Tal formação, assim, requer condições de ensino-aprendizagem adequadas a todos os contextos em que as práticas de escrita serão demandadas, visto que elas variam conforme a área de conhecimento, a disciplina, o (a) professor (a) e o público-alvo (Street, 1984). Portanto, a solicitação de um determinado gênero, em uma dada situação comunicativa,

ocorre de uma forma tão específica que não há como os estudantes atenderem a esta demanda sem antes estarem inseridos como membros efetivos dessa esfera, como leitores e como produtores (Fiad, 2013). Sendo assim,

A necessidade de estudos sobre os letramentos existentes nas esferas acadêmicas é resultante do fato de que não passamos por um processo singular de letramento situado nos espaços escolares entre a infância e a adolescência, e que nossas inserções no mundo da escrita ocorrem a partir de gêneros discursivos para os quais temos a necessidade de processos de ensino/aprendizagem mesmo depois de “letrados”. Essa noção de que estamos dispostos a letramentos ao longo de nossa vida e não apenas a um único letramento que ocorreria em fases escolares implica repensarmos nossa compreensão sobre questões de ensino/aprendizagem dos gêneros também na vida acadêmica (Fiad, 2013, p. 470).

Fiad (2013) ratifica as particularidades da escrita em cada esfera de atividade humana, as quais implicam a necessidade de um letramento específico. Esse processo de familiarização com um letramento específico, no caso da academia, pode ser entendido como alfabetização acadêmica, conforme pontua Carlino (2017). A concepção de alfabetização acadêmica surge em decorrência da compreensão de que “os modos de ler e escrever - de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar conhecimento - não são iguais em todos os âmbitos” (Carlino, 2017, p. 18). Em outras palavras, a diversidade dos gêneros, temas, objetivos, normas, destinatários e contextos com os quais o produtor se depara ao escrever um texto exige uma aprendizagem contínua tanto da leitura, quanto da escrita (Carlino, 2017).

Partindo dessa compreensão, podemos entender a escrita, objeto mais amplo de nossa investigação, como uma prática social situada, sujeita aos condicionamentos sócio-históricos e culturais (Lillis; Curry, 2010). Fundamentado nessa perspectiva, Oliveira (2017) elenca algumas características essenciais que fazem da escrita um sistema simbólico, enraizado nas práticas sociais da sociedade em que se estabelece, pois: (a) tem caráter social situado, já que está circunscrita a contextos reais, concretos e específicos; (b) é plural e heterogênea, posto que envolve uma diversidade de usos; e (c) é ideológica, uma vez que implica relações de poder, identidade e crenças (Oliveira, 2017).

O relatório de estágio – gênero que constituirá o objeto desta investigação –, configura-se como um artefato simbólico e semiótico, incorporado de representações construídas e em construção sobre o agir docente. Além disso, é considerado como uma prática discursiva essencial no processo de letramento do professor em formação (Lopes, 2007), uma vez que os estudantes não só descrevem as práticas de planejamento e

intervenção em sala de aula, como também refletem e se posicionam criticamente em relação a esse agir (Lousada, 2013). Em virtude disso, acreditamos que, por meio da análise de textos autoavaliativos/interpretativos, como é o caso do relatório de estágio, é possível compreender os elementos linguístico-discursivos constitutivos do gênero referido e, assim, identificar o posicionamento reflexivo dos professores em formação em relação ao seu agir docente.

Ainda são pouco frequentes pesquisas brasileiras sobre a escrita de gêneros textuais em diferentes culturas disciplinares (Silva; Castanheira, 2019), embora já existam iniciativas produtivas, a exemplo dos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), da Universidade Federal da Paraíba (Pereira, 2014a, 2019) e do Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento (DILETA), da Universidade Estadual do Ceará (Freitas; Bernardino; Pacheco, 2020). Essa lacuna de trabalhos científicos se mostra ainda maior quando o objeto de investigação se refere aos relatórios de estágio produzidos por licenciandos de diferentes campos disciplinares, conforme mapeamento realizado por nós no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Selecionamos o portal da CAPES por este ser um órgão de grande influência nos programas brasileiros de pós-graduação. Vale ressaltar que as publicações científicas, antes de serem incluídas no portal, passam por uma avaliação criteriosa por pares, de acordo com exigências específicas disponibilizadas no site, o que garante um padrão de qualidade.

No Catálogo da Capes, buscamos trabalhos sobre o relatório de estágio, digitando, inicialmente, “relatório de estágio” e “História e Ciências Biológicas” em todos os campos de busca (título, palavras-chave e resumo), sem delimitação temporal. Dessa busca, nenhum trabalho foi localizado. Sendo assim, digitamos apenas “relatório de estágio” nos campos referidos, com a delimitação temporal dos últimos cinco anos – período de 2019 a 2023. Localizamos 19 trabalhos, dos quais 11 eram dissertações de mestrado e 7 eram teses de doutorado. Ilustramos esses resultados de busca no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Dados referentes a dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre relatório de estágio

Nº	TÍTULO	AUTORES	DADOS INSTITUCIONAIS
1	Os relatórios de estágio supervisionado: narrativas sobre a formação do administrador	Thiago Augusto Dunk Rocha de Farias	Mestrado em educação na instituição de ensino: Universidade Federal de Catalão. 2022

2	Influência dos comentários do professor no processo de produção de relatórios de estágio	Jessica Paula Vescovi	Doutorado em Letras na instituição de ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná 2019
3	A construção dos objetos de discurso nos relatórios de estágio dos cursos de letras e medicina da universidade federal do triângulo mineiro	Agda Negrao Moreira	Mestrado em educação na instituição de ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2022
4	A transitividade em relatórios de estágio produzidos por licenciandos em química do IF Sertão PE: um estudo sistêmico-funcional'	Elbiane Leal Novaes de Carvalho Lima	Doutorado em Letras na instituição de ensino: universidade do estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros 2023
5	Comunidade de prática virtual no contexto da formação inicial de professores de língua portuguesa: possibilidades de aprendizagem'	Elcia Tavares dos Santos	Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura na instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Palmas 2019
6	O gênero relatório de estágio no ensino técnico integrado ao ensino médio	Graciela Beck de Bitencourt	Mestrado em ensino de humanidades e linguagens instituição de ensino: Universidade Franciscana 2021
7	A escrita do professor de inglês em formação: indícios de conhecimentos a respeito da aula e da escrita acadêmica	Sadie Saady Morhy	Doutorado em Letras: lingüística e teoria literária na instituição de ensino: Universidade Federal do Pará 2020
8	Processos formativos em percurso inicial nos relatórios de estágio supervisionado no curso de pedagogia presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Gislaine Domingos da Silva	Mestrado em educação instituição de ensino: fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2022
9	Imagens da construção da identidade de professores de língua espanhola em relatórios de estágio da UFRN	Maiara Do Nascimento Araujo	Mestrado em estudos da linguagem na instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2022
10	A construção textual-discursiva do professor, da aula e do aluno em relatórios de estágio supervisionado	Iara Aparecida Garcia	Mestrado em educação na instituição de ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2021

11	Concepções de linguagem e crenças linguísticas nos relatórios de estágio supervisionado de língua portuguesa	Paola Passos Alves	Mestrado em educação na instituição de ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2019
12	Relatório de estágio: a formação do professor de língua portuguesa no modo de narrar a aula	Dione Marcia Alves De Moraes	Doutorado em Letras: linguística e teoria literária na instituição de ensino: Universidade Federal do Pará. 2020
13	Vozes sociais em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa e a constituição da identidade docente	Ana Kellen Ribeiro Weng	Mestrado em Letras na instituição de ensino: Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2023
14	Sentidos da docência: uma análise e dos relatórios de estágio do curso de pedagogia da unisinos (1966-1998)'	Laudete de Brito	Mestrado em educação na instituição de ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2019
15	Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do ensino médio integrado	Kelvya Freitas Abreu	Doutorado em Letras na instituição de ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2021
16	Conhecimento especializado do professor de matemática manifestado em escritas reflexivas provenientes da elaboração de relatórios de estágio de observação	Gabriela da Silva Oliveira Vitalino	Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Instituição de ensino: Universidade Estadual de Londrina. 2021
17	As representações e a construção da identidade sobre a profissão docente no discurso de licenciandos de letras: uma análise longitudinal de relatórios de estágio	Elaine Kendall Santana Silva	Doutorado em estudos de linguagens na instituição de ensino: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2021.
18	O gênero textual relatório de estágio na educação profissional técnica de nível médio: articulação de fundamentos para a formação politécnica	Gilson Allefy Chaves da Silva	Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica na instituição de ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. 2021
19	Responsividade em uma prática de letramento acadêmica: a escrita do relatório de estágio por alunos de um colégio agrícola integrado no noroeste do paraná	Iasmim Mesquita Paiva	Mestrado em Letras na instituição de ensino: Universidade Estadual de Maringá. 2020.

Fonte: elaboração própria (2024)

No quadro exposto, apresentamos algumas informações sobre os estudos identificados no levantamento realizado por nós: título do trabalho, nome do autor(a) e informações institucionais (tipo de material publicado (dissertação ou tese), instituição e ano da publicação). Em relação ao objeto de estudo, as pesquisas focalizam a produção do relatório de estágio, em diferentes campos de investigação: Letras (Português, Inglês e Espanhol), Administração, Química, Pedagogia e Medicina. Além disso, identificamos também pesquisas realizadas na educação profissional de nível técnico, integradas ao Ensino Médio (três estudos).

No que diz respeito às instituições nas quais os dezenove estudos foram desenvolvidos, destacam-se: Universidade Estadual de Maringá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Estadual de Londrina, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (três estudos), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Federal do Pará (dois estudos), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (três estudos), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Catalão, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Fundação Universidade Federal do Tocantins e Universidade Franciscana.

Este levantamento, embora parcial, revela-nos, em primeiro lugar, a ausência de investigações sobre o gênero relatório de estágio em algumas áreas de conhecimento específicas, uma vez que, ao digitarmos os cursos de História e Ciências Biológicas, relacionados ao objeto de investigação referido (o relatório de estágio), não identificamos nenhuma pesquisa realizada; em segundo lugar, revela-nos uma recorrência maior dos cursos de Letras e Pedagogia como contexto de pesquisa inicial, visto que, dos dezenove estudos desenvolvidos, nove eram nesses contextos.

Diante dessas considerações, surgem em nós alguns questionamentos: Quais condições de produção constituem o relatório de estágio das áreas de História e Ciências Biológicas? Quais elementos linguístico-discursivos remetem a ações languageiras do agir docente nos relatórios de estágio produzidos por licenciandos dessas áreas? Quais são as implicações da produção do relatório de estágio para a e na formação docente? Para respondê-los, traçamos como objetivo geral investigar a materialidade textual-discursiva do relatório de estágio e suas implicações para a formação docente nas áreas de História e Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba, *campus* sede. Já como objetivos específicos, estabelecemos: (1) Caracterizar as condições de produção do relatório de estágio

das áreas de História e Ciências Biológicas; (2) Analisar os elementos linguístico-discursivos que remetem a ações languageiras do agir docente em relatórios de estágio produzidos por licenciandos em História e Ciências Biológicas; e (3) Examinar possíveis implicações da produção do relatório de estágio para a e na formação docente desses licenciandos.

Nessa direção, orientados por uma perspectiva sócio-histórica e interacionista das práticas de textos, e partindo das discussões desenvolvidas no interior do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o ATA, parece-nos relevante conhecermos a materialidade textual-discursiva que constitui a produção do relatório de estágio nas áreas de História e Ciências Biológicas, uma vez que a tarefa de escrever tal gênero não é exclusiva daqueles que atuam na área de linguagens. Além disso, conforme pontua Lopes (2007, p. 222), o gênero referido ganha relevância como objeto de investigação, pois permite a compreensão sobre o fazer do professor no que diz respeito "às condições que cercam seu agir, às habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução". Dessa forma, é por meio da linguagem, representada nos relatórios de estágio produzidos por licenciandos, que é possível examinar não só a materialidade textual, como também os posicionamentos reflexivos dos professores em formação, tal como nos propomos a investigar.

Nessa perspectiva, nosso *corpus* constitui-se das respostas ao questionário aplicado *on-line* com estudantes da área de História e Ciências Biológicas e dos relatórios de estágio produzidos por eles. Totalizando, foram 06 respostas e 10 relatórios, sendo 05 de cada área. Analisamos o *corpus* referido à luz do quadro epistemológico do ISD, uma vez que, para a exploração das respostas ao questionário, consideramos conceitos como o de práticas de linguagem, condições de produção dos gêneros de textos e agir docente (Bronckart, 2003, 2009); e, para a análise da materialidade textual-discursiva dos textos, consideramos os níveis de análise, propostos por Machado e Bronckart (2009), particularmente o infraestrutural e o enunciativo.

Pretendemos, com esta pesquisa, contribuir de formas distintas: (1) ampliar as discussões teóricas e aplicadas quanto à produção do relatório de estágio, demandada em diferentes culturas disciplinares; (2) suscitar ou aprimorar diálogos entre os professores que atuam nos cursos investigados sobre a relevância da produção do relatório de estágio na formação do futuro profissional do ensino; (3) recuperar o objetivo reflexivo intrínseco ao gênero entre os alunos, os quais, muitas vezes, o encaram como mais uma burocracia; e (4) gerar possíveis efeitos retroativos na didatização do relatório de estágio em contextos acadêmicos. Além disso, pesquisas como esta podem contribuir para o desenvolvimento do

currículo acadêmico, uma vez que saber apropriar-se dos modos de escrever relatórios de estágio é essencial para a formação docente.

A pesquisa ora relatada está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, referente a esta introdução, apresentamos a contextualização, os questionamentos, os objetivos (geral e específicos), as justificativas e as contribuições do nosso estudo.

No segundo, intitulado “O estágio supervisionado obrigatório e o gênero relatório na formação inicial de professores”, discutimos o percurso histórico da disciplina de estágio supervisionado em cursos de formação inicial de professores, como também discorremos sobre as diferentes concepções e definições que envolvem o gênero relatório de estágio.

No terceiro, denominado “A proposta do Interacionismo Sociodiscursivo”, tecemos as contribuições teórico-metodológicas do quadro epistemológico do ISD, dentro os quais a apresentação de conceitos relevantes para o nosso estudo, como o de práticas de linguagem, gêneros de texto e a semântica do agir revelado nos/pelos textos. Além disso, uma vez que focalizamos sobre a produção de um gênero acadêmico, também dialogamos com os pressupostos teóricos da escrita acadêmica.

No quarto, que se intitula “Fundamentos teórico-metodológicos”, descrevemos os fundamentos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da abordagem, natureza e tipo da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise do *corpus*.

No quinto, intitulado “O relatório de estágio nas áreas de História e de Ciências Biológicas: discussões, análises e perspectivas”, exploramos o nosso *corpus*, respostas ao questionário *on-line* aplicado e textos pertencentes ao gênero relatório, à luz do quadro epistemológico do ISD.

No sexto e último capítulo, denominado “Considerações finais”, tecemos algumas conclusões que surgiram de acordo com a nossa análise, sobretudo em relação às implicações pedagógicas para a/na formação docente, subjacentes à produção do relatório, e aos elementos linguístico-discursivos marcantes nessa produção.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E O GÊNERO RELATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos o contexto de investigação da nossa pesquisa, que é o espaço do estágio supervisionado nos cursos de formação docente, em especial nos de História e Ciências Biológicas. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções: 1.1 Breve percurso histórico do estágio supervisionado em contexto brasileiro; 1.2 Concepções teóricas sobre o estágio supervisionado; e 1.3 O relatório de estágio docência.

2.1 Breve percurso histórico do estágio supervisionado em contexto brasileiro

Nesta seção, mapeamos brevemente o percurso histórico do estágio supervisionado em contexto brasileiro e, em seguida, apresentamos as leis e diretrizes que regem o estágio no Brasil, de modo geral, e na UFPB e nas licenciaturas em análise na presente pesquisa, de modo específico.

Diferentemente da Europa, cuja preocupação inicial com a escolarização e a formação de professores surge já no século XVIII, em decorrência da Revolução Industrial, no Brasil, este interesse aparece somente no século XIX, a partir da criação da primeira Escola Normal, em Niterói, RJ, em 1835, e da segunda, na Bahia, em 1842. O objetivo dessas escolas era habilitar as pessoas para o magistério do ensino primário. Para tanto, defendiam um Ensino Intuitivo, cuja formação didática consistia na observação e na demonstração de outro professor mais experiente (Rodrigues, 2011).

Vale lembrar que não havia interesse brasileiro na formação de professores, uma vez que a economia era predominantemente advinda da agricultura (Bueno, 2007). Porém, com o desenvolvimento industrial, nas décadas de 1920 e 1930, outros setores também foram impulsionados (comércio, administração, transporte), o que demandou a necessidade de educação para os trabalhadores que iriam atuar nesses setores. Essas escolas normais, no entanto, não alcançaram os resultados esperados, haja vista os poucos professores formados e as constantes mudanças na estrutura curricular (Bueno, 2007).

Nesse contexto, no qual a leitura e a escrita passaram a ser uma demanda “útil” e benéfica para a sociedade, inaugurou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, baseada no Decreto nº 19.852/31. Tal decreto instituiu os cursos disponíveis na faculdade, como também parametrizou algumas regras relacionadas à organização e ao seu

funcionamento técnico-administrativo. Porém, o decreto só foi, de fato, efetivado no Brasil em 1939, com a criação da Universidade do Brasil. Entre as faculdades ou departamentos que integravam a Universidade, destacamos a Faculdade Nacional de Filosofia, a qual tinha como objetivo habilitar candidatos bacharéis em Pedagogia ao magistério do ensino secundário e normal. De acordo com Bueno (2007, p. 12), esse modelo de formação via o estágio “como um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão, em que a prática pudesse revelar aspectos que as disciplinas teóricas não conseguiam abarcar”. Nesse sentido, percebemos uma formação tecnicista, na qual o professor desenvolveria o estágio com base exclusivamente nos conhecimentos científicos adquiridos durante o curso.

Diante dos diferentes contextos com os quais estes cursos eram gerenciados, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, a partir do Decreto nº 8539/46, estabelecendo um currículo padrão para todos os estados brasileiros. Ainda no mesmo ano, dois outros decretos são promulgados: (1) Decreto nº 9053/46, o qual mantinha um ginásio de aplicação destinado à prática docente; e (2) Decreto nº 9092/46, o qual iguala a duração dos cursos de licenciatura e bacharelado. Entretanto, no final da década de 1950, ainda havia muitos questionamentos em torno da formação docente nessas universidades, haja vista o distanciamento entre teoria e prática, visto que o ensino era voltado a reproduzir e exercitar modelos consagrados (Barreiro; Gebran, 2006).

A institucionalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 4.024/61) possibilitou uma ampliação das disciplinas que integram a grade curricular das licenciaturas, com o objetivo de aumentar a carga teórico-prática do futuro professor. No entanto, apesar desse pequeno avanço, apenas 1/8 do tempo da graduação era direcionado às disciplinas pedagógicas (Rodrigues, 2011), o que contribuiu para que a concepção de estágio continuasse a mesma e para que os candidatos não se preparassem efetivamente para a realidade do seu exercício profissional. Seguida à LDBEN, instituiu-se o Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), com o objetivo de tornar obrigatória a inserção do estágio supervisionado e de disciplinas pedagógicas no currículo, a exemplo de Didática e Psicologia da Educação.

Dado o contexto de ditadura militar no Brasil, com o Golpe Militar em 1964, a educação assume um modelo tecnicista, a partir da profissionalização do Ensino Médio e do Magistério. Na mesma época, a Lei nº 5962/71 é proclamada, extinguindo as Escolas Normais e substituindo-as por uma capacitação profissional, denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Nesta habilitação,

[...] seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público, o que provoca uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade e sim à quantidade (Oliveira, 1994, p. 25).

Com a Constituição de 1988 e a atualização das regulamentações da LDB, em 1996, o papel do estágio no currículo de formação de professores é ratificado e ampliado, haja vista a proposta de estágio supervisionado que reúne as seguintes atividades: observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação (Bueno, 2007). Em outras palavras, propõe-se uma experiência teórico-metodológica que aproxima o estudante da realidade profissional e que lhe permite construir uma ponte entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e as experiências realizadas na escola. Ademais, os posicionamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) contribuem para uma visão mais valorizada do papel relevante do estágio na formação do futuro professor, haja vista o Parecer CNE/CP nº 21/2001:

O estágio não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. [...] Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. [...] O estágio é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (Brasil, 2001, p. 11).

Esse parecer, reproduzido anteriormente, determina a obrigatoriedade do estágio supervisionado para a conclusão do curso de licenciatura e a respectiva licença para atuar na área. Nesse trecho, também notamos uma compreensão acerca da necessidade do estagiário de aproximar-se da realidade profissional, a partir da regência em unidades escolares. No entanto, esta aproximação parece estar ainda pautada na autoavaliação e na reprodução de competências teóricas adquiridas ao longo do curso. Além disso, não há, também, um direcionamento claro e explícito sobre como o estagiário deve conduzir o estágio, ou seja, sobre quais atividades teórico-práticas fazem parte deste componente curricular.

Através da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio adquire regulamentação própria, a qual ainda é vigente nas universidades brasileiras. No Art. 1º, dessa mesma lei, deparamo-nos com a seguinte definição:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.
(Brasil, 2008)

Nessa definição, chamamos atenção para algumas expressões-chave: ato educativo, preparação para o trabalho produtivo e aprendizagem de competências relacionadas ao trabalho e ao currículo. Essas expressões resumem a proposta constitutiva do estágio no curso de formação de professores, evidenciando o caráter essencial dessa atividade para o desenvolvimento do profissional e o conhecimento sobre o currículo.

Ainda na lei que rege o estágio supervisionado em contexto brasileiro, em seu Art. 3º, esclarece-se o estatuto do campo profissional:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (Brasil 2008).

O trecho exposto esclarece a necessidade da orientação, acompanhamento e supervisão dos professores da instituição à qual o aluno está vinculado e da instituição na qual exercerá seu estágio. Esta relação entre Ensino Superior e Educação Básica é um vínculo necessário e normativamente instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), uma vez que a escola formadora e a escola campo de estágio atuam como “uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, objetivando, acima de tudo, a aprendizagem dos alunos” (Gamero; Cristovão, 2013, p. 81).

Na Lei nº 11.788, há, ainda, a indicação de instrumentos importantes para o desenvolvimento do estágio: relatório das atividades e plano do estagiário. Dado nosso interesse na produção do relatório de estágio em campos disciplinares específicos, enfatizamos o trecho, a seguir.

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de **relatório das atividades**;

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante. (Brasil, 2008)

No trecho reproduzido acima, referente ao artigo 7º, do capítulo II, da LEI Nº 11.788, chamamos atenção para a menção à produção do “relatório das atividades” do estagiário, o qual denominamos nesta pesquisa como “relatório de estágio”. Essa produção, prevista por lei, é relevante no processo de desenvolvimento de estágio, uma vez que o estudante poderá registrar, de forma descritiva e reflexiva, as experiências vivenciadas no campo profissional, além, também, de cumprir com a demanda avaliativa que subjaz à produção do gênero no campo acadêmico. De acordo com Cristovão (2016, p. 37), “os artefatos simbólicos (a linguagem), materiais (as ferramentas/os instrumentos) e humanos (participantes) na vivência do estágio, [...], atuam como instâncias fulcrais na construção da/de identidade profissional”, uma vez que fazem parte diretamente do agir desse indivíduo.

Dessa forma, através da linguagem e pela linguagem, materializada no gênero relatório de estágio, os estagiários podem refletir criticamente tanto sobre o sistema educativo e normativo do magistério, o qual será futuramente membro efetivo, quanto sobre as experiências vivenciadas que constroem a sua identidade enquanto professor do Ensino Básico. Nesse sentido, o relatório de estágio é considerado como “um prolongamento das interações e conflitos vividos na disciplina” (Reichmann, 2015, p. 13), além de atuar como um artefato mediador entre o letramento acadêmico e o letramento profissional.

No caso da Universidade Federal da Paraíba, instituição de ensino superior campo sede de nossa investigação, a regulamentação em relação ao estágio segue, de modo geral, as normas e diretrizes convencionadas na Lei nº 11.788. Além desta, a universidade também se ampara na Resolução CNE/CP nº 2/2015¹, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para formação inicial e continuada de professores da educação básica; na Orientação

¹ Disponível em: [rcp002_15\(mec.gov.br\)](http://rcp002_15(mec.gov.br)). Acesso em: 06 ago. 2023.

Normativa nº. 2/2016, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; e na Resolução CONSEPE/UFPB nº 16/2015², que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da instituição referida.

Nessas documentações, há seções específicas tanto sobre a definição e os objetivos do desenvolvimento do estágio, quanto sobre as instruções para a sua operacionalização nos cursos de licenciatura. De modo geral, os regulamentos orientam como as atividades do estágio supervisionado devem ser realizadas, a partir, sobretudo, de atividades de observação e regência. O objetivo, conforme a resolução do CONSEPE/UFPB nº 16/2015, é possibilitar o diálogo com a realidade, o aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e a iniciação e intervenção profissional acompanhada.

Tais regulamentações adotadas pela UFPB parecem dialogar com as dos cursos específicos em análise, uma vez que, no Projeto Pedagógico do Curso de História, há a seguinte afirmação: “Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – Dispõe sobre estágio de estudantes” (PPC História, 2020, p. 10). No PPC de Ciências Biológicas, há o esclarecimento de que o estágio para os cursos de licenciatura está regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 2/2015), no Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB (Resolução CONSEPE nº 16/2015) e na Resolução de Estágio Supervisionado de Ensino (Resolução N°. 01/2017 - DME/CE/UFPB³).

No PPC de História, não identificamos concepções teóricas sobre o estágio supervisionado, apenas informações pontuais sobre regulamentação, duração, procedimentos e ementas das disciplinas em que o estágio é desenvolvido. Já no PPC de Ciências Biológicas, além das informações pontuais sobre o desenvolvimento do estágio, identificamos a seguinte definição:

Entendendo o estágio curricular supervisionado como o “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”, o Estágio Supervisionado de Ensino supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

(PPC Ciências Biológicas, 2018, p. 27)

Essa definição fundamenta a atividade do estágio como um momento prático no currículo do estudante, no qual ele entrará em contato com um profissional

² Disponível em: [Resolução CONSEPE Nº 16/2015 — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB PRG - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO](#). Acesso em: 06 ago. 2023.

³ Disponível em: [Resolucao_Estagios_DME_01_2017_Boletim_UFPB.1.1](#). Acesso em: 06 ago. 2023.

reconhecido/licenciado, que atua em determinada instituição de ensino. Nesse sentido, o estágio é compreendido no documento como um espaço de diálogo entre professor e estagiário, implicando a observação, questionamento, negociação e transformação das condutas do agir em novas representações dinâmicas (Bronckart, 2009).

Nesta seção, apontamos alguns marcos históricos que consideramos relevantes para compreender o surgimento do estágio supervisionado no Brasil, como também situamos algumas normas específicas que regulamentam esta atividade docente na UFPB e nas licenciaturas em investigação (História e Ciências Biológicas). Na próxima seção, tecemos algumas considerações teóricas sobre o estágio supervisionado.

2.2 Concepção de estágio supervisionado

O estágio curricular supervisionado é uma etapa fundamental do curso de formação de professores. É um processo obrigatório em cursos de licenciaturas, nos quais os estudantes terão a oportunidade de se aproximar da realidade profissional para a qual estão sendo formados. As pesquisadoras Pimenta e Lima (2004), dois nomes renomados quando a temática é estágio supervisionado, identificam quatro tipos de modelos de estágios em cursos de formação inicial no Brasil: 1) estágio como observação, imitação e reprodução de modelos; 2) estágio como aprendizado de técnicas; 3) estágio como avaliação crítica da escola; 4) estágio como processo investigativo e teórico-prático.

A primeira concepção, estágio como observação de professores e imitação de modelos, pressupõe que o sistema educacional é estático e funciona sem alterações, cabendo aos professores formadores ensinar aos alunos estagiários as tradições que eles devem reproduzir. Nessa perspectiva, a função principal do estagiário é reproduzir uma prática modelar, sem levar em consideração as especificidades de cada contexto escolar. Para as autoras, essa abordagem “está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (Pimenta; Lima, 2004, p. 36).

A segunda concepção, estágio como aprendizado de técnicas, sugere que a disciplina de estágio supervisionado na universidade objetiva transmitir meios, metodologias, regras e “receitas” prontas que irão direcionar os estagiários no trabalho em sala de aula. Tal perspectiva parte da pressuposição de que há uma técnica universal para a educação em todo o Ensino Básico, de qualquer instituição, o que desconsidera as variáveis sociais, históricas e culturais de cada escola, nível de ensino, alunos e professor.

Ao criticarem essa concepção da “didática instrumental”, Pimenta e Lima (2004) apontam o terceiro tipo de estágio, o qual surge em decorrência da visão estática e homogênea da escola, veiculada pelas duas concepções anteriores. Esta terceira perspectiva sugere que o estagiário se direciona à escola exclusivamente para avaliá-la, apontando falhas estruturais nas instituições e aspectos negativos na forma de ensinar dos professores, categorizando-os como tradicionais e/ou ultrapassados. Diante desse contexto, muitos estagiários encontraram dificuldades em serem aceitos, sobretudo pelos professores supervisores, os quais entendiam que o papel desses estagiários seria o de observar os defeitos e julgá-los posteriormente na produção do relatório.

A quarta e última concepção de estágio surge como uma tentativa de aliar a teoria e a prática, de modo que o estagiário, situado entre a universidade e a escola, possa observar, planejar, raciocinar, agir e debater o aprendizado teórico adquirido ao longo do curso com os conhecimentos novos objetivos com a prática do estágio. Partindo dessa compreensão, o estágio não é a reprodução de modelos, nem o lugar para aplicação de técnicas específicas, tampouco um espaço voltado para encontrar erros e lacunas da educação.

Tal concepção enfatiza a formação do professor através da pesquisa e com a pesquisa, partindo da compreensão de que a prática dos estagiários deve estar articulada com os pressupostos científico-acadêmicos, de modo que sua atuação esteja fundamentada na observação, formulação de hipóteses e questionamentos, seleção de dados e comparação e sistematização de informações, objetivando encontrar alternativas viáveis para as diferentes situações que se deparam no cotidiano (André, 2001). Nesse caso, os estagiários devem se aproximar da realidade docente com uma postura investigativa

De acordo com Bueno (2007), os quatro tipos ou concepções de estágio coexistem nas universidades brasileiras, variando conforme as especificidades de cada contexto de ensino, a exemplo da universidade, curso, professor, público-alvo, entre outros. Ainda de acordo com a autora, a coexistência dessas perspectivas de estágio existem em decorrência da ausência de discussões mais definidas sobre o que é o estágio em documentos oficiais.

Além das quatro concepções e/ou tipos de estágio mencionados anteriormente, alguns pesquisadores do campo da Linguística Aplicada também voltaram o olhar para a disciplina de estágio supervisionado, a exemplo de Kleiman (2012), que define o estágio como um

[...] espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional que permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas,

para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas. (Kleiman, 2012, p. 11).

Nessa mesma direção, Tardif (2002) entende o estágio supervisionado como uma fase fundamental na vida acadêmica de licenciandos, na qual estes desenvolvem competências e habilidades para interpretar e agir em diferentes situações do cotidiano profissional. Nesse sentido, o estágio pretende contribuir para a formação não só de um professor, mas de um professor-pesquisador, que constrói uma ponte entre a universidade e a escola, através de um pensamento e posicionamento crítico, científico e reflexivo diante de questões educacionais (Pimenta; Lima, 2004).

Sendo assim,

[...] o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação (Cavalcanti, 2003, p. 195).

Dada a complexidade na qual este processo de (auto)formação contínua se constitui, uma vez que está situado em uma rede de relações sociais (professores formadores-estagiários; professores supervisores-estagiários; estagiário-alunos), há uma aproximação da realidade professoral, a partir da qual os comportamentos diretamente relacionados ao agir docente são observados, (re)questionados e renegociados (Bronckart, 2009) pelo estagiário, transformando-se, no espaço da sala de aula, em novas representações sociais sobre o trabalho educativo. Dessa forma, o professor supervisor se torna uma representação essencial nesse processo formativo, uma vez que auxilia diretamente na mobilização de diferentes conhecimentos necessários à situação de trabalho docente.

Algumas pesquisadoras brasileiras (Bueno, 2007; Gatti, 2010, 2017; Guedes-Pinto, 2015; Lopes, 2011; Reichmann, 2012, 2015) desenvolveram pesquisas sobre o estágio supervisionado no processo de formação profissional docente, em diferentes campos disciplinares, mas sobretudo no de Letras, a fim de questionar quais (novos) significados são atribuídos a esta disciplina na esfera escolar e acadêmica. No Quadro 2, a seguir, fizemos um mapeamento dessas pesquisas, destacando o título, cujo direcionamento é o estágio supervisionado e/ou a formação docente, e o referencial teórico adotado, que está alinhado, predominantemente, ao ISD.

Quadro 2: Mapeamento de pesquisas sobre estágio supervisionado na formação docente

Autores	Título do capítulo/artigo	Referência	Referencial teórico
Bueno, L.	A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio	BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2009. 272p.	ISD Clínica da Atividade
Lopes, M. A. P. T.	Estágio supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola	In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, M. E. F. (org.). Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares. 1.ed. Dourados: UEMS, 2011, p. 159-180.	ISD Letramento Etnografia
Reichmann, C. L.	Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária	In: MEDRADO, B.; REICHMANN, C. L. (org.). Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 101-124.	ISD Estudos do Letramento
Reichmann, C. L.	Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado	Reichmann, C. L. Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas: Mercado de Letras, 2015.	ISD
Guedes-Pinto, A. L.	Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente	GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente. Campinas: Mercado de Letras, 2015.	ISD
Gatti, B. A.	Didática e formação de professores: provocações.	GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1150–1164, 2017.	-
Gatti, B. A.	Formação de professores no Brasil: características e problemas.	GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.	-

Fonte: quadro adaptado de Cristovão (2016, p. 45)

Bueno (2009), no livro intitulado “A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio”, fruto de uma retextualização da sua tese de doutorado, constrói uma reflexão sobre o papel fundamental do estágio na formação inicial de professores de língua materna, a partir da análise das representações sociais sobre o trabalho do professor construídas nos/pelos textos dos estagiários. Para tanto, a pesquisadora fundamenta-se nas pressuposições teórico-metodológicas do ISD, bem como nas discussões teóricas das Ciências do Trabalho (Ergonomia da atividade e Clínica da atividade).

Lopes (2011), no capítulo denominado “Estágio supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola”, o qual integra o livro Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares, de Gonçalves e Pinheiro (2011), examina as práticas discursivas envolvidas em uma disciplina de Estágio Supervisionado e Tópicos em Educação, de uma universidade privada. Nesse capítulo, a autora reflete sobre as representações sociais de estagiários e de professores de língua materna inseridos no contexto da educação básica, de acordo com o seu agir docente, bem como do lugar que ocupam na sociedade.

Reichmann (2012), no capítulo intitulado Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitário, que integra o livro Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa, de Medrado e Reichmann (2012), concebe o estágio supervisionado como profissional, ou seja um espaço marcado no currículo de licenciandos como uma oportunidade para (re)formularem suas perspectivas profissionais, a partir de vivências e de práticas de letramento. No capítulo, a autora analisa as vozes autorais que se sobressaem nos relatórios de estágio produzidos pelos alunos matriculados na disciplina de estágio.

Em 2015, a mesma pesquisadora, Carla Reichmann, publica um livro intitulado “Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado”. Fundamenta-se em uma perspectiva antropológica e linguística, compreendendo o estágio como um “entrelugar”, no qual o estagiário está em trânsito entre as instituições formadoras - a universidade e a escola. Tal perspectiva parece dialogar com as considerações feitas por Bronckart (2009) sobre as percepções e relações sociais que são desenvolvidas nessas duas esferas, as quais contribuem diretamente para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Guedes-Pinto (2015), no livro intitulado “Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente”, concebe o estágio como uma prática social, cultural e histórica, uma vez que apresenta traços de dispositivos pedagógicos

herdados e perpetuados pela sociedade ao longo das décadas. Nesse sentido, “o estágio se configura como um tempo/espaço de permanências - porque se constitui no decorrer de sua história - e de rupturas - por estar calçado no presente, dialogando com as demandas da escola e da academia” (Guedes-Pinto; Batista, 2018, p. 43).

Bernardete A. Gatti, pesquisadora brasileira amplamente reconhecida quando a temática refere-se à formação docente, publicou uma pesquisa em 2010, a qual destacamos no quadro 1, intitulada “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. Nela, Gatti (2010) reflete o cenário de formação de professores, a partir da análise de legislações, currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Por meio dessa análise, ela aponta uma necessidade de uma maior atenção por parte dos pesquisadores e dos órgãos educacionais responsáveis, principalmente no tocante ao desenvolvimento dos estágios supervisionados, haja vista as ambiguidades das normatizações vigentes e a fragmentação da formação.

Gatti (2017), na pesquisa intitulada “Didática e formação de professores: provocações”, embora não discorra especificamente sobre o estágio supervisionado, sugere algumas reflexões sobre as diferentes demandas que envolvem a formação de professores na contemporaneidade, entre as quais, os estágios curriculares. Para tanto, a autora define como objeto de investigação alguns documentos oficiais, a exemplo do novo Plano Nacional de Educação e os documentos do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução n. 2/2015), a fim de analisar as orientações teórico-metodológicas direcionadas ao processo de formação de professores e ação docente.

As pesquisas mencionadas e brevemente explanadas reforçam a relevância do debate teórico sobre o estágio supervisionado, uma vez que esta é uma disciplina, cujo papel no currículo e formação do professor, é fundamental. A relevância deste debate também é evidenciada por meio da investigação sobre o gênero comumente produzido na disciplina de estágio supervisionado - o relatório de estágio -, o qual se constitui como objeto de investigação para nós, pesquisadores, uma vez que podemos analisar, textual e discursivamente, como o agir docente é revelado, construído, representado e materializado nos/pelos textos.

Para uma melhor explanação do que entendemos por relatório de estágio, elaboramos a próxima seção, intitulada “O relatório de estágio docência”.

2.3 O relatório de estágio docência

Em virtude da compreensão da escrita enquanto uma prática complexa, plural e multicultural, envolvida por questões de identidade, autoridade e poder, e fundamentada na natureza institucional do que conta como conhecimento em um contexto particular (Lea; Street, 2006), alguns pesquisadores passaram a investigar como as práticas de letramento se configuram em contexto acadêmico, em uma linha de pesquisa intitulada Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS). De acordo com Fiad (2017, p. 91), essa focalização dos estudos de letramento na esfera acadêmica pode ser atribuída “tanto a preocupações de ordem pedagógica (já que há uma tradição de ensino de escrita em universidades de vários países) que se defronta com um discurso de crítica à escrita de estudantes, como ao crescimento da consciência geopolítica que rege a escrita acadêmica para publicações”.

Nesse cenário, os ACLITS ganharam impulso nas investigações empreendidas a partir dos anos 1990, principalmente por questões políticas e sociais envolvidas, a exemplo da internacionalização do Ensino Superior, a qual reuniu uma grande diversidade cultural e linguística nos centros universitários (Fiad, 2013). O artigo intitulado “*Student writing in higher education: an academic literacies approach*”, dos pesquisadores Lea e Street (1998), pode ser considerado o primeiro trabalho associado à perspectiva dos ACLITS, visto que sintetiza as principais abordagens sobre a escrita, além de evidenciar as preocupações da época relacionadas aos eventos e práticas de escrita em contexto acadêmico, conforme aponta Lillis *et al.* (2015).

No artigo referido, Lea e Street (1998), ao entrevistarem professores e alunos de universidades do Reino Unido, agruparam os usos sociais da escrita acadêmica em três modelos que se complementam: (1) habilidades de estudo; (2) socialização acadêmica; e (3) letramentos acadêmicos.

O primeiro, habilidades de estudo, concebe a escrita como uma prática homogênea, neutra e cognitiva. Nesse modelo, há a pressuposição de que os estudantes devem se apropriar de aspectos formais da língua, tais como regras de pontuação e ortografia, para obter sucesso em suas produções acadêmicas. Tal compreensão sugere que, uma vez aprendidas, essas habilidades podem ser reproduzidas em quaisquer contextos disciplinares, independentemente de variáveis externas, como instituição, disciplina, conteúdo disciplinar, professor (a) e público-alvo. Assim, nos pressupostos veiculados pelo modelo de habilidades, o letramento é entendido como um conjunto de conhecimentos específicos que podem ser

assimilados e reproduzidos em qualquer contexto ou disciplina acadêmica que exija o domínio da escrita.

O segundo, socialização acadêmica, considera a escrita como um conjunto de variáveis que devem ser dominadas pelos estudantes. Essas variáveis envolvem os diferentes modos de falar, pensar, raciocinar, interagir e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da academia (Silva, 2017). Tal compreensão sugere que, ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes não possuem os conhecimentos necessários sobre as práticas, discursos e gêneros que circulam nesse novo contexto em que estão inseridos e, por isso, devem passar por um processo de aculturação, a fim de dominarem esses conhecimentos e de estarem aptos a reproduzi-los em quaisquer contextos (Street, 2014).

O terceiro e último modelo, letramentos acadêmicos, com o qual os autores se alinham, aponta que as especificidades subjacentes aos usos sociais da escrita, a exemplo de questões epistemológicas, instituições, construção de sentidos e identidades e relações de poder e autoridade entre as pessoas, devem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, haja vista a natureza dinâmica, complexa e heterogênea dessa prática. Nesse sentido, para além do domínio de habilidades e da socialização com as práticas, com os gêneros e com os discursos recorrentes da academia, os estudantes precisam conhecer os contextos particulares nos quais estão integrados, uma vez que “aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos e para que fins o texto é escrito” (Figueiredo; Bonini, 2006, p. 428).

Vale lembrar que os três modelos referidos não são mutuamente excludentes, uma vez que podem se sobrepor nos contextos acadêmicos em que se estabelecem (Lea; Street, 2006). Assim, podem ser aplicados em diferentes situações de ensino-aprendizagem ou mesmo na exploração teórico-metodológica dos dados de uma pesquisa científica. Acreditamos que as pesquisas desenvolvidas por Lea e Street (1998), as quais focalizam os eventos e as práticas de letramento em contextos acadêmicos, contribuem significativamente para as investigações sobre a escrita acadêmica, visto que apontam reflexões sobre as suas especificidades, a partir das quais o currículo, as normas e as metodologias devem ser (re)organizados.

Além disso, as concepções dos modelos ou abordagens de ensino de escrita auxiliam a compreensão de que, para circular com autonomia e atender as demandas de escrita da universidade, os estudantes precisam conhecer as práticas específicas dessa esfera, sobretudo em relação aos gêneros que nela são produzidos e circulam e dos modos de agir nos eventos de letramento.

Por essa razão, pensando no contexto de formação docente, “caberia também à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico, a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhes as bases para a formação dos alunos da educação básica” (Vianna *et al.*, 2016, p. 51). Sendo assim, no âmbito da formação inicial de professores, o domínio das práticas de letramento, especificamente acadêmicos, não garantirá os conhecimentos necessários que os alunos precisarão em sua futura atuação docente, o que reflete a relevância de um letramento do professor (Kleiman, 2007), no qual as disciplinas curriculares e as práticas de leitura e escrita se transformam em instrumentos pedagógicos.

Fundamentados nessa perspectiva, compreendemos as práticas de letramento em cursos de formação de professores, como instrumentos simbólicos, didáticos e pedagógicos, que auxiliam diretamente não só a formação de membros efetivos da comunidade acadêmica, mas também a formação de profissionais da educação. O relatório de estágio, exemplo de produção que auxilia esse processo de formação docente, é um gênero produzido para refletir sobre o agir dos estudantes estagiários, os quais, por sua vez, ocupam uma posição de quem planejam ações de linguagem, a partir de objetivos, intenções e capacidades para realizá-las (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007). Tal produção é demandada no contexto de disciplinas de estágio supervisionado, o que requer um ensino explícito e situado, de modo que os estudantes possam efetivamente se familiarizar e se integrar às práticas de leitura e escrita que serão desenvolvidas na disciplina, pois, conforme aponta Leurquin (2013, p. 297), “os relatórios são mais do que uma redação produzida em ou para a sala de aula, mais do que a avaliação do final da disciplina”, são, por sua vez, formas de agir e reagir no e a partir do texto.

O relatório de estágio é um gênero produzido na academia, de forma supervisionada e obrigatória, para o cumprimento das atividades do componente curricular Estágio Supervisionado. O gênero relatório, por vezes, é confundido com o gênero relato, com o qual apresenta proximidades quanto aos aspectos linguísticos, normativos e estruturais. No entanto, conforme aponta Ferreira (2017), os gêneros mencionados possuem características que os diferenciam.

O relato é uma produção de natureza mais subjetiva e narrativa, uma vez que o foco da narração está nas percepções e experiências do próprio autor, o qual vivenciou o que está relatando (Fiad; Silva, 2009). Nessa perspectiva, é um gênero que não aparece, comumente, em manuais de escrita acadêmica, já que a academia costuma valorizar a escrita objetiva, normativa e impessoal (Zavala, 2010) em contraposição à escrita autorreflexiva, pessoal e

subjetiva, a qual, ao que nos parece, é valorizada em cursos da área da saúde, a exemplo do curso de Psicologia. Sendo assim, o relato coloca em perspectiva experiências vividas, de cunho real, destacando a autoria de quem o escreve e apresentando as suas observações, interações e interpretações.

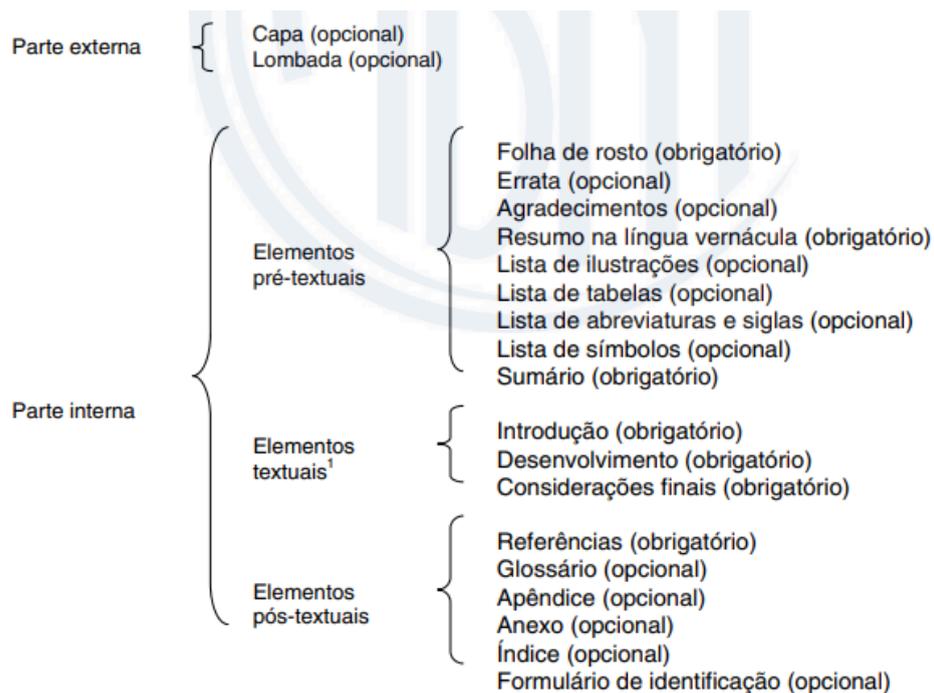
Embora historicamente não seja um gênero muito valorizado na comunidade acadêmica, o relato vem ganhando notoriedade, sobretudo, em cursos de licenciatura, uma vez que permite a autorreflexão sobre os saberes docentes, bem como a partilha entre os pares sobre as relações teórico-práticas envolvidas no desenvolvimento dos estágios.

Já o relatório é encontrado em manuais acadêmicos de forma mais recorrente, com diferentes subdenominações, a depender dos temas, da cultura disciplinar e dos objetivos curriculares que os guiam (relatório de pesquisa, de experiência, de rotina, de produção, de estágio, de inspeção, relatório-roteiro, entre outros). Considerado um gênero acadêmico, o relatório é sistematizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a partir da seguinte definição, que o apresenta como: “um documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica” (ABNT, 2015, p. 03), possibilitando ao pesquisador/produtor sistematizar as atividades desenvolvidas e refletir criticamente sobre elas.

Nessa perspectiva, o relatório é entendido como um gênero impessoal, técnico-normativo e objetivo, que visa, além da descrição de atividades, a interpretação delas, a partir de alguns questionamentos: “O quê?, Por quê?, Para quê e para quem?, Onde?, Como?, Com quê?, Quanto?, Quando?, Quem?, Com quanto?” (Medeiros, 2014, 223). Tais questionamentos dão respostas sobre os contextos nos quais os relatórios são produzidos, circulados e recepcionados/interpretados.

Estruturalmente, a NBR 10719:2015, norma da ABNT que orienta a produção do relatório, sugere que ele seja constituído por uma parte externa e outra interna, conforme vemos na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Esquema estrutural do relatório



Fonte: ABNT (2015, p. 04)

Esta estrutura pode variar, de acordo com o objetivo a partir do qual o relatório será solicitado e produzido e com o nível em que a pesquisa será realizada (relatório de estágio, atividades, campo, artigos, monografias e teses), conforme aponta Ferreira (2017). Nesse sentido, alguns dos elementos que compõem as partes externa e interna do relatório serão escolhidos diante da necessidade específica da produção escrita, o que torna o gênero textual flexível e dinâmico. Quanto aos elementos internos textuais, referente ao corpo do texto, há também uma variabilidade estrutural. No entanto, Ferreira (2017), a partir do apontamento de outros pesquisadores, formulou uma sistematização dos principais elementos textuais que compõem o corpo do texto do relatório, conforme visualizamos na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Organização retórica dos elementos textuais do relatório

Unidade retórica I – INTRODUÇÃO (Apresentação)	
Subunidade 1 – Contextualização do tema	
Subunidade 2 – Justificativa para a experiência	
Subunidade 3 – Apresentação do(s) objetivo(s)	
Subunidade 4 – Descrição do problema	
Subunidade 5 – Estabelecimento de hipótese	
Subunidade 6 – Indicação do referencial teórico	
Subunidade 7 – Indicação da metodologia	
Unidade retórica II – DESENVOLVIMENTO	
Subunidade 8 – Descrição dos fatos e pormenores (local, data, sujeitos e/ou corpus)	
Subunidade 9 – Descrição dos processos e/ou métodos	
Subunidade 10 – Discussão, julgamento e/ou análise dos dados	
Subunidade 11 – Interpretação dos resultados	
Unidade retórica III – CONCLUSÃO	
Subunidade 12 – Recapitulação sintética	
Subunidade 13 – Indicação de sucessos e limitações da pesquisa	
Subunidade 14 – Recomendações e sugestões	

Fonte: Ferreira (2017, p. 03)

Conforme mencionado, essa organização retórica poderá ser reajustada, de acordo com as particularidades em que o gênero é solicitado, produzido e recepcionado. No caso do relatório de estágio docência, objeto de nossa investigação, Leurquin (2013) aponta que é um gênero pouco estudado, uma vez que os livros que abordam este tipo de relatório focalizam os aspectos estruturais, desconsiderando os aspectos pragmáticos e subjetivos tanto da sala de aula, quanto do aluno-estagiário. Para a autora, o relatório de estágio “é um passaporte para uma discussão muito ampla em torno da formação inicial do professor” (Leurquin, 2013, p. 283), haja vista os desdobramentos produzidos a partir da reflexão sobre algumas questões políticas e educacionais, como o letramento do professor, a avaliação, o agir professoral, a formação de professores, entre outras.

Com base nos apontamentos de Leurquin (2013), elaboramos um quadro-síntese com o esquema estrutural do relatório de estágio docência. Ressaltamos que esse esquema é generalizado, principalmente quando consideramos que há, ao menos, dois tipos distintos de relatórios de estágio: o de observação e o de regência, no qual o primeiro focaliza o trabalho do professor observado e o segundo focaliza o trabalho do estagiário (Leurquin, 2013). Sendo assim, entendemos que o esquema proposto, a seguir, pode sofrer alterações, a depender do tipo de relatório a ser produzido e das condições que cercam essa produção.

Quadro 3: Esquema estrutural do relatório de estágio docência

Gênero	Elementos textuais	Conteúdos temáticos
Relatório de estágio docente	Capa	Ponto inicial da interação e elementos do contexto de produção
	Introdução	Apresentação da disciplina, do estágio, do conteúdo, da metodologia e da divisão do texto
	Desenvolvimento	Descrição e análise das aulas observadas e ministradas, a partir de perspectivas teóricas
	Conclusão	Fechamento do texto e encaminhamentos futuros
	Anexos	Planos de aula, atividades didáticas, questionários, plano de entrevistas, textos na íntegra

Fonte: elaboração própria, com base em Leurquin (2013)

A composição apresentada por Leurquin (2013), a qual sistematizamos e adaptamos no Quadro 3, exposto acima, diferencia-se tanto da de Ferreira (2017), quanto da ABNT (2015), uma vez que possui objetivos específicos diretamente relacionados à situação de produção escolar. Nessa perspectiva, tem como foco não só a descrição e a apresentação de “resultados”, mas a análise do agir professoral, seja do professor supervisor ou do produtor do relatório, o aluno-estagiário, o qual constrói representações sobre seu próprio agir no/pelo texto. Além disso, há, na composição deste tipo de relatório, particularidades do contexto escolar, como materiais didáticos selecionados e/ou produzidos pelo estagiário, a exemplo de planos de aulas, atividades didáticas, questionários, etc.

Sendo assim, é esperado dos estagiários na produção desses relatórios, particularmente nos de regência, “uma postura mais provocativa, um *reagir* que lhe permita pensar em uma intervenção na sala de aula observada, que ele não assuma o papel de mero observador” (Leurquin, 2013, p. 286, grifo da autora). Ou seja, o gênero relatório de regência parece possuir um caráter metacognitivo, pois convoca o aluno a refletir sobre seu próprio agir e registrar/marcas em seu discurso situações de ações languageiras, a partir das quais ele se insere no (con)texto.

O relatório de estágio, além de ser concebido como uma prática discursiva (Lopes, 2007), disponível na memória coletiva da sociedade, configura-se como um gênero de texto voltado para a descrição e análise das práticas docentes vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado. Por meio da produção escrita do relatório de estágio, é possível refletir em duas dimensões: “o fazer do professor (as condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução) e as representações que os alunos-estagiários, professores em formação, possuem das ações dos docentes em sala de aula” (Lopes, 2007, p. 222).

Sendo assim, ao que nos parece, o relatório de estágio é um gênero no qual os alunos *se formam* — uma vez que a produção é requisito obrigatório para o cumprimento da disciplina — e *são formados* — posto que, através dessa escrita, eles podem refletir e (re)formular suas ações, concepções, teorias e práticas de linguagem enquanto professores em formação.

Lousada (2013), fundamentando-se em Bronckart (2006), entende o relatório de estágio como um texto interpretativo/avaliativo, produzido pelo próprio actante após a realização de uma determinada tarefa ou trabalho. Sendo um texto desenvolvido em uma

situação de trabalho, a sua análise “pode mostrar como os estudantes em formação inicial, futuros professores, veem seu futuro trabalho e como se colocam em relação a ele” (Lousada, 2013, p. 136). Em consonância com essa compreensão, alguns pesquisadores brasileiros desenvolveram pesquisas sobre o relatório de estágio no quadro das discussões teóricas do ISD, conforme visualizamos no quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Mapeamento de pesquisas sobre o relatório de estágio na formação docente

Autores	Título do capítulo/artigo	Referência	Referencial teórico
Lopes, M. A. P. T.	Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor	In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.	ISD
Lousada, E. G	Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio	In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 133-152.	ISD Ciências do Trabalho, Clínica da Atividade
Rodrigues, M. A. N.	As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio	Rodrigues, M. A. N. As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio. Tese (Doutorado em Linguística) - UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2011	ISD
Gomes, R.	Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado?	GOMES, R. Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado?. Revista Horizontes De Linguística Aplicada, n. 19, v. 2, p. 203–229, 2020.	ISD

Fonte: elaboração própria (2024)

Lopes (2007), orientada por uma perspectiva sócio-histórica e interacionista de construção de conhecimentos por meio da linguagem, apresenta, no capítulo intitulado “Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor”, reflexões analíticas sobre as representações dos alunos-estagiários quanto às ações do professor de Letras em situação de trabalho, a partir da análise de relatórios de estágio. Desse modo, a

autora parte da pressuposição de que esta produção evidencia os processos formativos sobre as práticas discursivas dos actantes por meio de ações de linguagem.

Lousada (2013), por sua vez, no capítulo intitulado “Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio”, focaliza o relatório de estágio produzido no contexto do curso de mestrado em Estudos Franceses, na Universidade de Guelph, Canadá, a partir do quadro teórico do ISD, bem como de discussões realizadas na vertente das Ciências do Trabalho. Sendo assim, a autora analisa esses textos desenvolvidos em situação de formação inicial de professores, objetivando identificar as figuras de ação e os elementos do trabalho do professor, que se sobressaem no texto.

Rodrigues (2011), em sua tese de doutorado intitulada “As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio”, dedica-se à análise dos relatórios de estágio produzidos por alunos-estagiários do curso de Letras, de uma universidade federal paraibana, a partir da perspectiva do ISD e, também, da Ergonomia da Atividade. O objetivo dessa pesquisa é analisar as (re)configurações construídas e em construção sobre o trabalho do professor, as quais são reveladas nos textos dos alunos-estagiários.

Gomes (2020), em um artigo recente intitulado “Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado?”, analisa o agir docente de professores de Letras em formação inicial, a partir dos relatórios produzidos por eles no contexto de estágio supervisionado. Para tanto, o autor se ampara no quadro epistemológico do ISD, focalizando as representações discursivas do trabalho planejado e realizado.

Conforme percebemos, as pesquisas mencionadas anteriormente adotam o gênero relatório de estágio como objeto de estudo, analisando os textos sob diferentes objetivos, à luz, sobretudo, do quadro teórico-metodológico do ISD. Além disso, notamos, também, que o campo de investigação é, predominantemente, a licenciatura em Letras, o que nos sugere uma focalização das pesquisas na área de Letras, Linguagens e Linguística. Diante disso, situamos a nossa pesquisa no quadro das investigações interacionistas sociodiscursivas sobre o relatório de estágio, com o diferencial de que focalizamos em duas culturas disciplinares distintas, a saber: História e Ciências Biológicas.

No próximo capítulo, dialogamos com o quadro epistemológico do ISD, recorrendo aos conceitos teóricos que auxiliaram o desenvolvimento da nossa pesquisa, sobretudo na exploração e na análise dos dados. A essa discussão, articulamos, também, os conceitos de Letramento Acadêmico, os quais estão vinculados à corrente dos Novos Estudos do Letramento.

3 A PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Diante do nosso objetivo de investigar a materialidade textual-discursiva do relatório de estágio em duas culturas disciplinares distintas, recorreremos teoricamente, neste capítulo, ao aparato conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), particularmente aos conceitos de práticas de linguagem, gêneros de texto, condições de produção e agir, conforme apresentado por Bronckart (2003, 2006, 2009) e por pesquisadores vinculados a essa corrente teórica, cujas pesquisas ampliam a compreensão sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional.

Além disso, uma vez que desenvolvemos uma investigação no âmbito da esfera acadêmica, haja vista o *corpus* ser constituído, sobretudo, por um gênero demandado e produzido em uma disciplina específica da grade curricular de cursos de licenciatura, também recorreremos aos conceitos de Letramentos Acadêmicos, os quais integram a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Lea; Street, 1998).

Para uma abordagem mais coerente desses conceitos, de acordo com nossos objetivos, dividimos este capítulo em três subseções: 2.1 Práticas de linguagem, gêneros de texto e condições de produção; 2.2 Agir docente revelado nos textos; e 2.3 Escrita acadêmica: expectativas, demandas e concepções.

3.1 Práticas de linguagem, gêneros de texto e agir docente

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem que surge como uma continuidade e ampliação do movimento intitulado Interacionismo Social, o qual se integra ao quadro epistemológico das Ciências Humanas. Entre os principais precursores deste movimento mais amplo, destacam-se Spinoza, Marx, Darwin, Hegel e Vygotsky, cujos trabalhos assumem o papel decisivo da interiorização dos signos sociais no desenvolvimento humano. Apoiando-se nessa base epistêmica mais ampla do Interacionismo Social, o ISD, especificamente, fundamenta-se nos princípios básicos do monismo, do evolucionismo e do materialismo, partindo da compreensão da evolução humana sob uma perspectiva social, histórica e dialética, num processo descontínuo e não linear, evidenciado na contribuição de Bronckart (2006, 2008, 2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Partindo desses parâmetros, o ISD assume três princípios do movimento referido, quais sejam: (1) o pensamento consciente humano constitui-se, por um lado, de processos de socialização com o mundo; e por outro, de processos de individuação; (2) as pesquisas no campo das Ciências Humanas devem focalizar, sobretudo, os problemas de intervenção prática no campo escolar; e (3) a ciência do humano considera tanto as relações de interdependência entre as disciplinas, quanto os processos evolutivos e históricos por meio dos quais os conhecimentos das disciplinas foram construídos.

Nessa direção, o ISD concebe o ser humano a partir do evolucionismo e da materialidade histórica e social. Tal perspectiva parte da pressuposição de que as particularidades específicas das “condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (Bronckart, 2003, p. 21). Desse modo, as investigações empreendidas nesse quadro epistemológico focalizam as condições nas quais os seres humanos desenvolvem as formas de organização social, em particular, as formas com as quais interagem socialmente a partir da linguagem.

Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, há a definição de instrumentos, como o trabalho e a linguagem, os quais são entendidos como fundamentais na construção e no desenvolvimento da consciência humana. O trabalho constitui-se como uma atividade ou prática típica da humanidade, que está ligada diretamente “às formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (Bronckart, 2004, p. 209). Focalizando a docência, Bronckart (2004) caracteriza o “trabalho” como um conjunto de atividades situadas e interacionais, prefiguradas pelo próprio trabalhador e mediadas por instrumentos materiais e simbólicos, a exemplo da linguagem.

A linguagem, por sua vez, caracteriza-se como um instrumento de caráter semiótico, diretamente relacionado às atividades sociais, históricas e culturais. Ela tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento humano, “contribuindo para representar as pré-construções, organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas” (Rodrigues, 2011, p. 50). Vale ressaltar que essa atribuição à linguagem como principal instrumento regulador e organizador da sociedade está fundamentada, também, nas discussões realizadas dentro do que se convencionou denominar Círculo de Bakhtin, sobretudo naquelas apresentadas nos trabalhos de Bakhtin (2015; 2016), Medviédev (2012), Volochinov (2017), as quais enfatizam a natureza dialógica da linguagem.

Nessa direção, o ISD assume alguns pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem, quais sejam: (1) a diversidade das interações e das produções languageiras, em diferentes processos de comunicação cotidiana; (2) a natureza dialógica da linguagem, uma

vez que a palavra é sempre direcionada a um outro, o qual (re)age a esse dito de forma responsiva; e (3) a produtividade e a diversidade linguageira, as quais acontecem através dos gêneros de texto (Bronckart, 2004).

As práticas ou atividades de linguagem, desenvolvidas dentro de uma situação comunicativa, são concebidas como formas de ação do sujeito no mundo (Bronckart, 2003, 2006, 2009). Sendo formas de ação, podem ser definidas em dois níveis: (1) sociológico – “como uma porção da atividade da linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”; e (2) psicológico – “como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (Bronckart, 2009, p. 99).

Nessa perspectiva, a ação de linguagem desempenha uma função fundamental na produção de conhecimentos sociais e coletivos e no desenvolvimento humano, pois “é por meio dela que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais”. Além disso, é ela que “organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas” (Machado; Cristovão, 2006, p. 549).

É, portanto, com base nesse papel central da linguagem, que os pesquisadores do ISD investigam as condutas ativas (o agir) e o pensamento consciente humano. Para tanto, incidem a investigação, em primeiro momento, sobre as condições e os processos de interação e, em segundo momento, sobre as formas de enunciação que subsidiam essas interações. Vale ressaltar que essas formas de enunciação são realizadas através de textos, os quais são construídos em uma determinada língua natural, de acordo com os modelos de organização textual pré-disponíveis nessa comunidade linguística, isto é, os gêneros de textos.

Bronckart (2003) considera que os sujeitos, ao (inter)agirem com outros a partir da língua(gem), recuperam em sua memória uma série de textos pré-existentes, organizados em gêneros específicos. Tais gêneros formam o arquiteito de uma determinada comunidade linguística, o qual pode ser definido como uma base de pré-construídos disponíveis para os sujeitos, de acordo com o contexto e os propósitos da interação. Sendo assim, os gêneros de texto são considerados instrumentos comunicativos temporariamente estáveis, que podem ser modificados sociohistoricamente, a depender do usuário, das condições de produção e das situações de interação.

Disponíveis no intertexto, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de

múltiplas indexações sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definitiva (Bronckart, 2009, p. 108).

Para o ISD, os gêneros constituem-se como (mega)artefatos simbólicos, que “mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a complexa compreensão de textos” (Machado; Cristovão, 2006, p. 551). Decorre desse papel mediatizador e regulador dos gêneros, uma influência determinante no desenvolvimento da linguagem do indivíduo e na aprendizagem das formas de comunicação cotidianas ou não, formais ou informais.

Segundo Bronckart (2003), os conhecimentos sobre os gêneros são construídos a partir das representações que tecemos sobre os contextos social, histórico e linguístico em que estamos situados, o que nos permite reconhecer as características estruturais de determinado gênero, bem como sua adequação aos contextos de uso. Tais conhecimentos, portanto, mobilizam recursos e esquemas pré-construídos de uma dada língua natural, processo no qual se resulta a produção de um texto empírico. De acordo com Bronckart (2006, p. 139), “os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”.

Por ser um produto da dialética que surge entre representações relacionadas à língua, aos gêneros e aos contextos de ação, o texto procede de um empréstimo e da adequação a um dado gênero-modelo, contribuindo para a transformação histórico-social das situações de ação em que se configuram (Bronckart, 2009). Nesse sentido, o agir de linguagem é o agir no texto, uma vez que, ao produzi-lo, o indivíduo reflete e mobiliza tanto as atividades coletivas (religiosas, políticas, escolares, acadêmicas), quanto as suas ações subjetivas.

Desse modo, “o texto, como entidade coletivamente construída não pode ser estável, porque os contextos social, histórico, linguístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e a interação” (Souza, 2007, p. 170). Em virtude disso, é texto “toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e autossuficiente, do ponto de vista da ação ou da comunicação” (Bronckart, 2009, p. 75).

Assim, ao produzirmos e/ou estudarmos um texto, não devemos considerar apenas sua forma externa, mas o seu contexto de produção, o qual envolve “representações dos três mundos: dos parâmetros objetivos; dos parâmetros socio-subjetivos; da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos disponíveis no agente” (Bronckart, 2006, p. 146).

O primeiro contexto, referente às representações do mundo físico, constitui os parâmetros objetivos: (1) emissor; (2) receptor; (3) local da produção; e (4) momento da

produção. O segundo, relacionado às representações do mundo sociossubjetivo, indica o tipo de interação, os papéis sociais atribuídos aos interlocutores e os propósitos comunicativos: (1) instituição; (2) posição social do emissor; (3) posição social do receptor; e (4) objetivo da interação. O terceiro e último, refere-se às representações da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos do agente sobre o tema, os quais influenciam diretamente o que estará materializado no texto.

Tais condições concretas, na medida em que são circunscritas a parâmetros específicos, determinam como as ações de linguagem são construídas na/pela cultura, materializadas em diferentes textos, e como estes constituem o agir dos sujeitos. Para melhor visualizar as condições de produção supramencionadas, vejamos o quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Condições de produção de um texto

Ação de linguagem Representações do agente/pessoa
<p>1. <i>Parâmetros objetivos ou mundo físico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Emissor, eventual co-emissor ● Espaço/tempo de ação
<p>2. <i>Parâmetros sociossubjetivos ou mundo sociossubjetivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quadro social de interação ● Papel do enunciador ● Papel dos destinatários ● Objetivo
<p>3. Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa</p>

Fonte: baseado em Bronckart (2006, p. 146)

Desse modo, textos (orais, escritos ou multissemióticos), além de refratar condições externas de produção, refletem uma concepção de mundo do autor, o qual objetiva provocar determinados efeitos de sentido nos possíveis leitores. Bronckart (2009) concebe a organização textual como um “folhado”, com uma arquitetura interna específica, que deve ser analisada hierarquicamente em três níveis: 1) infraestrutura geral do texto; 2) mecanismos de textualização; e 3) mecanismos enunciativos. Uma vez que nossa análise é fundamentada nesses níveis, particularmente nos níveis da infraestrutura global e nos mecanismos enunciativos, detemo-nos nesta descrição mais detalhada no capítulo metodológico.

No interior das discussões sobre as práticas de língua (gem), materializadas em gêneros de textos, alguns pesquisadores brasileiros vinculados ao ISD, a exemplo de Bueno (2007), Mazzillo (2006) e Rodrigues (2011), detiveram-se em pesquisas, cujo objetivo de

investigação focaliza o trabalho ou agir docente revelado em textos. Para tanto, fundamentaram-se em conceitos como a morfogênese do agir, proposta por Machado e Bronckart (200), que será brevemente descrita na subseção a seguir.

3.2 O agir docente revelado nos textos

O termo agir, no quadro interacionista sociodiscursivo, pode ser compreendido através de duas perspectivas. Primeira, com um sentido genérico, referente ao agir geral do ser humano: “apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (Bronckart, 2006, p.138). Segunda, com um sentido específico, referente ao agir de linguagem: “apreendido sob esse ângulo coletivo, na forma de atividades de linguagem, cuja função maior, [...], é a de assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (Bronckart, 2006, p. 138). Para atender a nossos objetivos, interessa-nos, nesta pesquisa, o agir de linguagem, o qual focaliza os comportamentos individuais, mediatizados por meio de atividades de linguagem e produzidos em determinado meio social.

Esse agir é considerado a unidade de análise do funcionamento humano, logo, um dos principais focos de investigação dos pesquisadores alinhados ao ISD, cujos objetivos centrais, conforme vimos na seção anterior, estão focalizados em compreender o desenvolvimento humano. Ressaltamos que esse agir não é passível de análise segundo as ações observáveis dos indivíduos e/ou trabalhadores, mas é apreendido por meio de representações construídas nos/pelos textos (Bronckart, 2004, 2006). Nessa perspectiva, situamos o nosso objeto de investigação, o relatório de estágio, como um texto interpretativo/autoavaliativo, no qual professores em formação têm a possibilidade de descrever, observar e analisar, de forma crítica e reflexiva, não só o agir do outro, na figura do professor supervisor, mas também o agir próprio, que lhe é revelado por meio de ações languageiras.

Bronckart (2003) aponta que o agir evidenciado no/pelo texto interpretativo/avaliativo contribui para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, uma vez que esclarece as diferentes avaliações, ou posicionamento enunciativo, do produtor (julgamentos, opiniões, sentimentos, validações) sobre aspectos do conteúdo temático ou da situação descrita. Nessa perspectiva, ao empreender um gênero de texto, o produtor mobiliza diferentes conhecimentos e capacidades de linguagem relacionados ao contexto físico e social e ao

conteúdo temático, os quais contribuem diretamente para o estabelecimento de seu papel de agente.

Esse posicionamento enunciativo do produtor é traduzido por meio das modalizações enunciativas, as quais “pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (Bronckart, 2003, p. 329). De acordo com o autor, há quatro funções ou tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas referem-se a avaliações do produtor do texto sobre elementos do conteúdo temático. Essa avaliação é desenvolvida baseada em conhecimentos elaborados de acordo com as representações do *mundo objetivo*, no que diz respeito às condições de verdade, a exemplo de informações atestadas, possíveis, prováveis, eventuais, necessárias, entre outras.

As modalizações deônticas referem-se a avaliações do produtor do texto sobre elementos do conteúdo temático. Porém, diferentemente da anterior, essa avaliação está apoiada em valores, opiniões e regras enraizadas no *mundo social*, ou seja, do domínio da obrigação social, o que corrobora para que os elementos do conteúdo do texto sejam avaliados de acordo com aspectos de obrigação social ou normas em uso.

As modalizações apreciativas também dizem respeito a avaliações acerca do conteúdo temático. No entanto, essas avaliações levam em consideração representações do *mundo subjetivo*, logo, voltam-se para a voz do produtor, uma vez que esse julgamento é apresentado do ponto de vista dessa entidade avaliadora, a partir do que considera como bom, ruim, alegre, triste, etc.

Por fim, as modalizações pragmáticas consistem na explicitação de aspectos que envolvem a responsabilidade de uma determinada entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, entre outros) em relação às ações das quais é o agente. Sendo assim, por meio dessa responsabilidade, que também se respalda em representações do mundo social, atribui-se a esse agente “intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação” (Bronckart, 2003, p. 332).

Bronckart (2004) enfatiza que a função interpretativa do agir não está restrita aos textos narrativos, uma vez que qualquer texto pode contribuir para a indicação das ações e para a construção de modelos de agir/morfogênese das ações (Machado; Bronckart, 2009). Esta morfogênese define “o próprio processo de emergência dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento linguageiro no qual se produz ‘a formatação do agir’” (Bulea, 2007, p. 123). Em outras palavras, o agir é um termo usado para a referência, em qualquer parte do

texto, a alguma intervenção de caráter humano, seja esta individual - realizada por um único indivíduo -, seja coletiva - realizada por mais de um.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), há três planos de análise do agir: motivacional, da intencionalidade e dos recursos do agir. O plano motivacional diz respeito às razões que levam o indivíduo ou coletivo a agir. Essas razões podem ser realizadas por *determinantes externos* do trabalho desenvolvido; e por *motivos* interiorizados em determinado indivíduo. Em nosso contexto de investigação, entendemos, como determinantes externos, a instituição de ensino na qual a pesquisa é desenvolvida, referente a uma universidade federal paraibana, que, por possuir na grade curricular uma disciplina de estágio obrigatório, conseqüentemente, solicita a produção do relatório de estágio. Já como motivos interiorizados, situamos a produção do relatório, que é realizada porque o estagiário tem a possibilidade de refletir sobre os (possíveis) benefícios para a formação docente.

Em relação à *intencionalidade do agir*, esta apresenta duas concepções: as *finalidades* assumidas e validadas pelo coletivo e as *intenções* refratadas no agir de um indivíduo particular. Em relação às *finalidades*, entendemo-las como o domínio de um determinado gênero através da leitura, análise linguística e produção textual, as quais podem estar fundamentadas em uma concepção teórico-metodológica como a da Sequência Didática, por exemplo. Quanto às *intenções*, compreendemo-la como a seleção de um determinado conteúdo programático em uma disciplina acadêmica, o que acontece de acordo com as orientações didáticas e com as necessidades dos alunos, por exemplo.

Quanto aos *recursos para o agir*, eles podem ser classificados em: *instrumentos e capacidades*. Os instrumentos para o agir se referem aos recursos didáticos externos ao indivíduo, sejam estes materiais ou simbólicos, a exemplo do quadro, pincel, *datashow*, entre outros. Vale ressaltar que Machado e Bronckart (2009) apontam que as tipificações do agir (modelos do agir disponíveis no coletivo e no ambiente de trabalho) também são considerados recursos para o agir, a exemplo do plano de aula. As *capacidades*, por sua vez, são entendidas como recursos didáticos, cognitivos e comportamentais, internos ao indivíduo, cognitivos e comportamentais, cuja mobilização é necessária para que se realize um determinado agir (o planejamento prévio das aulas, por exemplo, que exige uma demanda de conhecimento cognitivo e, também, uma ação sistemática).

No interior da morfogênese do agir, faz-se necessário entender a distinção entre os seres humanos que intervêm nesse agir. De acordo com Machado e Bronckart (2009), eles podem ser classificados em: *actante* (termo utilizado para todo e qualquer indivíduo que está implicado no agir), *ator* (entendido como o propulsor do agir, a quem são atribuídas

capacidades, motivos, intenções e responsabilidade) e *agente* (termo que se refere a alguém que é fonte do processo, mas que não possui nenhuma das propriedades mencionadas em ‘ator’).

Além dessa distinção delimitada por Machado e Bronckart (2009), Mazzillo (2006), em sua tese de doutorado, intitulada “O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem”, enfatiza três modos de agir, que variam conforme o contexto em que esse agir se configura, quais sejam: agir languageiro, agir com instrumentos e agir cognitivo. Esses modos são identificados por meio de verbos e predicados usados de forma recorrente no texto e auxiliam o pesquisador a perceber a natureza interacional, instrumental e cognitiva do professor (Bueno, 2007).

O primeiro, agir languageiro, é identificado por meio de verbos ou nomes que remetem diretamente à ação do docente em sala de aula. Tal agir pode ser distribuído em três grupos: 1) agir imediato dos alunos (“No início da primeira aula foi perguntado para os alunos se eles sabiam o que era um lípidio”); 2) agir com reação não imediata dos alunos (“Eu copiei no quadro um resumo em tópicos do assunto, que serviu para me nortear durante a exposição e aos alunos em seus estudos”); e 3) agir docente em reação ao agir dos alunos (“A professora sanou a dúvida dos alunos”). O segundo, agir com instrumentos, é apreendido a partir do uso de verbos ou nomes em que o agir é realizados com instrumentos simbólicos (a linguagem) ou materiais (uso de livros didáticos), além do uso de verbos nos quais a ideia de instrumentação está implicada (ler, escrever, projetar). O terceiro e último, agir cognitivo ou mental, diz respeito ao uso de verbos ou nomes que representam determinados processos mentais (“O professor refletiu se os alunos compreenderam o conteúdo explicitado) ou capacidades do docente (“O professor conseguiu a interação quase completa da turma”).

Barricelli (2007), em sua dissertação de mestrado, aponta para quatro tipos de agir docente: prescritivo, afetivo, físico e pluridimensional. O primeiro, prescritivo, está relacionado às prescrições oficiais e curriculares impostas ao agir do professor, as quais são marcadas no texto por verbos deônticos (dever e precisar, geralmente). O segundo, afetivo, é expresso em verbos que demonstram valores apreciativos (gostar, adorar, expressar, sentir). O terceiro, físico, é evidenciado por verbos que sugerem movimentos e gestos corporais (falar, andar, escrever, caminhar, observar, entre outros). O quarto e último agir, pluridimensional, é identificado em verbos que apontam uma ação realizada a partir de diferentes dimensões do indivíduo. Em outras palavras, um agir que contempla os anteriores, pois, na maior parte das ações em sala de aula, o professor não usa só o languageiro, mas o instrumental, físico, cognitivo, entre outros.

A fim de sistematizar as interpretações sobre o agir docente revelado em textos que retomamos anteriormente, elaboramos o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Sistematização das interpretações do agir revelado em textos

Agir revelado em textos				
Planos de análise (Machado; Bronckart, 2009)	Motivacional	Da intencionalidade	Recursos do agir	-
Indivíduos (Machado; Bronckart, 2009)	Actante	Ator	Agente	-
Modos de agir (Mazzillo, 2006)	Linguageiro	Instrumental	Cognitivo	-
Tipos de agir (Barricelli, 2007)	Prescritivo	Afetivo	Físico	Pluridimensional

Fonte: elaboração própria (2024)

No Quadro 5, exposto anteriormente, sistematizamos as interpretações sobre o agir docente revelado em textos, delineadas por alguns pesquisadores alinhados ao campo epistemológico do ISD. Ressaltamos que, em nossa pesquisa, algumas destas interpretações serão retomadas como categorias por nós, particularmente quando analisarmos os modos de agir dos estagiários nos relatórios, quais sejam: languageiro, instrumental e cognitivo.

Diante disso, entendemos que as diferentes interpretações para o e sobre o agir são construídas *nos* e *pelos* textos, os quais, por sua vez, configuram as ações humanas (Machado; Bronckart, 2009). O agir docente, portanto,

[...] só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, produzidas pelos actantes. Ou seja, o agir só existe nos processos interpretativos, daí porque analisar textos (orais ou escritos) que o comentam. Dessa forma, para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho, quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional. (Rodrigues, 2011, p. 62).

Assim, na perspectiva de textos que situam o trabalho docente, diferentes dados são passíveis de serem analisados, entre os quais, destacam-se textos que prescrevem o trabalho do professor, textos sobre o próprio agir do professor em andamento e textos que avaliam

esse agir. Bronckart (2004), partindo da compreensão de que a linguagem configura a ação humana, sugere a seguinte classificação dos textos sobre as/nas situações de trabalho: 1) textos que precedem o agir; 2) textos das condutas verbais e não verbais dos actantes; 3) textos autoavaliativos/interpretativos produzidos pelos actantes; e 4) Textos de interpretação dos pesquisadores.

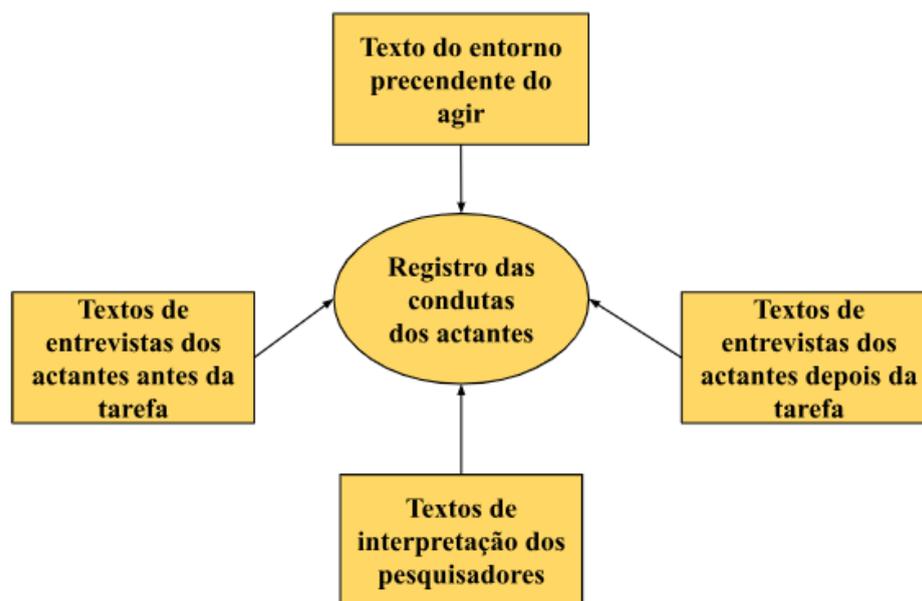
Os textos que precedem o agir docente são reconhecidos como prescritivos ou prefigurativos, visto que fornecem instruções e “modos de representação” sobre como deve ser o trabalho a ser realizado em sala de aula. Nesse sentido, são modelos para o agir, produzidos por instituições políticas e educacionais responsáveis por parametrizar, organizar e planificar o trabalho do professor. Tais textos definem objetivos, parâmetros e tarefas específicas que devem ser desenvolvidas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecida, atualmente, como um dos principais documentos prescritivos/norteadores do ensino básico.

Os textos das condutas verbais e não verbais são produzidos pelos próprios professores, em situação de trabalho cotidiana. Esses textos, geralmente, evidenciam uma atividade didática do docente, no momento em que ela acontece. Sendo assim, podem ser considerados registros verbais e não verbais sobre o agir linguageiro, instrumental, físico e cognitivo do professor em sala de aula, tornando este agir passível de ser analisado posteriormente.

Os textos avaliativos/interpretativos, por sua vez, são aqueles produzidos pelo próprio trabalhador, antes ou depois da tarefa docente realizada. Nos dois casos, “esses textos fazem emergir a consciência discursiva dos actantes e devem (ou podem) conter segmentos sobre as ações do trabalhador” (Rodrigues, 2011, p. 61). Entre os textos que podem ser considerados avaliativos/interpretativos, destacamos os diários reflexivos, entrevistas, relatórios de estágio de regência, debates com os pares, entre outros.

Por fim, há os textos de interpretação dos pesquisadores, que são produzidos por observadores externos ao trabalho realizado, a partir de uma leitura interpretativa do agir docente. Esses textos analisam, a partir de critérios e categorias previamente estabelecidos, as ações do trabalho do professor, atribuindo-lhes determinadas avaliações. Entre os textos que integram esta categoria, destacam-se os diários produzidos por alunos, relatórios de estágio de observação, relatórios de coordenador pedagógicos, avaliações sistemáticas dos alunos, entre outros. A Figura 3, exposta a seguir, apresenta uma esquematização dessa classificação.

Figura 3: Esquema da classificação de textos



Fonte: Adaptado de Bronckart (2008, p. 132)

Uma vez que os gêneros podem configurar o agir humano, os textos produzidos em situações de trabalho docente constituem-se como ferramentas para a manutenção ou transformação da atividade profissional, pois são norteados por “prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvidos em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos” (Machado; Bronckart, 2009, p. 40).

Diante dos nossos objetivos, selecionamos como objeto de estudo textos que registram as condutas dos actantes, os quais também são denominados de (auto)avaliativos/interpretativos. A análise desses textos, entre os quais destacamos o caso do relatório de estágio, parece revelar como os estagiários observam o agir da sua profissão e se posicionam em relação a esse agir nos e pelos textos que escrevem. Ademais, a análise desta produção parece contribuir também para uma visão mais ampla sobre a formação inicial de professores, uma vez que interpretar/analisar textos, linguística e discursivamente, favorece a interpretação das figuras de ação que neles estão contidas (Bronckart, 2008).

Dado nosso objetivo de analisar os elementos linguístico-discursivos que remetem às ações languageiras dos estudantes em relatórios de estágio, situamos anteriormente os conceitos relacionados ao agir docente nos textos, haja vista a necessidade inerente de interpretar o agir dos professores em formação nos textos que escrevem, particularmente no gênero referido.

No próximo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que auxiliaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nas cinco seções que constituem este capítulo, apresentamos mais detalhadamente o percurso teórico-metodológico desta investigação. Na primeira seção, exploramos algumas premissas sobre a abordagem e a natureza da pesquisa. Na segunda, situamos o contexto da pesquisa – a universidade, os cursos selecionados e os objetos de estudo. Na terceira seção, descrevemos o processo de geração dos dados. Na quarta, sinalizamos as fontes de dados do estudo – questionário *on-line* e textos produzidos pelos estudantes. Na quinta e última seção, apresentamos os procedimentos analíticos que auxiliaram a exploração dos dados.

4.1 Abordagem e natureza da pesquisa

Uma pesquisa situada no campo interdisciplinar e crítico-colaborativo da Linguística Aplicada (LA) tem uma finalidade social mais ampla: “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (L. Moita Lopes, 2006, p. 14). Desse modo, em estudos desenvolvidos sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista, cujo foco está voltado para situações reais de uso da língua (gem), a LA exerce um papel fundamental, pois consegue atuar como “um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e análise das práticas sociais de linguagem” (Pereira, 2014b, p. 161). Sob essa perspectiva, os saberes são construídos socialmente na e pela linguagem, a qual se materializa em textos (verbais, não-verbais e multissemióticos).

Uma vez que as práticas de linguagem, em especial de escrita, “estão sempre inscrevendo o sujeito e o seu texto/sua leitura num conjunto complexo, dinâmico e relativo de papéis, identidades, redes comunicativas e de acesso aos padrões institucionais” (Signorini, 2001, p. 13), os investigadores alinhados a essa perspectiva partem de diferentes posicionamentos teóricos que os direcionam a modos de percepção, compreensão e interpretação específicos e situados em relação às atividades de uso da língua. Sendo assim, esta pesquisa, situada no campo da LA e fundamentada em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, focaliza, por um lado, as condições de produção em que os relatórios de estágio são produzidos nas áreas de História e Ciências Biológicas; e, por outro lado, os elementos linguístico-discursivos que envolvem estas produções.

Em consonância com os parâmetros da pesquisa em LA, apoiamo-nos no paradigma interpretativista, uma vez que entendemos a linguagem como um sistema simbólico

estabelecido, em que diferentes significados lhes são atribuídos por meio da interação social. Nesse paradigma, para a análise dos dados, são levadas em consideração as particularidades do contexto em que se realiza a investigação (Moreira; Caleffe, 2008). Sendo assim, os usos da linguagem, por serem contextualizados em um determinado tempo sócio-histórico, são singulares e refletem a subjetividade, as emoções, os interesses e os valores dos sujeitos que os produzem, o que exige do pesquisador uma percepção sensível para com o objeto de estudo.

O propósito da pesquisa situada no paradigma interpretativista é “descrever o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 61), oferecendo possibilidades, mas não certezas generalizantes sobre os resultados alcançados. No nosso caso, desenvolvemos uma análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio e das respostas dos sujeitos sobre esta produção, com a finalidade de entendê-la no contexto de formação de professores, em duas culturas disciplinares específicas e situadas.

No âmbito desse paradigma, optamos pela abordagem qualitativa, visto que a investigação que propomos não se estabelece a partir de uma operacionalização estatística, mas sim a partir do exame aprofundado de um fenômeno em toda a sua complexidade (Bogdan; Biklen, 1994). Conforme Bogdan e Biklen (1994), quando se afirma que os dados construídos em determinada pesquisa serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, quer se dizer que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. As pesquisas qualitativas possuem, de acordo com os autores supramencionados, cinco características que as determinam. Na primeira característica, os autores apontam que a fonte de dados é proveniente do ambiente natural e o pesquisador constitui-se como instrumento da pesquisa, uma vez que, mesmo utilizando equipamentos para coletar os dados (gravadores, bloco de notas, câmeras), a observação, a percepção e o contato direto são fundamentais na construção dos resultados (Bogdan; Biklen, 1994).

Na segunda característica, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que os dados são constituídos por transcrições de entrevistas, observações anotadas em campo, fotografia, documentos pessoais e/ou oficiais, vídeos, entre outros. Sendo assim, os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Em nossa pesquisa, cujo *corpus* é constituído pelas respostas dos licenciandos ao questionário aplicado e por relatórios de estágio produzidos por eles, caracterizamos as condições de produção em que os textos foram

escritos, bem como descrevemos os elementos linguístico-discursivos que integram esses textos, considerando a riqueza e a complexidade das particularidades contextuais em que foram escritos, assim como propõe a abordagem descendente (Bronckart, 2009).

Na terceira característica, os autores comentam sobre o foco dos pesquisadores, o qual recai para o processo em que os dados são construídos, categorizados e analisados. Tal perspectiva sugere que não há uma preocupação com a entrega de um “produto final”, advindo da análise dos dados, mas, sim, com as descobertas concebidas no decorrer da pesquisa.

Na quarta característica, Bogdan e Biklen (1994) entendem que os investigadores qualitativos comumente analisam os dados a partir de métodos indutivos. Nesse parâmetro, na pesquisa qualitativa, percebemos que não há o objetivo de confirmar hipóteses prévias com relação aos dados, mas, sim, de agrupá-los em categorias de análise, a fim de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre determinado tema, conforme os objetivos traçados. A análise, portanto, é “como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Na quinta e última característica, os autores destacam a relevância do significado em pesquisas desta natureza, visto que levar em consideração o (s) significado (s) subjacente (s) aos dados analisados possibilita aos pesquisadores ir além da descrição superficial, compreendendo determinado objeto de estudo e considerando a “dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente é invisível para o observador exterior” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Diante das cinco características supramencionadas, situamos nossa pesquisa como de abordagem qualitativa, uma vez que, tal como os investigadores qualitativos “partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação” (Godoy, 1995, p. 63), levamos em consideração questões mais amplas sobre a escrita acadêmica e cultura disciplinar para examinar as condições de produção e a materialidade textual-discursiva do gênero relatório de estágio, em duas áreas de conhecimento distintas.

Alinhadas com a abordagem referida, nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, haja vista ser um estudo detalhado de um ou mais objetos (Yin, 2001), realizado com o objetivo de aprofundar ou ampliar o conhecimento sobre ele (s). Nesse sentido, o procedimento técnico estudo de caso orienta o pesquisador na descrição e na interpretação de determinadas situações e/ou fenômenos complexos que ocorrem no contexto em que a investigação está sendo desenvolvida, auxiliando, também, a elaboração “de uma teoria

explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados.” (Martins, 2006, p. 12).

Uma vez que a investigação decorre em ambiente natural, o investigador que desenvolve um estudo de caso recorre a diferentes métodos de coleta de dados: entrevistas, questionários, diários de campo, documentos, gravações em áudio e vídeo, entre outros (Prodanov; Freitas, 2013). No caso da nossa pesquisa, cujo objetivo é investigar a materialidade textual-discursiva do relatório de estágio e suas implicações para a formação docente nas áreas de História e Ciências Biológicas, adotamos o estudo de caso como procedimento técnico e o questionário como método de coleta de dados. Ademais, como analisamos os elementos linguístico-discursivos nos relatórios produzidos nos cursos referidos, também trabalhamos com documentos, de modo que nossa investigação também se constitui como documental.

Dessa forma, em consonância com o procedimento mencionado, desenvolvemos uma pesquisa de natureza documental. Constitui-se como documental, visto que os nossos dados “são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (Kripka; Sheller; Bonotto, 2015, p. 58). Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), os documentos são meios de comunicação, construídos com propósitos e finalidades previamente determinados, sendo, inclusive, destinados a um público-alvo em específico. Por isso, a escolha dos dados documentais em uma pesquisa dependerá do problema para o qual se busca uma resposta (Moreira; Caleffe, 2008). No caso da nossa pesquisa, como investigamos a materialidade linguístico-discursiva do relatório de estágio, selecionamos, como objeto de estudo, textos pertencentes ao gênero referido, produzidos por licenciandos da área de História e Ciências Biológicas.

Vale ressaltar que entendemos “documento” a partir da concepção calcada por Le Goff (1996). Para este autor, o documento não é um mero arquivo que pertence ao passado, mas é um produto coletivo da sociedade que o produziu, de acordo com determinados propósitos comunicativos. Nesse sentido, devemos analisar o documento como um “monumento” que reflete ações languageiras do produtor, uma vez que esta compreensão permite ao pesquisador recuperá-lo de um determinado contexto sócio-histórico e usá-lo para fins científicos.

Em conformidade com a pesquisa documental, desenvolvemos um estudo de caráter exploratório, no sentido definido por Gil (1994): pesquisa cujo principal objetivo é desenvolver, esclarecer e delimitar conceitos, visando a formulação de problemas mais

precisos. De acordo com o autor supramencionado, pesquisas exploratórias possuem uma menor rigidez no seu planejamento e execução, posto que os dados, em geral, são construídos através de estudos de caso, entrevistas não padronizadas, levantamento bibliográfico e/ou análise documental. Procuramos, assim, através da análise da resposta dos alunos ao questionário e dos textos pertencentes ao gênero relatório de estágio, caracterizar as condições de produção e examinar os elementos linguísticos e discursivos que marcam as ações languageiras nesta produção no âmbito de disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, em licenciaturas da área de História e Ciências Biológicas.

Sendo assim, esta pesquisa é desenvolvida com a finalidade mais ampla de nos aproximar desse fenômeno de atividade languageira, a produção de relatórios de estágio em duas culturas disciplinares específicas, e construir uma visão inicial sobre ele, a partir da qual novos problemas de pesquisa poderão ser indicados para futuras investigações (Gil, 1994).

4.2 Contexto da geração de dados

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das respostas a um questionário aplicado *on-line* com licenciandos da área de História e Ciências Biológicas, como também a partir da análise de textos pertencentes ao gênero relatório de estágio, produzidos pelos estudantes colaboradores. Geralmente, os relatórios produzidos por licenciandos são planejados, orientados e escritos em disciplinas de Estágio Supervisionado, as quais integram obrigatoriamente a grade curricular de cursos de licenciatura. Na UFPB, os estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas cursam quatro disciplinas relacionadas ao estágio, conforme fluxograma do curso disponibilizado em site do curso⁴, são eles: Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências I na Escola do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências II na Escola do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia I na Escola do Ensino Médio e Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia II na Escola do Ensino Médio. No Quadro 7, a seguir, contemplamos a ementa padrão dessas disciplinas.

Quadro 7: Ementa das disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas

Estágio Supervisionado I, II, III e IV

Estágio supervisionado a ser desenvolvido na área de pesquisa básica e/ou aplicada na Universidade ou em órgãos conveniados, com a orientação de um professor do Curso. Apresentação de relatório ao final do estágio.

⁴ Disponível em: [fluxograma-2018-2.pdf \(ufpb.br\)](#). Acesso em: 27 ago. 2023.

Fonte: PPC de Ciências Biológicas (2018)

No Quadro 7, ressaltamos que sinalizamos apenas uma ementa para as quatro disciplinas, uma vez que, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elas são iguais. Tal perspectiva parece sugerir que não há uma focalização, ao menos no PPC, em descrever, aprofundar e diferenciar as ementas dos quatro estágios supervisionados do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, muito embora eles sejam desenvolvidos nas escolas em séries distintas (entre Ensino Fundamental e Médio), a partir de objetivos e competências específicas e situadas, conforme BNCC.

Na ementa exposta, há referência ao desenvolvimento do estágio nas áreas mais amplas de pesquisa básica e/ou aplicada, realizadas tanto na universidade, quanto em órgãos conveniados, geralmente, escolas públicas municipais e estaduais. Como culminância final dessa experiência, há a sinalização da produção e apresentação do relatório de estágio. Ressaltamos que esta ementa parece estar voltada para a pesquisa científica, e não necessariamente para o ensino, uma vez que não sinaliza explicitamente o objetivo básico da disciplina de estágio supervisionado, que é o de proporcionar aos alunos uma aproximação da realidade profissional docente, a partir da regência em uma escola pública. Nessa perspectiva, concordamos com Gatti (2010) quando ela aponta sobre a ausência de normatizações específicas e situadas nos currículos dos cursos de formação de professores.

Na licenciatura em História, os estudantes cursam quatro (4) disciplinas de estágio, conforme fluxograma disponibilizado no site do curso⁵: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. No Quadro 8, a seguir, apresentamos as ementas referentes a essas disciplinas.

Quadro 8: Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV

Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escolas da rede pública. Discussão historiográfica sobre o Ensino de História e suas articulações com as diversas perspectivas teórico-metodológicas da ciência histórica. Reflexões sobre a formação docente inicial. Observação de aulas e participação nas atividades docentes do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais.
--------------------------	---

⁵ Disponível em:

[https://d.docs.live.net/622a5cc66a6eec92/Documents/Trabalhos%20do%20mestrado/\(Re\)%20escritas/3%20FUNDAMENTOS%20METODOL%C3%93GICOS.docx#_ftn2](https://d.docs.live.net/622a5cc66a6eec92/Documents/Trabalhos%20do%20mestrado/(Re)%20escritas/3%20FUNDAMENTOS%20METODOL%C3%93GICOS.docx#_ftn2). Acesso em: 27 ago. 2023.

Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em escolas da rede pública. Discussão acerca das metodologias e recursos didáticos para o Ensino de História e a legislação brasileira para o ensino de História no Ensino Fundamental. Atividades de regência no Ensino de História na Educação Básica em escolas públicas municipais. Nível Fundamental e modalidades diversas.
Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado no Ensino Médio em escolas da rede pública. Discussão acerca da legislação e prescrições para Ensino de História no Ensino Médio. Observação de aulas e participação nas atividades docentes do Ensino Médio em escolas públicas estaduais.
Estágio Supervisionado IV	Estágio Supervisionado no Ensino Médio em escolas da rede pública. A formação continuada e a pesquisa no Ensino de História. Vivência de práticas docentes a partir de experiências de professores da Educação Básica. Atividades de regência no Ensino de História no Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Nível Médio e modalidades diversas.

Fonte: PPC de História (2020)

No Quadro 8, sintetizamos as ementas referentes às disciplinas de estágio supervisionado na licenciatura em História. Como é possível perceber, do primeiro ao último estágio, diferentes níveis de conhecimento e de ensino são contemplados. Nos dois primeiros estágios, direcionados ao ensino fundamental, há reflexões sobre perspectivas teórico-metodológicas e recursos didáticos que giram no entorno do estágio, além do desenvolvimento das atividades de observação e regência no fundamental. Nos dois últimos estágios, direcionados ao ensino médio, há a discussão sobre legislações específicas para o ensino de História no ensino médio, como também as atividades de observação e regência. Duas ementas, das disciplinas de Estágio Supervisionado I e III pressupõem a produção do relatório de observação; as outras duas ementas, das disciplinas Estágio Supervisionado II e IV pressupõem a sistematização dessas experiências e reflexões na produção final de um relatório de regência.

Diante dessas considerações, evidenciamos concepções distintas quanto ao papel do estágio nos cursos em investigação, haja vista a ementa única para as quatro disciplinas de estágio supervisionado em Ciências Biológicas e a presença de quatro ementas específicas de cada disciplina de estágio em História. Quanto aos direcionamentos presentes nas ementas, percebemos que, no curso de Ciências Biológicas, o estágio se aproxima mais da pesquisa

aplicada; enquanto no de História, da regência em uma instituição pública de ensino básico. Desse modo, enfatizamos a influência da cultura disciplinar (Hyland, 2000) no processo de formulação das ementas relacionadas ao estágio supervisionado nas licenciaturas em investigação.

4.3 Processo de geração de dados

Em relação à delimitação do campo investigativo, desenvolvemos uma pesquisa em duas licenciaturas, da UFPB. Salientamos que a escolha pela modalidade licenciatura é justificada por nossa compreensão do trabalho docente como complexo, dinâmico e situado, cuja formação envolve a apropriação de uma série de prescrições (dos sistemas educacional, de ensino, didático, institucional) e a mobilização de diferentes artefatos simbólicos e multissemióticos, disponíveis coletivamente (Bueno; Machado, 2011). Uma vez que esse aprendizado na universidade advém de conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos no interior das disciplinas, particularmente em disciplinas de estágio supervisionado, partimos da compreensão de Bueno (2014, p.193), e justificamos, assim, nossa escolha por relatórios de estágios, já que através desses textos “é possível encontrar pistas que nos ajudam a compreender melhor como o trabalho docente está sendo visto por esse futuro profissional”.

No que diz respeito ao processo de delimitação do objeto investigativo, selecionamos duas grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A investigação nessas áreas distintas visa ampliar o diálogo interdisciplinar entre as licenciaturas sobre a escrita acadêmica e desbravar questões epistemológicas, de identidade e de poder que subjazem a essas culturas disciplinares (Hyland, 2000). Além disso, conforme tecemos no capítulo introdutório, uma vez que nossa pesquisa está situada no grupo de pesquisa do ATA, cujo escopo desenvolve estudos sobre a escrita acadêmica, científica e/ou profissional em diferentes campos disciplinares, damos continuidade aos estudos já desenvolvidos, visando contribuir com as discussões já existentes.

Cabe-nos lembrar que, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* sede, há, conforme site⁶ de consulta pública da UFPB, onze (11) cursos de licenciatura no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA): Ciências Sociais, Filosofia, História, História (MSC), Letras / EAD, Letras - Espanhol, Letras - Francês, Letras - Inglês, Letras - Letras Clássicas (Grego e Latim), Letras - Libras e Letras - Língua Portuguesa. Já no Centro de

⁶ Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>. Acesso em: 09 abril. 2024.

Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), identificamos cinco (5) cursos de licenciatura, quais sejam: Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química.

Ante essa quantidade de cursos e o tempo de que dispomos para a realização desta pesquisa, delimitamos dois cursos como campo de investigação, a saber: História e Ciências Biológicas. A escolha por essas licenciaturas se justifica por elas atenderem a alguns critérios: (a) cursos que integram áreas de conhecimento distintas, o que sugere normas, convenções acadêmicas, objetos e metodologias específicas, delineando novas demandas de investigação, conforme pesquisas desenvolvidas no interior do ATA; (b) cursos nos quais poucas pesquisas foram desenvolvidas quando o objeto de investigação se refere aos relatórios de estágio, conforme sinalizado na introdução desta pesquisa, na qual evidenciamos uma focalização de estudos sobre o gênero referido nas áreas de Letras e Pedagogia; e (c) cursos que possuem quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, conforme fluxograma e ementas já disponibilizados, o que indica a produção do gênero relatório de estágio.

Vale referenciar a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB, datada de 05 de setembro de 2023, com CAAE: 72904923.0.0000.5188 e parecer 6.282.657. Diante da apreciação positiva do comitê de ética, iniciamos o processo de coleta de dados, o qual aconteceu em três etapas. Na primeira, entramos em contato com os coordenadores dos referidos cursos, a fim de explicitar-lhes a nossa proposta, tecendo comentários sobre o contexto, a problemática, os objetivos e as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa, e solicitarmos-lhes o *e-mail* dos alunos que estivessem no meio e/ou no final dos cursos de História e Ciências Biológicas da UFPB, *campus* I, pois estes teriam, provavelmente, produzido dois ou mais relatórios de estágio para as disciplinas de estágio supervisionado. Uma vez que os coordenadores optaram por eles mesmos enviarem nosso *e-mail*-convite para os estudantes no controle acadêmico, aguardamos algumas semanas.

Dado o pouco retorno desses estudantes por *e-mail*, o que entendemos como um desinteresse provocado pelo distanciamento de um convite inteiramente virtual, direcionamo-nos para a segunda etapa do processo de coleta dos dados, no qual fomos presencialmente aos Centros Acadêmicos (CA) das duas áreas em investigação. Nesta etapa, conversamos sobre a nossa pesquisa com alguns dos estudantes que estavam nas salas que pertencem ao CA de cada área. Nesse encontro, o qual aconteceu no período vespertino, apresentamo-nos e explicitamos nossa pesquisa aos licenciandos de História e Ciências Biológicas. Por meio dessa estratégia, conseguimos um contato mais direto com os

estudantes, que nos repassaram o número do celular e o *e-mail* para enviarmos o questionário *on-line* e solicitarmos os relatórios que produziram na disciplina de estágio supervisionado. A partir disso, alcançamos a maior parte do nosso *corpus* referente à área de História. No entanto, nesse encontro presencial, não encontramos estudantes das Ciências Biológicas que já estivessem com mais 50% do curso concluído, de modo que eles ainda não haviam produzido relatórios de estágio.

Sendo assim, seguimos para a terceira e última etapa do processo de coleta de dados, formulada a partir da sugestão dos próprios licenciandos de entrar em contato virtualmente, a partir dos perfis no *Instagram* do CA e/ou PIBID dos cursos referidos, a exemplo CA de Biologia - UFPB (@carbalufpb) e Núcleo de História | PIBID | UFPB - Campus I (@pibidhistoriaufpb). Por meio deste meio de comunicação, foi possível formular uma explicação mais ampla, direta e detalhada sobre a nossa proposta de pesquisa, tanto através da mensagem escrita, quanto através da gravação de áudio, uma vez que essas redes sociais são utilizadas amplamente pelos estudantes, seja para fins pessoais, seja para fins pedagógicos e científicos, como é o caso dos perfis citados. Ressaltamos que os próprios perfis do *Instagram* do PIBID História e CA de Ciências Biológicas divulgaram nos *stories* nosso convite para participar da pesquisa, o que aumentou o engajamento e o retorno positivo dos estudantes. Sendo assim, ao serem contactados no *Instagram*, os estudantes não só contribuíram com a pesquisa, respondendo ao questionário e enviando-nos os próprios relatórios por *e-mail*, como também encaminharam nosso convite para seus grupos no *WhatsApp*. Com isso, finalizamos nossa geração e coleta de dados, com a quantidade de respostas e relatórios traçados previamente em nosso projeto de pesquisa, qual seja: 03 respostas e 05 relatórios de estudantes do curso de História e 03 respostas e 05 relatórios do curso de Ciências Biológicas.

4.4 Fontes de dados

Esta seção é constituída de duas subseções. Na primeira, 4.4.1, descrevemos o questionário *on-line* aplicado com os estudantes dos cursos focalizados que participaram desta pesquisa. Já na segunda, 4.4.2, descrevemos brevemente os textos pertencentes ao gênero relatório de estágio produzidos pelos estudantes referidos e disponibilizados para nós, via *e-mail*.

4.4.1 Questionário

Conforme sinalizado na seção anterior, a primeira fonte de dados advém da aplicação de um questionário⁷ *on-line* direcionado aos estudantes da área de História e Ciências Biológicas. A partir dessa aplicação, obtivemos seis (6) respostas, três (3) das quais referentes a estudantes da licenciatura em História - Marcos⁸, Wilton e Ester; e três (3) referentes a estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas - Eva, Natália e Vanessa.

De acordo com Gil (1994), o questionário caracteriza-se como um procedimento técnico para a coleta de dados que apresenta alguns benefícios, entre os quais, destacamos: 1) atinge um número maior de pessoas, mesmo que distantes geograficamente, uma vez que o questionário é aplicado virtualmente; 2) garante a participação anônima dos participantes; e 3) permite que os participantes respondam no dia e horário que acharem mais adequado, de acordo com prazo de realização da coleta dos dados. No entanto, sua utilização requer alguns cuidados, quais sejam: verificar sua eficácia quanto aos objetivos delineados, determinar a forma, a ordem e o conteúdo das questões e a construção das alternativas (Gil, 1994).

Dessa forma, o questionário desta investigação, disponibilizado em anexo, foi produzido de acordo com os nossos objetivos, sobretudo o primeiro – caracterizar as condições de produção em que o gênero relatório de estágio é solicitado nas duas áreas investigadas – e o terceiro – examinar as implicações, na percepção dos estudantes, sobre a produção do gênero referido para a/na formação docente.

Quadro 9: Natureza das perguntas no questionário *on-line* aplicado aos estudantes

Pergunta	Natureza da pergunta
Nome completo/ E-mail/ Curso	Identificação
Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura	Identificação
Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?	Identificação
Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?	Condições de produção
Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que	Condições de produção

⁷ Disponível em: [O gênero relatório de estágio nas áreas de História e Ciências Biológicas - Formulários Google](#)

⁸ Vale ressaltar que, por questões éticas de privacidade, todos os nomes são fictícios.

consistiam essas orientações?	
Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?	Condições de produção
Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?	Condições de produção
Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?	Implicações para a formação docente
Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?	Implicações para a formação docente

Fonte: elaboração própria (2024)

Diante do quadro 9, podemos perceber que as perguntas que constam no questionário focalizam as condições de produção em que o gênero foi demandado em disciplinas de estágio supervisionado, de modo que os estudantes responderam a questionamentos sobre o como, quando, para quem e por que produzir esse gênero, como também refletiram sobre a relevância (ou não) dessa produção para a sua formação enquanto futuros professores do Ensino Básico.

4.4.2 Textos escritos

Conforme sinalizado na seção anterior, a segunda fonte de dados advém da solicitação de relatórios de estágio produzidos pelos estudantes nas disciplinas de estágio supervisionado. Tais textos foram solicitados via *e-mail*, o qual continha algumas informações sobre a presente pesquisa, a saber: temática, objetivos, justificativas e contribuições. No *e-mail* referido, também foi anexado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, a fim de possibilitar aos estudantes o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, incluindo os possíveis riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não) seja efetiva, livre e consciente. A partir disso, os estudantes retornaram ao nosso *e-mail* com o envio do relatório de estágio e o TCLE preenchido e assinado.

⁹ Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1YzGNHe-5ptRkD6F32uyNASHyVCZcvG8EnGzaTrGbZ_Q/edit?usp=sharing. Acesso em: 13 mai. 2024.

Analisar esses textos, em dois campos disciplinares distintos, permite compreender as ações linguageiras que são mobilizadas pelos estudantes para desenvolver a atividade de estágio docente, uma vez que “esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais” (Machado *et al.*, 2009, p. 18). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os textos escritos pertencentes ao gênero relatório são objetos de análise nos quais observamos as ações de linguagem sobre as atividades profissionais.

Em relação aos textos do curso de História, os estudantes tanto relatam o processo de observação e planejamento das atividades didático-pedagógicas, quanto as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula. De modo geral, os textos seguem a estrutura e formatação típicas de uma produção acadêmica, a qual é fundamentada de acordo com as normas e regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). No entanto, tratando-se de um texto cujo conteúdo contempla, também, experiências pessoais, notamos uma maior subjetividade no que diz respeito ao posicionamento dos estudantes e à forma de organizar as seções do relatório, constatações estas que serão melhor exploradas no capítulo analítico desta pesquisa.

Quanto aos relatórios do curso de Ciências Biológicas, diferentemente do campo disciplinar da área de História, estes dividem-se em relatórios teóricos e práticos, de forma intercalada. Sendo assim, o Estágio I é uma disciplina na qual os estudantes desenvolvem um relatório teórico direcionado ao Ensino Fundamental. Nesse relatório, os estudantes caracterizam a observação da escola em que vão estagiar no próximo semestre, como também propõem o planejamento e o desenvolvimento de planos de aula. O Estágio II é uma disciplina na qual os estudantes são encaminhados às escolas para ministrar as aulas planejadas em sala. Logo, o relatório relata a experiência prática de ensino no Fundamental. Os Estágios II e IV seguem o mesmo padrão, com o diferencial de que são direcionados ao Ensino Médio.

Uma vez produzidos em esfera acadêmica, também seguem a estrutura e formatação de acordo com a ABNT. Porém, há diferenças entre os relatórios denominados por nós de “teóricos” e “práticos”, visto que os primeiros, ao que nos parece, são de natureza técnico-profissional; enquanto os segundo são de natureza descritiva e experiencial.

Vale ressaltar que, em nosso capítulo analítico, ao explorarmos os textos pertencentes ao gênero relatório de estágio produzidos pelos estudantes dos cursos mencionados, faremos referência aos relatórios da área de História como RH1, RH2, RH3, RHn..., e para a área de

Ciências Biológicas como RB1, RB2, RB3, RBn..., a fim de garantir o anonimato das produções, conforme sistematizamos no Quadro 10.

Quadro 10: Relação entre os relatórios, as disciplinas e os participantes

Relatório de História	Disciplina	Participante
RH1	Estágio Supervisionado III	Lucas ¹⁰
RH2	Estágio Supervisionado III	Marcos
RH3	Estágio Supervisionado III	Ester
RH4	Estágio Supervisionado III	Tiago
RH5	Estágio Supervisionado III	Wilton
Relatório de Ciências Biológicas	Disciplina	Participante
RB1	Estágio Supervisionado III	Eva
RB2	Estágio Supervisionado III	Melissa
RB3	Estágio Supervisionado I	Natália
RB4	Estágio Supervisionado IV	Carla Mariana Rita Felipe
RB5	Estágio Supervisionado IV	Vanessa

Fonte: elaboração própria (2024)

No quadro 10, apresentamos os relatórios, bem como a disciplina em que ele foi produzido e o (a) (s) produtor (a) (es). Conforme podemos perceber, são 10 relatórios, sendo 05 de cada área de conhecimento. O número de relatórios foi maior do que o número de respostas ao questionário, o que justifica o aparecimento de outros nomes no quadro. Ressaltamos ainda que um dos relatórios, o RB4 de Ciências Biológicas, foi produzido por uma equipe de estudantes, de acordo com as condições específicas de produção da disciplina de estágio.

4.5 Procedimentos de análise do *corpus*

¹⁰ Todos os nomes são fictícios.

Para a análise do nosso *corpus*, adotamos alguns procedimentos analíticos, conforme objetivos traçados: (1) caracterização das condições de produção em que os textos foram demandados; (2) análise dos elementos linguístico-discursivos na produção do relatório que se relacionam às ações languageiras do agir docente; e (3) exame das implicações da produção do relatório de estágio para a/na formação docente, a partir das percepções dos estudantes.

Para a análise da caracterização das condições de produção dos relatórios, alcançada através da exploração das respostas dos estudantes ao questionário aplicado, consideramos as contribuições do quadro epistemológico do ISD, particularmente as representações do mundo físico e socio subjetivo, evidenciados por Bronckart (2003, 2006, 2009): (1) mundo físico: emissor/produtor, receptor/destinatário, local da produção e momento da produção; e (2) mundo socio subjetivo: instituição, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação. Para o exame das implicações da produção do relatório para a/na formação docente, também alcançada através das respostas ao questionário, levamos em consideração as contribuições/discussões teóricas das pesquisas sobre o gênero relatório de estágio, desenvolvidas por pesquisadoras brasileiras, a exemplo de Leurquin (2013) e Lopes (2007).

Já para a análise da materialidade linguística dos relatórios, baseamo-nos em Machado e Bronckart (2009), que apontam três níveis de análise textual-discursivas: organizacional (plano global do texto), enunciativo (modalizadores do enunciado, modalizadores pragmáticos) e semântico (intencionalidade, motivação, recursos mobilizados para o agir e dos tipos de agir).

No nível organizacional, esta análise consiste na caracterização da infraestrutura textual, ou seja, a planificação global do texto, que envolve a identificação das condições de produção. Para identificar esse plano, é necessário, por parte dos pesquisadores, a identificação de indícios linguísticos (macroorganizadores), peritextuais (divisões de capítulos, títulos etc.) e cotextuais (parágrafos que apresentem as divisões que configuram o texto), além dos conhecimentos prévios relacionados ao gênero textual a ser produzido (Machado; Bronckart, 2009), conforme apresentamos no segundo capítulo da presente pesquisa.

Tal análise pode trazer algumas informações “sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns aspectos do seu trabalho” (Machado; Bronckart, 2009, p. 55), uma vez que examinar a forma como o texto foi organizado em uma sequência textual global sugere os objetivos de sua ação languageira, as suas representações em relação ao objeto

temático, as capacidades e habilidades de compreensão e a provável posição do leitor em relação ao objeto temático.

No nível enunciativo, “são consideradas todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (Machado; Bronckart, 2009, p. 61). Sendo assim, para essa análise, o pesquisador identifica no texto as unidades linguísticas, a seguir: (1) gerenciamento de vozes (identificação de vozes implícitas e explícitas pelo enunciador); (2) modalizadores do enunciado (unidades linguísticas que expressam as proposições do enunciador, conferindo-lhes grau de verdade, possibilidade, obrigatoriedade); e (3) modalizadores pragmáticos (unidades linguísticas, geralmente verbos auxiliares, que atribuem ao enunciador determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, avaliações).

Por fim, a análise do nível semântico é desenvolvida a partir das análises organizacional e enunciativa anteriores, conforme pontua Machado e Bronckart (2009). Com a identificação da planificação/infraestrutura global do texto, compreendemos tanto a inserção dos actantes na produção textual, quanto os elementos temáticos centrais. Por meio da identificação da sequência global e local, percebemos os posicionamentos dos actantes e as representações que estes constroem sobre seu interlocutor. Já com a análise dos enunciados, particularmente as modalizações (deônticas, lógicas, pragmáticas e apreciativas) do enunciado, identificamos os estatutos de verdade/necessidade/obrigatoriedade, como também as intenções dos agentes produtores dos textos. Ainda por meio da análise dos enunciados, também podemos identificar e analisar os modos de agir (linguageiro, instrumental, cognitivo, prescritivo) dos estagiários nos relatórios.

Portanto, a análise dos níveis organizacional e enunciativo permite tecer “uma síntese dos elementos semânticos ou das categorias de agir” (Machado; Bronckart, 2009, p. 63). No nosso caso, como investigamos os relatórios de estágio em duas culturas disciplinares distintas, os elementos semânticos identificados a partir da análise dos dois níveis referidos estão relacionados às representações do agir dos professores em formação, as quais estão/são construídas nos/pelos textos.

4.6 Categorias de análise

Nossa análise está fundamentada nos níveis organizacional e enunciativo supramencionados, haja vista os objetivos delineados nesta pesquisa. Por um lado, analisamos as condições de produção, bem como o posicionamento crítico-reflexivo dos

licenciandos nas respostas ao questionário, o que pressupõe uma análise de nível organizacional e categorias relacionadas à infraestrutura textual (o quê, como, para quem, para quê). Por outro lado, analisamos os elementos linguístico-discursivos que compõem o texto escrito, o que requer uma análise de nível enunciativo e categorias relacionadas à inserção de vozes, marcas de pessoa e/ou modalizadores do enunciado.

Sendo assim, de acordo com o arcabouço teórico-metodológico do ISD (Machado; Bronckart, 2009) e com os dados explorados na seção analítica, construímos sete categorias de análise, sistematizadas no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Sistematização da construção de categorias de análise

Perguntas	Objetivos	Categorias de análise
Quais condições de produção constituem o relatório de estágio das áreas de História e Ciências Biológicas?	Caracterizar as condições de produção do relatório de estágio das áreas de História e Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Representações dos mundos físico e sociossubjetivo • Parâmetros do contexto sociointeracional de produção
Quais são as implicações da produção do relatório de estágio para a e na formação docente?	Examinar possíveis implicações da produção do relatório de estágio para a e na formação docente desses licenciandos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para formação docente
Quais elementos linguístico-discursivos marcam os relatórios de estágio produzidos por licenciandos dessas áreas?	Analisar os elementos linguístico-discursivos e as relações de ação linguageira marcantes em relatórios de estágio produzidos por licenciandos em História e Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Folhado Textual: a organização composicional do relatório • Modalizações enunciativas: posicionamentos e (re)ações nos relatórios • Modos de agir linguageiro dos licenciandos

Fonte: elaboração própria (2024)

No Quadro 11, sistematizamos a construção das nossas sete categorias de análise, a partir dos questionamentos geradores da nossa pesquisa, dos objetivos delineados e da análise do nosso *corpus*.

Neste capítulo, por meio de seis subseções, apresentamos os fundamentos metodológicos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. No próximo capítulo, exploramos o *corpus* deste estudo, composto por respostas dos licenciandos a um questionário *online* e por textos escritos por eles pertencentes ao gênero relatório de estágio.

5 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO NAS ÁREAS DE HISTÓRIA E DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DISCUSSÕES, ANÁLISES E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, exploramos o *corpus* da nossa pesquisa – as respostas dos estudantes ao questionário aplicado e os textos representantes do gênero relatório de estágio –, a fim de caracterizar as condições de produção em que foram solicitados e produzidos, como também analisar os elementos linguístico-discursivos que nos remetem às ações languageiras do agir docente. Para tanto, amparamo-nos no arcabouço teórico e metodológico do ISD (Bronckart, 2003, 2006, 2009; Machado e Bronckart, 2009), particularmente nos conceitos de gênero de texto e condições de produção; e nos níveis de análise - organizacional, enunciativo e semântico.

Com o intuito de atender aos objetivos sinalizados, dividimos este capítulo em duas seções, quais sejam: 5.1 Condições de produção do relatório de estágio regência; e 5.2 Ações languageiras do agir docente em textos escritos.

5.1 Condições de produção do relatório de estágio regência

O contexto de produção no qual um texto se configura é classificado, segundo Bronckart (2009), como um conjunto específico de parâmetros que determinam diretamente a forma pela qual este texto é planejado e organizado. Desse modo, ao produzir um texto, representante de um determinado gênero, o agente deve mobilizar as representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos quais esse texto resulta. Tais representações, descritas no terceiro capítulo desta dissertação, envolvem valores históricos, linguísticos e socioculturais, constituindo a situação de ação de linguagem na qual o texto é materializado.

Sendo assim, “o estudo do texto deve considerar o contexto de produção, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes” (Souza, 2007, p. 171). No caso da nossa pesquisa, como objetivamos caracterizar as condições de produção em que o relatório de estágio é demandado nas áreas de História e Ciências Biológicas, em um *campus* específico, de uma universidade federal paraibana, analisamos, nas subseções a seguir, o relato dos estudantes das áreas referidas, buscando entender não só como a demanda acontece, mas também como eles a caracterizam, haja vista a necessidade analítica, enfatizada pelos parâmetros do ISD, do pesquisador obter o máximo de informações

referentes à situação comunicativa, já que ele não acessa diretamente a situação de linguagem internalizada pelo produtor.

Para melhor visualização dos dados, dividimos esta seção em três subseções temáticas: 5.1.1 Representações do mundo físico e sociossubjetivo; 5.1.2 Parâmetros do contexto sociointeracional de produção; e 5.1.3 Contribuição do relatório para a formação docente.

5.1.1 Representações dos mundos físico e sociossubjetivo

A atividade de linguagem atua socialmente com o objetivo de orientar, direcionar e regular as atividades coletivas. Conforme Bronckart (2006), tal atividade de linguagem corresponde a uma ação do sujeito no mundo, que age de acordo com determinados motivos, razões e finalizadas, interiorizadas. Nesse sentido, o homem age languageiramente em um contexto, uma vez que está sempre situado no espaço e no tempo, que, por sua vez, são constituídos de valores coletivos (históricos, institucionais, econômicos, culturais e sociais) e de valores individuais (pensamento consciente e subjetividade).

Uma vez que o agir da linguagem (texto) acontece em um contexto específico e situado, ao investigarmos os relatórios de estágio em duas áreas distintas, entendemos a relevância de caracterizarmos o contexto de produção no qual esses textos foram escritos, o qual pode triangular, refletir e refratar as concepções dos alunos sobre a experiência com o estágio na formação docente. Para tanto, elaboramos o Quadro 12, a seguir, com as informações sistematizadas sobre o contexto de produção dos relatórios de estágio produzidos por estudantes das áreas de História e Ciências Biológicas.

Quadro 12: Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios de estágio

Contexto de produção dos relatórios				
	Lugar de produção	Período da produção	Emissor	Receptor
Mundo físico	Residência (s) do (s) estudante (s) ou universidade	Após o período de observação e regência	Aluno/a do quinto ao oitavo período do curso de História ou Ciências Biológicas da UFPB, <i>campus</i> I. Há, ainda, a produção do relatório em equipe.	Professor (a) do Centro de Educação e/ou de História, responsável pelas disciplinas Estágio Supervisionado I, II e/ou IV

	Lugar social de produção	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário	Objetivo da produção
Mundo sociossubjetivo	Universidade	Estagiários das licenciaturas em História ou Ciências Biológicas. Bolsista do programa de Residência Pedagógica.	Professor (a) da disciplina de Estágio Supervisionado, que orienta e supervisiona o estágio dos alunos, desempenhando, também, o papel de leitor(a) e avaliador(a) dos relatórios.	Relatar ao docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado as experiências com observação, planejamento e regência vivenciadas no estágio. Além disso, também é uma produção que pode atender a propósitos científicos, representando as práticas docentes e refletindo sobre elas.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Conforme exposto no Quadro 12, a produção dos relatórios de estágio nas áreas de História e Ciências pressupõe um dado contexto, o qual pode ser sintetizado em dois momentos. No primeiro, referente às representações do mundo físico ou material, destacamos que os relatórios foram produzidos no espaço da residência dos estudantes ou mesmo no espaço da universidade, no período posterior às atividades de planejamento, observação e regência. Ou seja, no ciclo final do período letivo. Esses estudantes, emissores da produção, são alunos dos cursos de História ou Ciências Biológicas, regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e/ou IV). Os receptores, por sua vez, são professores da instituição, sejam da área em comum com a dos estudantes ou não, que ministram as disciplinas mencionadas.

Ressaltamos que, em relação ao curso de História, os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio são professores que integram o próprio Departamento de História. Já quanto ao curso de Ciências Biológicas, os professores que ministram tais disciplinas integram o Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, da UFPB. Uma vez que os professores supervisores atuam em outra área que não a dos alunos-estagiários, chamamos atenção para a possível influência dos contextos históricos, sociais e linguísticos que envolvem cada cultura disciplinar, uma vez que eles condicionam a materialidade linguístico-discursiva do relatório e os processos de interação entre os indivíduos.

No segundo, referente às representações do mundo socio subjetivo, chamamos atenção para o lugar no qual a produção é demandada, a universidade, instituição que possui um agir motivacional condicionado por determinantes externos (Machado; Bronckart, 2009), como normas, regras, metodologias e currículos específicos e situados, o que justifica a obrigatoriedade da escrita do relatório de estágio na disciplina correspondente. Em relação ao papel social do enunciador, os estudantes atuam não só como graduandos ou licenciandos na instituição acadêmica, mas como estagiários em uma instituição escolar acadêmica, de modo que atravessam duas esferas e assumem dois papéis sociais, com responsabilidade e ações específicas que se interpenetram.

Quanto ao papel social do receptor, os professores atuam como supervisores, uma vez que direcionam, planejam junto aos alunos, acompanham a regência e avaliam as aulas ministradas. Além disso, atuam também como leitores e avaliadores em potencial dos textos escritos pelos alunos, visto que não há indícios de que estes textos sejam enviados às escolas em que as aulas foram ministradas. Sendo assim, os professores são os principais destinatários desses textos, fato que pode determinar o folhado textual nos níveis organizacional e enunciativo, pois, sendo o nicho de leitores exclusivamente membros de um único contexto, a demanda da escrita acontece sob expectativas e normas específicas. Tal fato correlaciona-se também com o pensamento dialógico da linguagem, cujas discussões reiteram a existência de um “círculo preciso de leitores com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 322) em cada gênero de texto.

Por fim, quanto ao propósito comunicativo da produção do relatório, destacamos a função principal de relatar as experiências com as atividades de planejamento, observação, regência (Lopes, 2007) e, por vezes, avaliação vivenciadas no interior do estágio, em uma instituição escolar municipal ou estadual, sob orientação do professor da disciplina de estágio e supervisão do professor atuante na escola. No entanto, conforme apontam Pimenta e Lima (2006), a produção do relatório também atende a propósitos científicos, que superam o espaço de sala de aula quando amplamente divulgados em eventos e congressos e/ou publicados em periódicos, como parece ser o caso de algum dos relatórios analisados, particularmente um da área de Ciências Biológicas, o R1, o qual é fruto do programa Residência Pedagógica, implicando algumas atividades de pesquisa, como apresentação em eventos científicos e/ou publicação do relatório. Nesse sentido, ressaltamos que a produção do relatório pode ultrapassar os propósitos comunicativos instituídos no componente curricular Estágio Supervisionado, ampliando, conseqüentemente, o nicho de leitores anteriormente previstos.

Dado esse contexto de produção, percebemos que o texto, como entidade construída coletivamente, é envolvida por contextos históricos, sociais e linguísticos, os quais condicionam tanto o folhado textual, quanto às formas de interação entre os indivíduos (Souza, 2007). Sendo assim, entendemos como necessário triangular estas informações com as respostas dos estudantes ao questionário *on-line* aplicado sobre as experiências com a produção do relatório, a fim de perceber como eles caracterizam o contexto no qual o relatório foi produzido e refletem sobre as contribuições dessa produção para a formação docente.

5.1.2 Parâmetros do contexto sociointeracional de produção

A formação inicial de professores é uma trajetória complexa, que envolve diferentes práticas de letramentos acadêmico-profissionais, focalizadas, sobretudo, no desenvolvimento de processos formativos docentes, entre os quais destacamos as atividades de planejamento, regência e avaliação, que acontecem no interior das disciplinas de Estágio Supervisionado. Tais atividades são registradas pelos licenciandos, que assumem o papel social de estagiários, nos relatórios de estágio. Para Leurquin (2008, p. 57), pesquisadora que investiga sobre formação docente no quadro epistemológico do ISD, o relatório de estágio “é uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação”.

Nesse sentido, além de caracterizarmos, na seção anterior, as representações dos mundos físico e socio subjetivo desta produção, destacamos também as experiências dos próprios estudantes com a escrita do relatório. Entendemos que essa triangulação dos dados nos possibilita uma melhor compreensão sobre as condições de produção em que o relatório foi solicitado nos cursos de História e Ciências Biológicas, uma vez que analisamos as experiências com o gênero, a partir do ponto de vista dos próprios estudantes.

Sendo assim, no trecho a seguir, apresentamos a resposta de Natália, licencianda em Ciências Biológicas, como exemplo representativo do posicionamento dos estudantes dessa área para as seguintes perguntas: Como foi para você a experiência de escrever o relatório de estágio? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

A escrita em si foi bem tranquila, porém os relatórios de estágio, pelo menos quando fiz, exigiam que fosse um relatório de toda a disciplina e não apenas da experiência em sala de aula, logo o volume de materiais e experiências para serem relatadas foi muito grande. (Natália, ver anexo B, 2023, grifo nosso)

No trecho exposto, Natália caracteriza a produção do relatório de estágio como “*bem tranquila*”. No entanto, logo em seguida, explica-nos que tal produção demandou uma dedicação maior da sua parte, haja vista a grande quantidade de materiais didáticos e experiências a serem relatadas que precisavam ser registrados no texto. Nesse sentido, não era apenas a descrição da experiência em sala de aula, mas “*um relatório de toda a disciplina*”, o que envolve os conhecimentos teóricos, advindos da leitura dos materiais disponibilizados na disciplina, e os conhecimentos práticos, advindos das experiências com o planejamento e a regência. Ressaltamos que, embora a estudante mencione esses conhecimentos (teóricos e práticos) em seu relato, não parece haver uma articulação entre eles, conforme propõe Pimenta e Lima (2006), haja vista o trecho (“*exigiam que fosse um relatório de toda a disciplina e não apenas da experiência em sala de aula*”), no qual há uma separação evidente entre as atividades teóricas desenvolvidas em “na disciplina” e as atividades práticas desenvolvidas “em sala de aula”.

Em uma perspectiva complementar, as estudantes de Ciências Biológicas apresentam concepções diferentes sobre a experiência dessa produção. A primeira delas, Eva, aponta essa produção como “*um momento muito reflexivo sobre a observação e a prática em sala de aula*” (Eva, ver anexo A, 2023). Por outro lado, Vanessa a concebe como “*algo mais burocrático*” (Vanessa, ver anexo C, 2023), respectivamente.

Nesses relatos pertencentes à área de Biologia, percebemos uma tensão no domínio da cultura da profissão docente, a qual é iniciada no período do estágio supervisionado. Focalizando no relato de Natália, chamamos atenção para a percepção da estudante de que a atividade de produzir um relatório de estágio “*não é limitada ao que se faz*” (Clot, Fanta, 2000, p. 36), em sala de aula, já que abarca outras dimensões diferentes do visível e do observável, as quais Clot (1999) denomina como “*atividade realizada*” e o “*real da atividade*”. Sendo assim, quando Natália enfatiza que o relatório envolve mais do que a simples descrição das experiências com o ensino em sala de aula, ou mesmo quando Vanessa ressalta a burocracia que essa produção exige, percebemos que, além da atividade, de fato, realizada e descrita no texto, o real da atividade interpõe-se, contemplando também o que não se faz, o que é difícil fazer, o que não se sabia que era para fazer, o que não se consegue fazer, o que se quer fazer e o que se pensou fazer (Clot *et al.*, 2001).

Conforme vimos em alguns excertos do relato de estudantes da área de Ciências Biológicas, a produção do relatório de estágio aconteceu a partir de experiências e percepções diferentes para cada uma: ora tranquila, ora reflexiva, ora burocrática. Vale ressaltar que essa

escrita não se restringiu à descrição da regência, mas também à interpretação de outras dimensões da atividade real, realizada no estágio supervisionado. Nesse viés, ressaltamos o conflito existente na passagem do letramento acadêmico para o letramento profissional, os quais se integram e se complementam no período do estágio supervisionado, refletindo, também, na produção do relatório de regência, conforme relato das estudantes.

Dada essas considerações, perguntamo-nos: como os estudantes da área de História caracterizam a produção do relatório de estágio? Para responder a essa pergunta, apresentamos o trecho a seguir, do estudante de História Marcos.

Lembro de ter sido um bom exercício de reflexão sobre a minha atuação docente durante o estágio na produção dos Relatórios de Estágio. Mas algo na produção do gênero textual considerei o mais interessante durante a produção: a agradável experiência de produzir um documento cujo texto é marcado por uma narrativa "livre": é preciso "apenas" lembrar, e depois, narrar. Tanto é um bom exercício de reflexão sobre a prática docente, tanto quanto de produção textual, excelente para alunos de graduação! (Marcos, ver anexo D, 2023, grifo nosso)

No trecho exposto, Marcos caracteriza a produção do relatório como “um bom exercício de reflexão” sobre a própria atuação docente. Este posicionamento sugere que a produção escrita de uma experiência didática em sala de aula é relevante no sentido de que o estagiário não só descreve, mas também reflete sobre as ações de linguagens desenvolvidas em contexto específico de estágio supervisionado, a fim de atender às novas demandas do seu agir profissional. Lopes (2007) entende que a produção do relatório, quando possibilita uma análise crítica e reflexiva do estudante, como parece ser o caso, é uma forma de capacitar o professor em formação tanto para agir de forma autônoma diante da realidade da sala de aula, quanto para exercitar as atividades de linguagem do discurso didático-pedagógico.

Além de compreender a produção do relatório como reflexiva, Marcos também a caracteriza como “uma agradável experiência”, uma vez que é “uma narrativa ‘livre’, cuja demanda seria “lembrar, e depois, narrar”. Esta compreensão, ao que nos parece, assemelha-se ao que entendemos por relato, que é uma produção acadêmica de natureza mais subjetiva e narrativa, na qual o autor focaliza as suas percepções sobre as experiências vivenciadas em determinado contexto. O relatório, por sua vez, situa-se no mundo do narrar e é de caráter interativo, uma vez que é implicado. Bronckart (2009) distingue o relatar (experiência vivida) do narrar (dimensão ficcional), à exceção das narrativas autobiográficas.

Nesse sentido, a concepção do estudante sobre o relatório de estágio de regência mescla-se com a concepção de relato de experiência, visto que ele a entende como “narrativa livre”, quando, na maior parte das vezes, é um gênero impessoal, técnico-normativo e

objetivo (Medeiros, 2014). Porém, ressaltamos que o caráter (im)pessoal, normativo e objetivo (ou não) do relatório de experiência pode ser influenciado pela cultura disciplinar na qual o gênero é demandado, uma vez que as convenções, normas e regulações discursivas variam disciplinarmente, dependendo diretamente dos contextos em que os estudantes se situam (Hyland, 2000).

Além disso, há questões socioculturais e históricas envolvidas na produção de um relatório de estágio, uma vez que “qualquer disciplina está desenhada - além de um conjunto de concepções - por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escrever; e essas formas devem ser ensinadas junto com os conteúdos de cada matéria” (Carlino, 2017, p. 25).

De modo semelhante às estudantes da área de Ciências Biológicas, Marcos também concebe a produção do relatório como “um bom exercício sobre a prática docente”. Ester, estudante de História, aponta esta produção como “extremamente importante” para “uma possível comparação futura com as novas experiências em sala de aula”. Tais perspectivas sugerem que o relatório de estágio docente, tanto no curso de História, quanto no de Ciências Biológicas, atua como um parâmetro de avaliação do estudante sobre a sua introdução na cultura profissional docente.

Além disso, chamamos atenção para o fato de que Marcos enfatiza a prática escrita do relatório como parte do desenvolvimento acadêmico do estudante na graduação. Sendo assim, além de possibilitar uma reflexão sobre a futura prática docente, os estudantes exercitam a escrita, que é uma prática comum e recorrente na academia, com significados específicos e situados. Desse modo, a partir da leitura e produção de textos, a exemplo do relatório de estágio, o estudante passa por um processo de alfabetização acadêmica (Carlino, 2017), no qual se integra efetivamente nos letramentos típicos da academia.

Ao ingressar na universidade, comunidade discursiva na qual coexistem culturas e letramentos específicos e situados, os estudantes são “princípios e necessitam aprender com seus docentes os modos de pensamento próprios de cada disciplina, e a escrita é uma possibilidade para guiá-los” (Carlino, 2017, p. 67). Fundamentados nessa compreensão de escrita como uma prática que contribui para a apropriação dos estudantes aos modos de fazer e ser, acadêmica e profissionalmente, entendemos que a escrita exige um ensino explícito, a partir do qual o professor orienta, a partir de ações languageiras, seus alunos a formular ideias, planejá-las, desenvolvê-las e revisá-las, focalizando o texto como um processo de aprendizagem contínuo e não como um produto (Ivanic, 2004).

Nesse parâmetro, para além de situar os relatos dos estudantes com a escrita do relatório, exploramos também as suas percepções em relação ao processo de ensino-aprendizagem do relatório de estágio, a partir da descrição de como aconteciam (ou não) as orientações para tal produção. Para tanto, ilustramos nos trechos, a seguir, as respostas de Eva e Natália, estudantes do curso de Ciências Biológicas, para a pergunta: “Quando você produzia esse texto [o relatório], você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?”

Sim. Mas eram orientações superficiais, sobre o que observar para poder escrever no relatório. (Eva, ver anexo A, 2023)

Sim. As orientações foram dadas por meio de disponibilidade de um modelo [de gênero] a ser seguido, lista de critérios e em sala de aula ou via WhatsApp sempre que necessário. (Natália, ver anexo B, 2023)

No primeiro trecho, Eva afirma a existência de orientações para a produção do relatório de estágio, mas ressalta que eram “superficiais”, pois elas diziam respeito apenas à descrição no texto do que foi observado em sala de aula, ou seja, orientação sobre o possível conteúdo temático. Esta avaliação negativa de Eva, ao apontar a superficialidade das orientações, sugere-nos a compreensão de que a produção de um gênero constitui-se de diferentes dimensões, conforme pontua Street (2010): enquadramento, contribuição, voz, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. Logo, ao focalizar apenas o conteúdo temático, parece haver uma lacuna no direcionamento para a escrita, sobretudo quando partimos da pressuposição interacionista sociodiscursiva de que todo fenômeno linguístico, materializado concretamente em um texto, é estruturado de acordo com regras de organização particulares, como é o caso do gênero relatório de estágio.

Em outra direção, Natália aponta que as orientações aconteciam de duas formas: (1) um modelo do gênero a ser seguido era repassado aos alunos e (2) uma lista de critérios era distribuída presencialmente, em sala de aula, ou virtualmente, por meio da rede social WhatsApp. Por um lado, ressaltamos que o ensino da escrita por meio da apresentação de modelos do gênero a ser produzido, processo conhecido como modelagem, é uma prática comum na academia, uma vez que possibilita ao estudante uma representação do funcionamento estrutural, linguístico e discursivo do texto que precisará ser produzido. Além disso, procurar modelos de gêneros quando se é ingressante na universidade é um movimento natural, principalmente por, nesse período, os alunos ainda estarem se familiarizando com as práticas, discursos e gêneros que circulam na academia. Entretanto, conforme pontua

Bronckart (2012), esse “empréstimo” não deve implicar em uma reprodução exata do modelo, mas em um ponto de partida.

Por outro lado, a distribuição de modelos como única prática de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica pode trazer algumas implicações negativas. De acordo com Silva (2017), a modelagem pode contribuir para uma visão da escrita como prática homogênea e padronizada, a qual, uma vez aprendida ou assimilada, poderá ser reproduzida em quaisquer contextos, independentemente dos propósitos comunicativos. Sendo assim, a distribuição de um modelo do texto a ser escrito sugere a compreensão de que existe apenas uma única forma de escrever o gênero demandado, a qual está evidenciada no modelo disponibilizado pelo professor. Tal perspectiva pode interferir diretamente na materialidade linguística e discursiva dos textos produzidos, sobretudo por limitar os processos reflexivo e cognitivo que pretende o professor ao demandar a escrita em determinado contexto.

Vale ressaltar que, embora Natália não explicita quais critérios são listados pelo professor para a produção do gênero relatório, a própria abordagem pedagógica de listar critérios reforça as especificidades da escrita acadêmica, que variam de acordo com a disciplina, o professor e o público-alvo. No caso do relatório de estágio, texto interpretativo e autoavaliativo, o ensino explícito, a partir de critérios, reflexões metacognitivas sobre as posturas evidenciadas e posteriores *feedbacks* constituem-se como oportunidades de socialização dos estudantes com o gênero referido (Bawarshi; Reiff, 2013).

Em outra direção, as orientações para a produção do relatório de estágio na área de História parecem focalizar, sobretudo, a atenção dos estagiários para aspectos relacionados à profissão docente, de modo mais amplo, conforme pontua Marcos, no trecho, a seguir.

Os professores das disciplinas nos davam orientações sobre a produção. Nos estágios de observação (primeira disciplina), a orientação era a de que toda "ação" percebida em sala, dos alunos como do professor, poderiam ser úteis para compreender a prática docente: se os alunos conversavam de mais, de menos; se interagiam com os temas; quais os "métodos" utilizados pelo professor; quais os materiais utilizados como recurso. Além disso, a observação da escola, do trato da administração, poderiam também nos dar informações sobre a prática docente. Nos estágios em que intervimos (Segundo e Terceiro), discutimos em aula (na universidade) os métodos que o professor empregava em aula nas exposições. Do professor havia a orientação para o uso deles. (Marcos, ver anexo D, 2023)

No trecho exposto, Marcos enfatiza que as orientações repassadas em sala pelo professor da disciplina de estágio focalizavam aspectos relacionados à instituição escolar (gestão e funcionamento), ao docente supervisor (métodos e materiais utilizados) e aos alunos (comportamento e interação em sala de aula), visando uma compreensão mais ampla sobre a

prática docente. Ester, estudante do curso de História, sinalizou no questionário que “o professor precisamente nos deu a orientação de quais pontos principais deveríamos nos atentar” (Ester, ver anexo F). Esses relatos sugerem que as orientações do professor para a escrita do relatório estão centradas em os estudantes observarem aspectos fundamentais da atividade docente para registrar no relatório, posteriormente.

Nessa perspectiva, não há, ao menos no relato dos estudantes, indicação de que outras dimensões do gênero, para além do conteúdo, serão contempladas nessas orientações para a escrita do relatório, uma vez que o professor, como orientador da disciplina de estágio supervisionado, parece focalizar no processo de familiarização dos estagiários com as práticas e discursos da profissão docente. Tal familiarização parece ocorrer em dois momentos.

Primeiro, na interação em sala de aula com o professor orientador, no qual este orienta e direciona o estagiário a mobilizar capacidades de linguagem fundamentais na docência, como observação, mediação e interação/diálogo. Segundo, na produção do gênero relatório, no sentido de que o estagiário, por meio dessa escrita, apropria-se das prescrições docentes, dos objetos de ensino e dos artefatos/instrumentos para o seu agir profissional, transformando esta produção não apenas em instrumento “para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo, sobre seu próprio desenvolvimento e o de seu ‘métier’” (Machado; Lousada, 2010, p. 629).

Diante dessas considerações, evidenciamos que, no curso de Ciências Biológicas, a modelagem é referenciada como uma orientação para a produção do relatório de estágio. Por um lado, entendemos essa prática como positiva, comum e recorrente, na medida em que ilustra para os estudantes como os textos são construídos, especialmente nas dimensões estrutural e linguística. Por outro lado, quando desenvolvida de forma isolada, a modelagem pode trazer implicações negativas, sobretudo quanto a uma compreensão mais ampla da escrita acadêmica, uma vez que parece pressupor que, exclusivamente por meio do acesso ao modelo do gênero, os alunos teriam sucesso na produção.

Já em História, a familiarização do professor em formação com as práticas, gêneros e discursos da profissão é a principal orientação, tanto para a atuação do estagiário em sala de aula, quanto para a produção do relatório. Tal perspectiva parece reafirmar as especificidades da escrita acadêmica, uma vez que evidencia questões hierárquicas e de poder que a envolvem, a exemplo das expectativas do professor em relação ao texto a ser produzido.

Nessa perspectiva, percebemos que o direcionamento docente para a escrita do relatório de estágio parece influenciar diretamente a sua produção, uma vez que, a depender

da forma como essa orientação é conduzida, o estudante compreende as diferentes dimensões que fazem parte da escrita ou não, além de entender as particularidades sociais, culturais e ideológicas que a envolvem.

5.1.3. Contribuição do relatório para a formação docente

A sociedade, continuamente, disponibiliza um conjunto de artefatos simbólicos construídos coletivamente. Esses artefatos, quando apropriados pelo indivíduo, constituem-se como instrumentos para o seu agir (Clot, 1999). Fundamentadas nessa compreensão, perguntamos aos estudantes dos cursos investigados se eles consideram o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica. Se a resposta anterior for afirmativa, indagamos sobre qual (is) contribuição (es) esta produção poderia trazer para a formação de professores. Para explorar melhor essa compreensão, destacamos, no trecho a seguir, o relato de Natália, estudante do curso de Ciências Biológicas.

A produção de um relatório final nos faz enxergar todo o percurso durante a ação docente e refletir sobre isso, em busca de melhorias, novas ideias e de se perceber como professor. Além de que deixa como registro para outros estudantes, atividades e experiências que possam inspirá-los também. (Natália, ver anexo B, 2023)

No trecho exposto, Natália aponta, ao menos, três contribuições da produção do relatório de estágio: (01) percepção sobre o percurso acadêmico; (02) reflexão sobre tal percurso, visando a construção da identidade enquanto professor; e (03) registro acadêmico-científico para futuros estudantes. No primeiro momento, Natália destaca que a escrita do relatório de estágio lhe permite “enxergar todo o percurso durante a ação docente e refletir sobre isso, em busca de melhorias, novas ideias e de se perceber como professor [...]”. Esta reflexão através de/na escrita é possível porque o gênero relatório, conforme pontua Leurquin (2013), abre espaço para discussões mais amplas sobre a formação docente e sobre o letramento do professor.

Para além de reflexões sobre o percurso acadêmico-profissional, o relatório também possui um papel importante, como ressalta Natália, no processo “de se perceber como professor”. Compreendemos este posicionamento de Natália como uma evidência da sua percepção quanto ao processo de construção de identidades enquanto professora, que é viabilizada por meio de ações languageiras, a exemplo da produção do relatório de estágio. De acordo com Moita Lopes (2002), é no discurso, materializado em textos empíricos, que há

a construção da vida social/identidade no modo como se aprende a ser quem se é. Sendo assim, entendemos que a identidade do professor é tecida no conjunto das interações sociais e reflete no agir docente representado nos textos.

Por fim, a estudante ainda aponta uma contribuição fundamental na produção do relatório de estágio: “registro para outros estudantes, atividades e experiências que possam inspirá-los também”. Diante dessa perspectiva, evidenciamos uma postura de pesquisadora da estudante Natália, uma vez que, para além de cumprir a obrigatoriedade curricular de produzir um relatório ao final da disciplina de estágio supervisionado, ela concebe o gênero referido como um instrumento para inspirar outros estudantes. Em virtude disso, a escrita do gênero relatório também exerce um papel no campo da pesquisa científica, pois é uma “possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador” (Pimenta; Lima, 2006, p. 14), como parece ser demonstrada na resposta de Natália.

Wilton, estudante de História, também destaca esta produção como parte importante da formação docente, uma vez que

A produção do relatório é parte integrante da formação docente por colocar o futuro professor na reflexão a respeito das práticas pedagógicas da escola campo e ele pode compará-las aos conhecimentos pedagógicos apreendidos durante a graduação (Wilton, ver anexo E, 2023)

No trecho exposto, Wilton relata que a produção do relatório é relevante na formação acadêmico-profissional “por colocar o futuro professor na reflexão a respeito das práticas pedagógicas da escola”. Nessa perspectiva, quando o estudante evidencia a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor supervisor em sala de aula, entendemos que ele focaliza na sua escrita aspectos do cotidiano docente, a exemplo da elaboração de materiais didáticos, metodologias de abordagem do conteúdo, interação com a turma, entre outros. Sendo assim, o relatório de estágio docente, ao que nos parece, não é centrado apenas na descrição e análise do próprio agir docente, no caso, as representações do agir do estagiário, mas também na observação, descrição e análise do agir de um professor da Educação Básica. Logo, há representações tanto do agir do outro, quanto do seu próprio agir (Leurquin, 2013).

Ademais, Wilton ressalta a possibilidade de comparar tais práticas pedagógicas realizadas pelo professor em sala de aula com “os conhecimentos pedagógicos apreendidos durante a graduação”. Na mesma direção da estudante de Ciências Biológicas, Wilton aponta o relatório como um gênero no qual é possível rememorar o percurso acadêmico-profissional, avaliando os conhecimentos pedagógicos alcançados nas disciplinas da graduação e

construindo, a partir das experiências com o estágio supervisionado, a sua identidade profissional, uma vez que, além de acadêmicos, também começam a se identificar como professores.

Ainda sobre a contribuição (ou não) da produção do relatório para a formação docente, chamamos atenção para o trecho a seguir, em que Ester, estudante de História, reflete sobre este aspecto:

A possibilidade de comparação posteriormente e futuras pesquisas. (Ester, ver anexo F, 2023)

Ester, na mesma direção dos demais estudantes, ressalta a possibilidade de comparação do percurso acadêmico com as experiências em sala de aula, a qual é registrada na produção do relatório de estágio. Porém, para além dessa comparação, a estudante chama atenção para a possibilidade de (“futuras pesquisas”) com a produção do relatório. A concepção do estágio supervisionado como um caminho, também, para a pesquisa abre perspectivas para a valorização da figura do “professor-pesquisador” (Bortoni-Ricardo, 2008; Pimenta; Lima, 2006) de sua prática, uma vez que não restringe o estágio, de modo mais amplo, e a produção do relatório, de modo mais específico, ao cumprimento de uma demanda acadêmico-institucional, mas transforma a experiência em “uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (Pimenta e Lima, 2006, p. 16).

Diante dessas considerações, percebemos que os estudantes apontam diferentes contribuições da escrita do relatório para a formação docente: reflexão sobre o percurso acadêmico, construção da identidade profissional, avaliação do agir do outro e do próprio agir e o desenvolvimento de futuras pesquisas. Nesse sentido, o gênero relatório de estágio de regência surge como uma ação de linguagem na qual o professor em formação assume uma postura de observador da prática docente, mas também como agente dessa mesma prática, intervindo em sala de aula e (re)agindo linguística e discursivamente suas percepções, posicionamentos, avaliações e reflexões no relatório, foco da nossa próxima seção de análise.

5.2 Organização composicional e ações languageiras do agir docente em textos escritos

Na academia, o gênero relatório de estágio se configura como uma prática social e discursiva importante para o letramento acadêmico e profissional do professor em formação,

uma vez que possibilita o exercício da observação, descrição e análise das ações vivenciadas em uma escola do Ensino Básico. De acordo com Lopes (2007), por meio das ações desse gênero, é possível realizar duas reflexões importantes: (1) *o agir do professor em formação*, o qual engloba as condições que envolvem esse agir, as capacidades de linguagem sobre as atividades de planejar, elaborar e executar e a interação em sala de aula; e (2) *o agir do professor supervisor*, no que diz respeito às representações que o estagiário apreende sobre as ações desse docente em sala de aula. No caso da nossa pesquisa, detemo-nos no agir do professor em formação, em duas culturas disciplinares distintas, através da análise dos relatórios (de observação e de regência) produzidos por estagiários dos cursos em investigação.

Para compreender e analisar essas ações languageiras que remetem ao agir do professor em formação, nos relatórios produzidos pelos estudantes das áreas de História e Ciências Biológicas, foi necessário, na primeira seção, recuperar as condições de produção ou representações dos mundos físico e sociossubjetivo em que esses textos foram escritos, como também aprofundar outros aspectos desse contexto, a exemplo das experiências pessoais, as orientações repassadas (ou não) pelos docentes orientadores da disciplina de estágio e a reflexão sobre a contribuição desta produção para a formação docente.

Assim, além da análise sobre o contexto de produção do relatório de estágio nas áreas referidas, ressaltamos a necessidade, nesta segunda seção, de explorar os textos empíricos pertencentes ao gênero. Conforme sinalizamos no capítulo metodológico, nosso *corpus* constitui-se de 10 relatórios de estágio, sendo 05 da área de Ciências Biológicas e 05 da área de História. Sendo assim, para uma melhor exploração, dividimos esta seção em três subseções, de acordo com os níveis de análise propostos por Bronckart (1999): 5.2.1 Organização composicional do relatório de estágio; 5.2.2 Modalizações enunciativas: posicionamentos e (re)ações nos relatórios; e 5.2.3 Modos de agir nos relatórios.

5.2.1 Organização composicional do relatório

Nessa subseção, objetivamos descrever a organização composicional dos relatórios de estágio produzidos pelos estudantes da área de História e Ciências Biológicas. Para tanto, consideramos o *plano global do texto*, que envolve a estrutura ou arquitetura textual e os conteúdos temáticos mobilizados.

Os relatórios de estágio analisados, nos dois campos disciplinares, apresentam informações semelhantes, a exemplo dos elementos externos e internos (ABNT, 2011) e a

descrição geral sobre a instituição escolar, a gestão administrativa e pedagógica, a descrição dos aspectos físicos e estruturais da escola e, em alguns textos, o relato das aulas observadas, contemplando a metodologia de abordagem e a inter(ação) do professor com os alunos.

Quanto à formatação, os relatórios parecem seguir algumas normas sugeridas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mais especificamente a NBR 14724/2011, norma que orienta e especifica os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos (monografias, teses, dissertações, relatórios e outros).

No caso dos relatórios de estágio analisados, na parte externa, há a presença da capa, tanto nos textos da área de Ciências Biológicas, quanto nos textos da área de História, com as seguintes informações: o logotipo e o nome da universidade, o centro e o departamento acadêmico, o nome do professor orientador e o nome do estagiário. No tocante à parte interna, especificamente aos elementos pré-textuais, os relatórios também seguem o mesmo padrão, uma vez que há a folha de rosto, com informações sobre o nome do estagiário, título do relatório e nota descritiva, e o sumário, indicando a listagem dos conteúdos, os quais estão organizados de acordo com a ordem e as páginas em que aparecem no texto.

No que diz respeito aos elementos textuais, estes variam, de acordo com a área e com a natureza do estágio supervisionado, uma vez que, no curso de Ciências Biológicas, por exemplo, os relatórios de estágio se dividem em relatórios de observação, quando há apenas a observação e o planejamento de atividades; e os relatórios práticos, quando há não só a observação, mas também a descrição e análise da intervenção. Sendo assim, nos textos analisados, observamos que cinco relatórios práticos/de regência de História (RH1, RH2, RH3, RH4 e RH5) e dois relatórios práticos/de regência de Ciências Biológicas (RB4 e RB5) apresentam os elementos textuais de acordo com a ABNT/NBR 14724/2011: introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto aos três relatórios de observação da área de Ciências Biológicas (RB1, RB2 e RB3), estes apresentam estrutura composicional específica, a qual sistematizamos no Quadro 13, a seguir, para uma melhor compreensão.

Quadro 13: Organização composicional dos relatórios de observação da área de Ciências Biológicas

Relatório	Parte interna	Listagem de conteúdos
RB1	Elementos textuais	<ul style="list-style-type: none">- Introdução- Objetivos- Leituras, estudos e diagnósticos das ações- Considerações finais

RB2	Elementos textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Turma - Assuntos - Domínio do assunto - Procedimentos didáticos - Domínio de turma e relacionamento com os alunos - Planejamento da aula e cronologia - Comentários gerais
RB3	Elementos textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação - Objetivos - Estado da arte e atividades de descrição do fazer docente - Procedimentos metodológicos e atividades - Considerações finais

Fonte: elaboração própria (2024)

Conforme podemos perceber, na estrutura dos relatórios mencionados há uma variação do padrão observado nos relatórios de História, os quais seguem a estrutura - introdução, desenvolvimento e conclusão. No caso dos relatórios da área de Ciências Biológicas, há uma variação estrutural maior, o RB1, por exemplo, além da introdução e considerações finais, há duas seções específicas do texto do estagiário, a saber: (1) Objetivos; e (2) Leituras, estudos e diagnósticos das ações. A primeira contempla os objetivos (geral e específicos) da produção do relatório. A segunda, por sua vez, contempla as leituras realizadas pelo estagiário sobre a temática “saber docente” e “metodologias ativas”, bem como caracterizações físicas da escola e do Projeto Político Pedagógico e sugestões de atividades diante das observações iniciais.

No RB2, podemos notar que não há uma estrutura de abertura e fechamento, preenchidos por tópicos como “introdução” e “considerações finais”, mas o texto é constituído por tópicos ou seções que apontam diretamente para a descrição dos aspectos observados no estágio, como a turma, o conteúdo programático, os procedimentos didáticos e o planejamento realizados pelo professor, a interação em sala de aula e os comentários gerais sobre a observação da estagiária. Vale ressaltar que, na folha de rosto, o relatório de observação é mencionado como uma “ficha de observação”, o que entendemos que o (a) próprio autor (a) entende tal ficha como um relatório.

Por fim, no RB3, além da apresentação, dos objetivos e das considerações finais, temos dois tópicos de desenvolvimento: (1) Estado da arte e atividades de descrição do fazer docente; e (2) Procedimentos metodológicos e atividades. O primeiro contempla a fundamentação teórica selecionada pelo/a estagiário/a, bem como as atividades do fazer docente, que diz respeito ao agir do professor supervisor em sala de aula. O segundo

contempla a descrição da metodologia de ensino-aprendizagem e as atividades repassadas em sala de aula. Ressaltamos que, embora o (a) estudante considere o texto referido como um relatório, uma vez que o enviou quando solicitamos um relatório de estágio, na folha de rosto o menciona como um projeto pedagógico docente apresentado à professora supervisora como comprovatório avaliativo da disciplina de estágio. Nesse caso, chamamos atenção para as especificidades da cultura disciplinar, considerando que os professores supervisores das disciplinas de estágio em Ciências Biológicas fazem parte da área de Educação, o que implica uma maior flexibilidade quanto às variações estruturais e linguísticas quanto ao gênero solicitado.

Diante dessa variabilidade de tipos de relatórios produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e III, nas áreas de Ciências Biológicas, a organização estrutural desses textos não têm uma homogeneidade, uma vez que os aspectos topicalizados diferem daqueles com uma estrutura convencionada ou pré-determinada. Sendo assim, compartilhamos da compreensão de que os relatórios de estágio, embora sujeitos a estruturas convencionadas, são organizados e planejados a partir de demandas e/ou convenções próprias, implicando particularidades estruturais (Bronckart, 2006), sobretudo no tópico do desenvolvimento, o qual é influenciado pelas experiências e percepções vivenciadas pelo estagiário. Tal constatação parece sugerir que não há uma orientação homogênea e direcionada, por parte dos docentes, na produção dos relatórios de observação nessa área.

Diante dessas considerações, ressaltamos que, ainda que os relatórios de observação não apresentem uma estrutura homogênea, não há desvio ao esquema constitutivo do gênero relatório de estágio, uma vez que os tópicos sinalizados estão diretamente ligados à descrição das atividades de planejamento e observação, próprias do contexto de estágio supervisionado.

Quanto aos elementos pós-textuais, observamos a presença homogênea de referências, anexos e apêndices nos relatórios da área de História e Ciências Biológicas. Em geral, as referências contemplam os autores citados no texto, seja em tópicos específicos, como “estado da arte”, seja no decorrer dos demais tópicos. Os anexos apresentam os planos de aula produzidos para a regência e as listas de frequência. Por fim, os apêndices sinalizam as atividades e dinâmicas desenvolvidas e executadas em sala pelos estagiários, além de registros fotográficos, em alguns casos.

Percebemos que, por vezes, há uma confusão dos estagiários em distinguir anexos e apêndices, uma vez que há atividades produzidas pelos próprios estagiários que estão indexadas em “anexo”, porém, trata-se de um apêndice, conforme ilustramos na Fig. 5, a seguir, pois, de acordo com a ABNT (2011, p. 2), anexo é um “texto ou documento não

elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração” e o apêndice é “um texto ou documento elaborado pelo autor, a fim de complementar sua argumentação” (ABNT, 2011, p. 2). Desse modo, notamos a ausência de um conhecimento técnico-normativo quanto à formatação dos textos.

Figura 5: Ilustração do elemento pós-textual Anexos

Anexos

Ficha das Regências de Aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Componente Curricular: Estágio Supervisionado em História III
Período: 2022.1 (regular) Carga horária: 135 h
Horário: segunda-feira (tarde/noite)
Docente: Danielle Camelo – profdaniellacamel@gmail.com

Estagiário/a: Antônio Anderson Sampaio
Escola: EEEM CÔNEGO LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA

FICHA DE FREQUÊNCIA - REGÊNCIA

DATA	TURMA	CONTEÚDO	ASSINATURA DOCENTE COLABORADOR/A
05/10/22	2º Ano C	REVOLUÇÃO DE 1938	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
06/10/22	2º Ano C	REVOLUÇÃO DE 1938	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
17/10/22	2º Ano C	HISTÓRIA DO JORNAL	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
25/10/22	2º Ano C	RELIGIÃO E HISTÓRIA	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
20/11/22	2º Ano C	REVOLUÇÃO DE 1938	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
09/12/22	2º Ano C	FRANCO E VA	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
10/12/22	2º Ano C	INDUSTRIALIZAÇÃO	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
16/12/22	2º Ano B	REV. INDUSTRIAL	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
27/12/22	2º Ano A	REV. INDUSTRIAL	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>
27/12/22	2º Ano B	IND. EVA	<i>Antônio Anderson Sampaio</i>

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024)

Ao evidenciarmos os tópicos que compõem a estrutura dos relatórios das duas áreas de conhecimento, percebemos, conseqüentemente, alguns dos conteúdos temáticos que contemplam cada um desses tópicos. De modo geral, os relatórios apresentam os seguintes aspectos: **Introdução** (contextualização, caracterização da escola-campo, objetivos da produção, fundamentação sobre o estágio supervisionado); **Desenvolvimento da experiência** (descrição do planejamento realizado anteriormente à regência; relato da observação das aulas ministradas pelo professor supervisor; descrição da interação do professor e dos alunos; relato e análise da regência; análise de entrevistas com docente e discentes e avaliação do estágio); **Considerações finais** (avaliação global do estágio; autoavaliação enquanto professor em formação e reflexões sobre a profissão docente).

Notamos, em primeiro momento, que os relatórios de História apresentam um conteúdo mais padronizado, o que sugere a modelagem como a orientação para a produção escrita. Já os relatórios de Ciências Biológicas, a depender do tipo (se de observação ou de

regência), apresentam conteúdos variados. Para apresentar, com mais detalhes, a recorrência (ou não) temática nos relatórios, elaboramos os quadros 14 e 15, expostos a seguir.

Quadro 14: Plano global dos relatórios de Ciências Biológicas

Relatórios de Biologia						
Seção	Conteúdo temático	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5
Introdução	Contextualização	x	-	-	x	x
	Diagnóstico/Caracterização do campo	-	x	x	-	x
	Perfil da turma	-	x	x	-	-
	Justificativa	-	-	x	-	-
Objetivos	Geral e específicos	x	-	x	x	-
Estado da arte	Fundamentação teórica	x	-	x	-	-
Desenvolvimento	Descrição do planejamento prévio	x	-	x	x	-
	Relato de observação das aulas	x	x	-	-	x
	Descrição da realização das regências	-	-	-	x	x
Avaliações	Autoavaliação do estagiário	-	-	-	x	-
Conclusão	Avaliação global do estágio	-	-	-	x	x
	Autoavaliação enquanto professor em formação	x	-	-	-	x

Fonte: elaboração própria (2024)

No quadro 14, sistematizamos o plano global dos relatórios da área de Ciências Biológicas, no tocante à recorrência temática. Uma vez que os relatórios se dividem em de observação (R1, R2 e R3) e de regência (R4 e R5), notamos uma não homogeneidade na planificação e entre os tópicos temáticos que os compõem, o que é esperado em relatórios que possuem natureza e objetivos diferentes de produção. Nos relatórios de observação, há uma maior recorrência dos tópicos de caracterização do campo, objetivos (geral e específicos), fundamentação teórica, descrição do planejamento prévio e relato de observação das aulas. Nos relatórios de regência, há uma maior recorrência da contextualização, descrição da realização das aulas de regência e avaliação global do estágio.

Em consonância com o que pontua Leurquin (2013), os relatórios de observação focalizam a caracterização do campo, o planejamento e a descrição e análise do agir do professor supervisor. Discorrem, portanto, sobre a estrutura física da escola, a produção de sequências didáticas e planos de aula, a avaliação da metodologia e abordagem de ensino do professor. Já os relatórios de regência focalizam a contextualização do estágio supervisionado no Brasil, a descrição e análise do agir do próprio autor do relatório e a avaliação final do estágio, de um modo geral.

A fim de observar como se organizam os relatórios da área de História, quanto à recorrência temática, vejamos o quadro 15, a seguir.

Quadro 15: Plano global dos relatórios de história

Relatórios de História						
Seção	Conteúdo temático	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5
Introdução	Apresentação da atividade	x	-	x	x	x
	Identificação completa do campo de estágio	x	x	x	x	x
Desenvolvimento	Descrição do planejamento prévio para o estágio	x	-	-	x	x
	Relato de observação das aulas	x	x	x	x	x
	Descrição da realização das regências	x	x	x	x	x
	Análise de entrevistas com docentes e discentes	x	-	-	x	x
Conclusão	Avaliação global do estágio	x	-	x	x	x
	Autoavaliação enquanto professor em formação	-	x	-	x	-

Fonte: elaboração própria (2024)

Conforme podemos perceber, os relatórios possuem uma maior homogeneidade, quando comparados aos da área de Ciências Biológicas, visto que são da mesma natureza, relatórios de regência, com propósitos comunicativos e situação de produção semelhantes. Desse modo, os tópicos temáticos contemplam, na **introdução**, contextualização sobre a produção e caracterização do estágio; no **desenvolvimento**, descrição do planejamento prévio, breve relato de observação das aulas do professor supervisor, descrição das aulas ministradas pelos estagiários e análise de entrevista realizada com o docente e um discente sobre questões como abordagem de ensino, interação em sala, conteúdo programático etc; e

na **conclusão**, avaliação global do estágio. Nessa perspectiva, percebemos que há, nos cinco relatórios investigados, uma focalização na descrição e análise do agir do próprio autor do texto (Leurquin, 2013), no caso, o estagiário do curso de História, uma vez que os tópicos direcionam predominantemente para o relato de intervenção.

Ao (re)agirem no texto através da linguagem, espera-se que o professor em formação, nos relatórios de regência, assuma uma postura mais provocativa, de um reagir que não seja apenas de observador, mas de um professor que deve planejar e executar uma intervenção em sala de aula, de acordo com as circunstâncias da situação de linguagem. Nesse sentido, percebemos, no plano global dos relatórios de História, tópicos que sinalizam essa postura (re)agente, quais sejam: descrição da regência, análise de entrevistas, autoavaliação da intervenção e avaliação do estágio.

Para melhor explorarmos esse posicionamento (auto)avaliativo e (re)gente dos estagiários nos relatórios, analisamos, na próxima subseção, aspectos do nível enunciativo, em especial, as modalizações enunciativas.

5.2.2 Modalizações enunciativas: posicionamentos e (re)ações nos relatórios

Os mecanismos enunciativos, na perspectiva interacionista sociodiscursiva, funcionam textualmente para a manutenção da coerência pragmática/interativa no texto. Segundo Bronckart (2009), esses mecanismos contribuem diretamente para evidenciar os posicionamentos dos enunciadores, os quais expressam nas (entre)linhas do texto as suas avaliações, julgamentos, críticas e opiniões sobre o conteúdo temático. Para o autor referido, diferentes classificações sobre os tipos de modalizações foram formuladas desde Aristóteles, porém, no quadro epistemológico do ISD, há o destaque para quatro: modalizações apreciativas (valor subjetivo), deônticas (valor social), pragmáticas (valor intencional) e lógicas (valor lógico-formal).

Como objetivamos analisar os elementos linguístico-discursivos que remetem a ações languageiras do agir docente nos relatórios de estágio, em dois campos disciplinares distintos, exploramos, nesta subseção, as avaliações, posições e (re)ações formuladas pelos estudantes, a partir de unidades linguísticas. Para tanto, chamamos atenção para os excertos sistematizados no quadro 16, a seguir.

Quadro 16: Modalizações apreciativas nos relatórios

Excerto 1 - RH5 - História

A professora se mostrou bastante chateada com as constantes interrupções durante a aula por causa de entrada e saída de alunos na sala de aula e também por causa do elevado nível de bagunça, a mesma quase não conseguiu concluir o conteúdo nesta turma.

Excerto 1 - RH4 - Biologia

Algumas sugestões para a melhoria do relacionamento com turmas mais complicadas é o reforço positivo, pois, devido ao cansaço e rotina da professora com 42 aulas semanais em turmas diferentes no turno da manhã e da tarde, a professora e os professores no geral tendem a rotular turmas e não desenvolver um bom relacionamento com a turma por falta de reforço positivo.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos expostos, percebemos que os autores dos relatórios, na posição social de estagiários observadores, avaliam as aulas e a (re)ação dos professores supervisores para com a turma. Nessas avaliações, sobressaem-se pontos de vista subjetivos: “A professora se mostrou bastante chateada”, “quase não conseguiu concluir o conteúdo” e “Algumas sugestões para a melhoria do relacionamento com turmas mais complicadas”. Diante disso, entendemos que, nesses enunciados, há a predominância de modalizações apreciativas, pois neles são expressos os valores subjetivos desses estagiários sobre o que conhecem ou entendem como “elevado nível de bagunça” e “turmas mais complicadas”, por exemplo. No entanto, embora haja a descrição desses aspectos avaliativos subjetivos nos relatórios, não há uma avaliação pautada em aspectos didáticos e pedagógicos do agir docente, ao menos, não de um ponto de vista teórico-metodológico. De acordo com Lopes (2007), um dos motivos para esta falta de posicionamento, por parte do agente-produtor, é a pouca compreensão sobre a atividade educacional, de modo geral, o que implica no não reconhecimento da atuação do professor como um trabalho passível de ser não apenas descrito, mas também avaliado de forma crítica e reflexiva.

Tal ausência de avaliação crítica e reflexiva sobre o agir do professor, ao que nos parece, pode também estar relacionada às condições de produção desses relatórios, especialmente no que diz respeito às orientações para a escrita, as quais, por vezes, restringem-se ao envio de modelos do gênero para os estudantes, conforme respostas dos estudantes ao questionário *online* aplicado. Uma vez que dispõem apenas de um modelo, os autores-agentes do texto, ao que nos parece, não se posicionam, nem avaliam sobre aspectos didático-pedagógicos do agir docente em sala de aula ou aspectos relacionados ao conteúdo temático. Em virtude disso, as modalizações apreciativas ficam, predominantemente, na superficialidade do que observam - “a professora se mostrou bem chateada com as constantes

interrupções” -, sem, no entanto, compreender e analisar detalhadamente o que está acontecendo ali, conforme preconiza o gênero relatório (Leurquin, 2013).

Além da presença de modalizações apreciativas, também percebemos, nos relatórios investigados, enunciados que sugerem modalizações deônticas, conforme ilustrado nos excertos, a seguir.

Quadro 17: Modalizações deônticas nos relatórios

Excerto 2 - RB1 - Ciências Biológicas

O professor deve repensar suas práticas pedagógicas e seus objetivos de ensino, com o intuito de acompanhar as mudanças no mundo e de promover um ensino que permita que os estudantes saibam lidar com essas mudanças e desafios.

Excerto 2 - RB3 - Ciências Biológicas

O ensino de Ciências deve promover o desenvolvimento do cidadão para que ele consiga relacionar os conteúdos científicos vistos na escola com o seu próprio cotidiano.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos em destaque, as modalizações deônticas são observadas através das expressões verbais: “deve repensar” e “deve promover”. Essas expressões possuem um caráter instrutivo e injuntivo, pois evidenciam o que os actantes da interação, o professor supervisor e o estagiário, concebem como práticas adequadas, isto é, validadas à luz de valores socialmente concebidos como “bons” e/ou “necessário” ao contexto educacional. Além disso, essas expressões, quando focalizadas do ponto de vista da injunção, parecem sinalizar uma determinada imposição ao agir docente, pois o orienta a seguir uma ação ou pensamento, sem, no entanto, explicitar como.

No excerto 2, do relatório 1, da área de Ciências Biológicas, observamos uma avaliação, por parte do estagiário, sobre a necessidade de uma constante (re) formulação das práticas pedagógicas e dos objetivos de ensino, por parte do professor, “com o intuito de acompanhar as mudanças no mundo”. Por meio da expressão verbal “deve repensar”, classificada como uma modalização deôntica, o estagiário, enquanto agente-produtor do texto, intervém com um posicionamento avaliativo em relação ao que concebe como uma prática de trabalho docente significativa, no contexto educacional atual. Desse modo, ao assumir um posicionamento de agente ou (re)agente no texto, percebemos que o estagiário ultrapassa o nível descritivo dos eventos, apropriando-se das “propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Lopes, 2007, p. 235).

No excerto 2, do relatório 3, da área de Ciências Biológicas, o estagiário reflete sobre os objetivos do ensino de “ciências” no Ensino Básico, o qual “deve promover o desenvolvimento do cidadão para que ele consiga relacionar os conteúdos científicos vistos na escola com o seu próprio cotidiano”. Nesse trecho, chamamos atenção para dois aspectos: Primeiro, a nomeação da disciplina como “ciências”. De acordo com a grade curricular do Ensino Básico, os estudantes possuem uma disciplina intitulada como Ciências no Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais e Finais, a qual é substituída, no Ensino Médio, pela disciplina intitulada como Biologia. Sendo assim, observamos que o estagiário, quando avalia os objetivos do ensino de Ciências, refere-se ao ensino direcionado ao EF, o qual possui capacidades e competências específicas, conforme Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo, o posicionamento avaliativo do estagiário, quando afirma que o ensino de Ciências/Biologia deve contribuir para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente, crítico e reflexivo, de modo que ele seja capaz de relacionar os conhecimentos científicos aprendidos na escola com a sua própria realidade, sugere um agir analítico para além do descritivo na escrita do relatório em investigação (Lopes, 2007), também revela um pensamento injuntivo, de ordem, no qual o estagiário comenta sobre o que deve ser promovido no ensino de ciências, sem explicitar o como isso deve ser feito.

Quanto à recorrência de modalizações pragmáticas, vejamos, por meio das palavras dos estagiários expressas nos relatórios, como eles avaliam as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, de acordo com as capacidades de ação (o poder-fazer), da intenção (o querer-fazer) e das razões (o dever-fazer).

Quadro 18: Modalizações pragmáticas nos relatórios

Excerto 3 - RH2 - História

Mencionei acima sobre minhas anotações para as aulas. Um dos aprendizados que adquiri ao longo das regências diz respeito a organização das aulas. Ao menos foi algo quanto ao qual busquei estar atento.

Excerto 3 - RB4 - Ciências Biológicas

Assim, me esforcei ao máximo em busca de realizar um trabalho de qualidade para influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Excerto 3 - RH4 - História

Tentei passar o powerpoint em sala deixando meu computador na mesa, contudo não havia como todos os alunos verem a apresentação. Assim, tive que usar da minha educação artística e desenhar o afresco no quadro da sala de aula.

Excerto 3 - RB1 - Ciências Biológicas

Buscando retomar todo conteúdo visto sobre organelas e avaliar o processo de aprendizagem da turma, foi realizada uma revisão usando gamificação através da plataforma Wordwall.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos destacados, percebemos a presença de verbos que representam, em geral, as intenções dos actantes explícitas nas (entre)linhas do texto, quais sejam: “busquei estar atento”, “me esforcei”, “em busca de realizar”, “tentei passar” e “buscando retomar”. Tais verbos introduzem um julgamento sobre a responsabilidade de um personagem no que diz respeito ao processo de que é agente. No relatório 2, da área de História, por exemplo, o estagiário relembra sobre os aprendizados adquiridos durante o estágio supervisionado, principalmente aqueles relacionados ao processo de organização das aulas, afirmando que “buscou estar atento”. No relatório 4, da área de Ciências Biológicas, também observamos a presença de verbos que revelam a intencionalidade e responsabilidade do agente em relação ao seu agir enquanto professor em formação, durante a etapa de regência no estágio supervisionado: “me esforcei ao máximo em busca de realizar um trabalho de qualidade [...]”.

Os modalizadores “busquei estar atento”, “me esforcei” e “em busca de realizar”, nos relatórios 2 e 4, de História e Ciências Biológicas, respectivamente, apontam para aspectos do trabalho docente que ultrapassam o nível do trabalho efetivamente realizado, uma vez que sugerem o que os estagiários pretenderam e desejaram realizar, independentemente se efetivaram ou não. Sendo assim, estas experiências relatadas constituem o trabalho real (Clot, 1999) da atividade dos estagiários, uma vez que envolve não só o que eles fizeram efetivamente em sala de aulas, mas também o que queriam ter feito e não conseguiram.

Os relatórios 4 e 1, das áreas de História e Ciências Biológicas, respectivamente, apresentam verbos que apontam capacidades de agir dos actantes, realizadas para atender a determinadas finalidades: “tentei passar” e “buscando retomar”. Esses modalizadores, expressos através de locução verbal, revelam o agir dos estagiários, no sentido de que indicam as suas intencionalidades e responsabilidades enquanto professores em formação. Este agir professoral “é reconfigurado nos textos como sendo um agir languageiro (ou verbal), um agir com instrumentos e um agir que envolve atividade mental e capacidade” (Lousada; Tardelli; Mazzillo, 2007, p.250), uma vez que, através da linguagem e de instrumentos, a exemplo do *powerpoint* ou de jogos, os estagiários planejam, desenvolvem e ministram suas aulas.

Por fim, quanto às modalizações lógicas, percebemos, embora em menor recorrência, a presença de verbos que sugerem avaliações com valor lógico-formal. A fim de ilustrar essas modalizações, vejamos os excertos de enunciados dos relatórios, a seguir.

Quadro 19: Modalizações lógicas nos relatórios

Excerto 4 - RH1 - História

É evidente que essas plataformas, como o YouTube, podem e devem ser abordadas nas salas de aula, aproximando ainda mais o corpo estudantil dessa ferramenta.

Excerto 4 - RB1 - Ciências Biológicas

Se torna cada vez mais evidente que o ensino das ciências naturais, área na qual a biologia faz parte, precisa ocorrer de forma a fortalecer a visão de ciências como parte do dia a dia da sociedade.

Excerto 4 - RH2 - História

Visto as salas serem amplas, eu percebi que o docente necessitava falar alto para alcançar os alunos mais distantes. Ele tinha uma boa oratória e se portava de forma bastante comunicativa na exposição. Ao expor o conteúdo, citava curiosidades que demonstravam domínio do tema. [...]. Percebi que esses aspectos eram bem positivos e que minhas aulas poderiam ter uma forma similar.

Excerto 4 - RB2 - Ciências Biológicas

A professora apresenta domínio dos conteúdos, segurança na fala, faz uso de diferentes tipos de analogia, contudo, devido a reforma do novo ensino médio, o conteúdo foi reduzido para abrir espaços para as disciplinas complementares, como Projeto de Vida; isso impossibilita que a professora possa abranger mais os conhecimentos dos conteúdos de Biologia.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos acima, destacam-se algumas modalizações lógicas nos relatórios por meio das seguintes sequências e expressões: “É evidente que”, “se torna cada vez mais evidente que”, “citava curiosidades que demonstraram domínio do tema” “faz uso de diferentes tipos de analogia”. De modo geral, elas expressam o grau de (in)certeza ou verdade sobre o que é enunciado no relatório, haja vista o posicionamento dos estagiários diante de determinada realidade em sala de aula.

Nos relatórios identificados como “1”, das áreas de História e Ciências Biológicas, há o uso do termo “evidente” em expressões que apontam para determinada compreensão, por parte do agente-produtor: no primeiro caso, evidencia-se a relevância do uso de plataformas digitais, a exemplo do Youtube, para uma melhor abordagem, interação e conhecimento do aluno em sala de aula; no segundo caso, enfatiza-se a importância do ensino de ciências naturais, entre as quais o ensino de biologia, a fim de evidenciar a ciência como parte do cotidiano do aluno. Nesses exemplos, os estagiários, através de modalizações lógicas, avaliam objetivamente caminhos viáveis para o ensino, a partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Para tanto, assumem a responsabilidade do que é dito e refletem

sobre a realidade educacional, apontando, sugerindo e organizando atividades de linguagem que sejam favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (Amigues, 2004).

No relatório 2, da área de História, chamamos atenção para o posicionamento do estagiário, que reflete sobre os impactos da estrutura física da escola no comportamento do docente em sala de aula. Esta situação, na qual o professor precisa se comunicar em um tom de voz mais elevado para alcançar a compreensão dos alunos, possibilitou ao agente produtor do texto interpretar e avaliar, através da língua(gem), as ações e o agir do professor, contribuindo para o estabelecimento do seu letramento professoral (Leurquin, 2013), uma vez que ele consegue avaliar como os aspectos estruturais da escola também influenciam o agir docente em sala de aula. Além disso, quando o estagiário desenvolve essa descrição avaliativa nos relatórios, contribui também para a orientação do destinatário na interpretação do conteúdo temático (Bronckart, 2009).

Nesse mesmo trecho, destacamos a avaliação positiva do estagiário em relação a aspectos do agir docente, como em: “boa oratória”, “domínio do tema” e postura “bastante comunicativa”. No relatório 2, da área de Ciências Biológicas, observamos avaliações semelhantes: “domínio de conteúdo”, “segurança na fala”, “uso de diferentes tipos de analogia”. Essas avaliações, embora tenham um caráter apreciativo, são fundamentadas em parâmetros lógicos e objetivos, visto que os estagiários não só descrevem subjetivamente as aulas dos docentes, mas as analisam e as interpretam de acordo com experiências e conhecimentos didático-pedagógicos construídos na escola e na universidade: “A professora apresenta domínio dos conteúdos, segurança na fala, faz uso de diferentes tipos de analogia contudo, devido a reforma do novo ensino médio, o conteúdo foi reduzido para abrir espaços para as disciplinas complementares, como Projeto de Vida [...]”. Tal perspectiva reforça a compreensão do relatório como um gênero textual que contribui para o letramento professoral, uma vez que atua como um espaço no qual prevalecem “descrições, análises e interpretações do agir professoral e de outras situações que fazem parte do repertório didático, da situação de sala de aula” (Leurquin, 2013, p. 291).

Nesta subseção, observamos excertos que evidenciam as marcas de diferentes modalizações (apreciativas, deônticas, lógicas e pragmáticas) nos relatórios investigados. Ainda com o intuito de compreender como os elementos linguísticos e discursivos remetem a ações languageiras do agir docente, analisamos, na próxima subseção, os modos de agir dos estagiários nos relatórios referidos.

5.2.3 Modos de agir nos relatórios

Segundo Bronckart (2004), é na linguagem, particularmente nos textos orais e escritos, que a interpretação do agir é tecida, uma vez que as unidades linguísticas escolhidas pelo indivíduo refletem as representações (sociais, históricas, culturais e ideológicas) construídas e legitimadas na sociedade. Sendo assim, nesta subseção, analisamos os relatórios da área de História e Ciências Biológicas, a fim de analisar como os elementos linguístico-discursivos remetem às ações languageiras relacionadas ao agir docente. Para tanto, consideramos a classificação apontada por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), qual seja: agir languageiro, agir instrumental, agir cognitivo e agir prescritivo.

Desse modo, apresentamos, a seguir, a especificação de cada tipo de agir evidenciado nos elementos linguístico-discursivos mobilizados pelos estagiários nos textos que compõem o nosso *corpus*.

Agir languageiro

Conforme apresentado no capítulo 2, o agir languageiro refere-se aos verbos de dizer (ou dicendi) que sugerem uma ação languageira. Este agir é distribuído, segundo Bueno (2007), em três grupos: (1) um agir que implica uma ação imediata dos alunos; (2) um agir que não implica resposta imediata; e (3) um agir reagente ao agir dos alunos. Sistematizamos, nos excertos, a seguir, exemplos do nosso *corpus* que remetem a esse modo de agir.

Quadro 20: Agir languageiro nos relatórios

Excerto 5 - RH2 - História

A primeira regência se deu no dia 06 de maio de 2022, para o 2º ano [...]. Estruturei da seguinte maneira a aula: durante os primeiros quinze minutos eu copiei no quadro um resumo em tópicos do assunto, que serviu para me nortear durante a exposição e aos alunos em seus estudos; o tempo restante da aula dediquei a exposição.

Excerto 5 - RB4 - Ciências Biológicas

No início da primeira aula foi perguntado para os alunos se eles sabiam o que era um lipídio ou se já tinham lido ou escutado sobre em algum lugar, alguns alunos disseram que sim e tentaram explicar o que eles achavam que era um lipídio, ao decorrer do conteúdo ministrado foram feitas diversas contextualizações com o dia a dia dos estudantes.

Excerto 5 - RH4 - História

Ao recapitular a aula anterior, perguntei para os alunos: “quem aqui já assistiu à série de filmes Piratas do Caribe ?” Uma boa parte da turma respondeu que já havia assistido a pelo menos algum filme da série.

Excerto 5 - RB4 - Ciências Biológicas

Para a primeira aula, inicialmente foi pedido para que os estudantes fossem divididos em grupos e escrevessem no caderno acerca dos seres vivos que observam no dia a dia e compararem com o colega, a fim de incentivar a memória daqueles seres vivos que já viram e a interação em grupo.

Fonte: elaboração própria (2024)

Quando comentamos o que um professor faz e como ele faz em sala de aula, estamos nos referindo aos seus modos de agir (Mazzillo, 2006). Nos excertos acima, observamos a referência ao trabalho docente por meio de verbos, locuções verbais ou expressões que remetem a atividades e ações realizadas em sala de aula: “estruturei”, “copiei”, “dediquei”, “foi perguntado”, “perguntei”, entre outras. No excerto 5, do relatório 2, da área de História, o estagiário norteia o leitor sobre como estruturou a aula, de modo que é possível visualizar o passo a passo das ações realizadas: “[...] eu copiei no quadro um resumo em tópicos do assunto, que serviu para me orientar durante a exposição e aos alunos em seus estudos; o tempo restante da aula dediquei a exposição”. A descrição das ações de estruturar a aula, copiar no quadro um texto pertencente ao gênero resumo e dedicar à exposição do que fora copiado no quadro clarificam a forma ou a morfogênese das ações (Bronckart, 2004), contribuindo para a reconstrução e reconfiguração do agir docente.

No excerto 5, do relatório 4, da área de Ciências Biológicas, podemos observar um movimento descritivo, no qual o estagiário, a partir do uso da 3ª pessoa do singular, na voz passiva, descreve o seu agir em sala de aula, o qual é iniciado a partir de determinada pergunta feita aos alunos - “foi perguntado para os alunos se eles sabiam o que era um lipídio ou se já tinham lido ou escutado sobre em algum lugar” -, os quais, por vez, “disseram que sim e tentaram explicar o que eles achavam que era um lipídio”. A partir dessa interação inicial, o estagiário afirma que “foram feitas diversas contextualizações com o dia a dia dos estudantes”.

De forma semelhante, observamos esse movimento descritivo nos relatórios identificados como 4, da área de História e Ciências Biológicas, respectivamente. No primeiro, acompanhamos, através dos verbos “recapitular” e “perguntar”, o agir do professor estagiário em sala de aula: “Ao recapitular a aula anterior, perguntei para os alunos”; e através do verbo “responder”, a (inter)ação dos alunos diante desse agir: “Uma boa parte da turma respondeu que já havia assistido a pelo menos algum filme da série”. No segundo, percebemos as ações do professor por meio do verbo “pedir”: “inicialmente foi pedido para que os estudantes fossem divididos em grupos”; e as ações dos alunos por meio dos verbos

“escrever” e “comparar”: “[...] escrevessem no caderno acerca dos seres vivos que observam no dia a dia e compararem com o colega”.

Ao analisar os excertos desses três relatórios, percebemos que os verbos utilizados pelos professores estagiários nos textos, principalmente perguntar e recapitular, remetem a determinadas ações languageiras que (re)constroem uma perspectiva de agir docente representado em uma solicitação ou exigência, fato que envolve, por um lado, as maneiras de dizer do docente; e por outro, a autoavaliação dos agentes produtores do texto, no caso, dos estagiários (Mazzillo, 2006). Esse agir languageiro, evidenciado em verbos dicendi, também representa a natureza interacional da atividade educacional (Rodrigues, 2011), uma vez que, ao requererem uma ação imediata dos alunos, refletem o diálogo de ensino-aprendizagem desenvolvido entre o professor em formação e os alunos.

Agir instrumental

O agir instrumental refere-se ao agir fundamentado no uso de artefatos (materiais ou simbólicos) disponíveis no ambiente profissional. Desse modo, é observado no emprego de verbos que implicam a ideia de instrumentação (projetar, escrever) e/ou a ideia de uso de um instrumento simbólico (exemplo, pergunta, conteúdo etc.) e material (quadro, livro didático, caderno etc.). Nos excertos a seguir, destacamos a ocorrência de verbos e predicados que remetem a esse modo de agir.

Quadro 21: O agir instrumental nos relatórios

Excerto 6 - RH2 - História

Na criação da aula, busquei um livro didático, vídeoaulas do Youtube e os materiais que o professor me disponibilizou, neste caso, um slide sintetizando o assunto.

Excerto 6 - RB4 - Ciências Biológicas

A aula foi ministrada de forma expositiva e dialogada, utilizando como recursos didáticos um notebook, Datashow, slides no Powerpoint e folhas de Monocotiledôneas e Eudicotiledôneas para os estudantes observarem os tipos de nervura presentes em cada tipo de folha.

Excerto 6 - RH3 - História

A estagiária se responsabilizou por escanear o livro didático do 2o ano e enviá-lo em PDF para que a professora e os alunos tivessem acesso, o que facilitou o desenvolvimento das aulas seguintes na turma.

Excerto 6 - RB5 - Ciências Biológicas

Nas aulas ministradas por mim, utilizei um tipo de metodologia ativa que foram os jogos didáticos, eles são ótimos recursos didáticos, que motiva e estimula o estudante a participar ativamente durante a aula e compreender o conteúdo de forma dinâmica e divertida.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos expostos, destacamos verbos e predicados que representam o agir individual do professor em formação com o uso de instrumentos simbólicos (aula, assunto, metodologia ativa, conteúdo, etc.) e materiais (livro didático, *notebook*, *datashow*, *powerpoint*, PDF, jogos, etc.), que auxiliam o desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula. Ao se apropriar desses instrumentos que orientam o trabalho docente, o professor estagiário objetiva cumprir com as diretrizes prescritas por documentos oficiais, a exemplo da BNCC, e pela instituição em que está estagiando.

Ademais, conforme aponta Rodrigues (2011), os instrumentos selecionados no planejamento e utilizados na regência pelos estagiários sugerem determinadas abordagens de ensino, caracterizando diferentes estilos de agir. No excerto 6, do relatório 2, de História, evidencia-se o uso do livro didático e de materiais (não especificados) repassados pelo professor da disciplina, além de conteúdos digitais, como videoaulas, transmitidos através da plataforma *Youtube*. Muito embora seja sinalizado o uso de plataformas digitais, o que evidencia uma perspectiva inovadora e tecnológica, alinhada às diretrizes da BNCC, observamos a predominância de instrumentos materiais impressos, o que parece apontar um planejamento baseado em aportes teórico-metodológicos considerados “tradicionais” no ensino de História, sobretudo quando consideramos a natureza conceitual e teórica dos objetos de estudo característicos do curso referido.

No relatório 4, da área de Ciências Biológicas, há o uso de ferramentas digitais, como o *notebook* e o *datashow*, e de materiais orgânicos, como as folhas de monocotiledôneas e eudicotiledôneas. A escolha dessas ferramentas sugere o caráter interacional e situado do agir docente, uma vez que, por estar situado na grande área de conhecimento das Ciências Naturais, o professor em formação transforma a matéria orgânica (as folhas de monocotiledôneas e eudicotiledôneas) em instrumentos de ensino, com o objetivo de estimular a curiosidade e o conhecimento dos alunos.

Outro exemplo é o uso de jogos didáticos, relatado no relatório 5, da área de Ciências Biológicas. De acordo com o produtor do texto, os jogos didáticos “são ótimos recursos didáticos, que motivam e estimulam o estudante a participar ativamente durante a aula e compreender o conteúdo de forma dinâmica e divertida”. Ressaltamos que o relatório referido

foi produzido em contexto pandêmico da Covid19¹¹, situação na qual as aulas presenciais estavam temporariamente suspensas, daí evidencia-se um aumento no uso das metodologias ativas - técnicas de ensino fundamentadas na inserção do aluno como agente autônomo e protagonista na construção do seu conhecimento -, haja vista as novas necessidades de ensino-aprendizagem, advindas da modalidade de aulas remotas. Sendo assim, entendemos que o uso dos jogos digitais pode ter se constituído como uma estratégia de ensino para uma interação mais dinâmica com os alunos no ambiente digital.

Diante dos relatos dos estudantes, notamos que o agir com instrumentos do professor em formação parece ser influenciado, na maioria das vezes, a partir de determinadas perspectivas teórico-metodológicas de ensino, provavelmente aprendida em disciplinas que compõem o currículo da licenciatura em investigação. Mas também percebemos que o contexto social e histórico no qual o estágio se configura determina diretamente os instrumentos simbólicos e materiais a serem usados (ou não) no ensino.

Agir cognitivo

O agir cognitivo envolve uma atividade mental ou capacidade do professor. Sendo assim, tal agir é percebido na referência a conhecimentos teóricos e práticos e a comportamentos e atitudes em sala de aula, conforme vemos nos excertos expostos, a seguir.

Quadro 22: O agir cognitivo nos relatórios

Excerto 7 - RH2 - História

Nesta aula em específico, me dei conta da minha pouca leitura sobre alguns desses temas, como a atuação brasileira na Segunda Guerra. Nas minhas anotações do Word, deixei sublinhado o tema para em um outro momento me aprofundar. Na vida do profissional da educação, fica clara a necessidade de leitura sobre cada tema que necessita ensinar aos seus alunos.

Excerto 7 - RB4 - Ciências Biológicas

Estar em sala de aula, atuando no ensino médio e possuindo total responsabilidade sobre as aulas a serem ministradas, me fez refletir bastante sobre quais os melhores métodos, metodologias e técnicas a serem utilizadas e como planejar aulas melhores, bem como me permitiu interagir diretamente com os estudantes, passando a ter um entendimento melhor do que ocorre no dia a dia escolar. Assim, me esforcei ao máximo em busca de realizar um trabalho de qualidade para influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Excerto 7 - R4 - História

[...] tive que usar da minha educação artística e desenhar o afresco no quadro da sala de aula.

¹¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.

Desenhei as figuras de Ozomatli (deus Asteca) e Acheronte (Centaura, filha de Quíron e neta de Cronos), e também um mapa mundi com o Império espanhol colorido (destacado em preto) abaixo do afresco no lado esquerdo do quadro.

Excerto 7 - R4 - Ciências Biológicas

Ao longo da experiência, pude aprender bastante sobre o dia a dia de um professor, seus desafios diários, as relações que são estabelecidas em espaço escolar e sobre a responsabilidade para com as outras pessoas.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos acima, observamos a presença de predicados que remetem a determinados processos mentais ou atribuem capacidades ao professor: “me dei conta”, “me aprofundar”, “me fez refletir”, “me permitiu interagir”, “me esforcei ao máximo”, “pude aprender”, etc. Esses predicados são concebidos como elementos do agir nos relatórios, uma vez que atribuem ao professor estagiário o papel de protagonistas, responsáveis por seu próprio agir, no sentido de que refletem motivos, intenções, razões e autoavaliações da sua atividade docente em sala de aula.

No excerto 7, do relatório 2, de História, o agente produtor do texto expressa que, em uma aula específica, percebeu que tinha pouco conhecimento teórico sobre a temática discutida em sala, o que lhe provocou a ação de sublinhar/destacar o tema no *Word* para se aprofundar em momento oportuno. Ao tematizar o conhecimento teórico necessário para realizar operações de linguagem pertinentes à tarefa docente (Mazzillo, 2006), como debater na aula e responder às perguntas dos alunos, o estagiário tece uma avaliação crítica sobre os recursos mentais, habilidades e capacidades de agir necessárias para a “vida do profissional da educação”.

No relatório 4, de Ciências Biológicas, observamos predicados que remetem a uma autoavaliação sobre os elementos que tematizam o agir docente, no que diz respeito a “quais os melhores métodos, metodologias, técnicas a serem utilizadas”, “como planejar aulas melhores” e como interagir com os alunos. De acordo com o produtor do texto, há um “esforço” mental em realizar um “trabalho de qualidade” em sala de aula. No último excerto desse mesmo relatório, há novamente o reforço sobre o aprendizado geral no estágio supervisionado em relação à atividade docente. Nesses segmentos textuais, observamos a autoavaliação do agir docente, a partir da tematização de conhecimentos teórico-metodológicos e das capacidades (mentais e interacionais) que prefiguram a atividade do professor (Bueno, 2007).

No relatório 4, de História, notamos que os predicados utilizados implicam uma capacidade ou habilidade do estagiário para realizar um agir docente diante das circunstâncias estruturais da escola: “tive que usar da minha educação artística e desenhar o afresco no quadro da sala de aula”. Nesse sentido, o verbo “desenhar” denota a habilidade cognitiva do estagiário, que ele intitula como educação artística, em operacionalizar com determinada manifestação da linguagem, a fim de atender a propósitos didáticos. Sendo assim, percebemos uma relação do agir docente com o “interior”/cognitivo (a habilidade/capacidade artística) e com os artefatos materiais disponíveis na escola (quadro e lápis). De acordo com Mazzillo (2006), esta relação reflete o caráter mental do trabalho docente, uma vez que constrói figuras do agir, que envolvem determinadas circunstâncias, razões, capacidades e intenções.

Agir prescritivo

O agir prescritivo refere-se às expressões ou predicados que sugerem diretrizes ou prescrições para o agir do professor. Embora em menor recorrência, também identificamos, no nosso *corpus*, excertos que remetem a esse agir, os quais expomos a seguir.

Quadro 23: O agir prescritivo nos relatórios

Excerto 8 - RH2 - História

Na vida do profissional da educação, fica clara a necessidade de leitura sobre cada tema que necessita ensinar aos seus alunos.

Excerto 8 - RB1 - Ciências Biológicas

Quando se fala especificamente sobre os conteúdos científicos de biologia, as dificuldades apresentadas foram poucas, mas foram possíveis de serem observadas, principalmente quando as aulas aconteciam de forma expositiva, explicitando mais uma vez a importância do uso das metodologias ativas, visto que, quando as aulas aconteceram com a utilização de tais metodologias, os estudantes mostraram grande interesse e participação.

Excerto 8 - RH4 - História

Apesar das dificuldades, considero que os desafios que passei durante as atividades de regência foram muito proveitosos para perceber que a prática docente não é apenas um “mar de rosas” [...]. O planejamento docente precisa ser alterado diversas vezes para lidar com a turma de acordo com a realidade da sala de aula e da escola.

Excerto 8 - RB5 - Ciências Biológicas

Algumas sugestões para a melhora do relacionamento com turmas mais complicadas é o reforço positivo, pois, devido ao cansaço e rotina da professora com 42 aulas semanais em turmas diferentes [...] a professora e os professores no geral tendem a rotular turmas e não desenvolver um bom relacionamento com a turma por falta de reforço positivo.

Fonte: elaboração própria (2024)

Nos excertos expostos, destacamos predicados e expressões que remetem a um agir prescritivo, por parte do estagiário, visto que o discurso empregado nos segmentos parece privilegiar certos “modos de fazer” da profissão docente: “necessidade de leitura sobre cada tema”, “importância do uso das metodologias ativas”, “o planejamento precisa ser alterado”, “sugestões para a melhora do relacionamento com turmas”. Esses segmentos textuais sugerem um padrão ou uma solução universal para as problemáticas que surgem no cotidiano da atividade docente, sendo regidos por um contrato que garante o sucesso do professor (Bronckart, 2008).

No excerto 8, do relatório 2, de História, o agente produtor do texto enfatiza que, na vida profissional docente, há a “necessidade de leitura sobre cada tema” a ser ensinado aos alunos. Esta constatação generalizada parece surgir após uma experiência pessoal no estágio, na qual um aluno questionou sobre o tema da aula e o estagiário convocou o professor supervisor para ajudá-lo na resposta. A prescrição geral para a leitura revela as (re)configurações (re)construídas durante a disciplina de estágio supervisionado sobre o trabalho do professor, na qual o estagiário, diante de experiências positivas e negativas, formula modelos para o seu agir futuro (Bronckart, 2006).

No relatório 1, da área de Ciências Biológicas, o agente produtor do texto rememora as dificuldades dos alunos quanto aos conteúdos científicos da área referida. Ao fazê-lo, chama atenção para a “importância do uso das metodologias ativas, visto que, quando as aulas aconteceram com a utilização de tais metodologias, os estudantes mostraram grande interesse e participação”. Nesse segmento, o estagiário assume um determinado modelo para o agir docente e o prescreve de forma generalizada, concebendo-o como responsável pelo interesse e participação dos alunos na aula. Conforme Rodrigues (2011), o discurso prescritivo em relatórios objetiva induzir outros professores a colocarem em prática propostas entendidas como relevantes ou referências, como parece ser o caso deste exemplo.

No relatório 4, da área de História, notamos que os predicados reforçam um determinado posicionamento do estagiário quanto ao modo de agir docente: “o planejamento docente precisa ser alterado diversas vezes para lidar com a turma de acordo com a realidade da sala de aula e da escola”. Nesse segmento, o estagiário, fundamentado na sua experiência docente no estágio supervisionado, assume um posicionamento avaliativo sobre as dificuldades pré-existentes à atividade docente, o que o faz afirmar, a partir do discurso injuntivo, que o planejamento “precisa” ser modificado, a depender das condições socioeconômicas em que a aula se configura. Tal prescrição é entendida pelo agente produtor

como uma possível solução, assentada em um desejo utópico de perfeição (Buttler, 2009 *apud* Rodrigues, 2011).

No relatório 5, da área de Ciências Biológicas, o agente produtor do texto apresenta “sugestões para a melhora do relacionamento com turmas mais complicadas”. O discurso generalizado empregado nesse segmento parece prescrever fórmulas de trabalho para os professores, partindo da pressuposição de que as situações nas quais eles não desenvolvem uma boa relação com a turma se deve a alguns fatores, entre os quais, carga horária exaustiva, rotulação das turmas e ausência de um “reforço positivo”. A prescrição do “reforço positivo” é exposta pelo estagiário como um padrão de referência (Rodrigues, 2011) para os demais professores, uma vez que é concebida como responsável por uma mudança significativa no comportamento e na interação dos alunos com os professores em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos (1) caracterizar as condições de produção nas quais os relatórios de estágio da área de História e Ciências Biológicas são demandados, (2) analisar os elementos linguístico-discursivos que remetem a ações languageiras do agir docente e (3) examinar possíveis implicações da produção do relatório para a/na formação docente. Por meio desses objetivos e com a exploração do nosso *corpus*, construímos sete segmentos temáticos, de acordo com os objetivos citados, quais sejam: (1) Representações dos mundos físico e sociossubjetivo; (2) Parâmetros do contexto sociointeracional de produção; (3) Contribuição para formação docente; (4) Folhado Textual: a organização composicional do relatório; (5) Modalizações enunciativas: posicionamentos e (re)ações nos relatórios; e (6) Modos de agir languageiro dos estagiários.

Por meio da análise das respostas ao questionário aplicado com os estagiários, observamos que a demanda de produção do gênero relatório nos cursos focalizados apresentam semelhanças, principalmente em aspectos que remetem às representações do mundo físico, a exemplo de lugar e período de produção, e diferenças que atendem a condições específicas de cada cultura disciplinar, sobretudo nos aspectos que remetem às representações do mundo sociossubjetivo, a exemplo do receptor da produção, o professor da disciplina de estágio, que, no caso de História, são professores da área referida; já em Ciências Biológicas, são professores do Departamento de Educação. Além disso, os objetivos da produção também podem sofrer variações, posto que podem assumir a tradicional ação de relatar uma experiência significativa, mas também ultrapassar os limites da disciplina, atendendo a propósitos científicos, como é o caso do relatório produzido coletivamente por estudantes de Ciências Biológicas, como desdobramento do relatório submetido ao programa de Residência Pedagógica.

Tais circunstâncias parecem influenciar diretamente a produção do relatório, pois, a depender de como o docente supervisor concebe o estágio e o próprio gênero, haverá variações nos elementos composicional e linguístico-discursivo do relatório. Nessa perspectiva, compreendemos que a produção do relatório é envolvida por contextos históricos, sociais, disciplinares e linguísticos situados, os quais condicionam o folhado textual, bem como a interação entre os participantes (professores e estagiários).

De acordo ainda com as respostas dos estudantes ao questionário, há diferentes contribuições da escrita do relatório para a formação docente, entre as quais, destacam-se: reflexão sobre o percurso acadêmico, construção da identidade profissional, avaliação do agir

do outro e do próprio agir e o desenvolvimento de futuras pesquisas. De forma predominante, os estagiários destacam que a escrita do gênero é um espaço para reflexões sobre o percurso acadêmico, principalmente porque propicia a percepção sobre os conhecimentos teórico-práticos e pedagógicos desenvolvidos até o momento na graduação, isto é, o letramento professoral (Leurquin, 2013).

Além disso, notamos que entre as implicações da produção do relatório para a/na formação docente, a construção da identidade é um fator relevante, posto que, esta construção diz respeito não somente à identificação dos graduandos enquanto futuros professores, mas também enquanto pesquisadores em formação, sobretudo quando a produção escrita do relatório assume objetivos para além da disciplina de estágio. Nesse sentido, a concepção do estágio supervisionado é entendida como um caminho, também, para a pesquisa e o relatório de estágio como um espaço para o exercício, reflexão e prática desse “professor-pesquisador” (Bortoni-Ricardo, 2008; Pimenta; Lima, 2006).

Por meio da análise dos elementos linguístico-discursivos que remetem às ações languageiras relacionadas ao agir docente nos relatórios, verificamos diferentes posicionamentos enunciativos por parte dos estagiários, os quais foram traduzidos em modalizadores **lógicos** (É evidente que essas plataformas, como o YouTube, podem e devem ser abordadas nas salas de aula), **deônticos** (O professor deve repensar suas práticas pedagógicas e seus objetivos de ensino), **pragmáticos** (Assim, me esforcei ao máximo em busca de realizar um trabalho de qualidade) e **apreciativos** (Algumas sugestões para a melhoria do relacionamento com turmas mais complicadas é o reforço positivo).

Essas marcas modalizadoras enunciativas nos relatórios contribuem para ampliar nossa compreensão sobre o posicionamento perceptivo, crítico e reflexivo do agente-produtor do texto, que é o professor em formação, uma vez que registram não só descrições e/ou narrações sobre a experiência de observação e de regência na disciplina de estágio supervisionado, mas também contempla, na maior parte dos casos, análises e interpretações do agir do outro, do próprio agir professoral e das diferentes situações que surgem na sala de aula.

Ainda na produção desses textos, chamamos atenção para a recorrência dos tipos de agir identificados: **linguageiro** (Ex.: “Ao recapitular a aula anterior, perguntei para os alunos [...]”), **instrumental** (Ex.: “A aula foi ministrada de forma expositiva e dialogada, utilizando como recursos didáticos um notebook, Datashow, slides no Powerpoint e folhas de Monocotiledôneas e Eudicotiledôneas”), **cognitivo** (Ex.: “Nesta aula em específico, me dei conta da minha pouca leitura sobre alguns desses temas”) e **prescritivo** (Ex.: “O

planejamento docente precisa ser alterado diversas vezes para lidar com a turma de acordo com a realidade da sala de aula e da escola”).

Nos segmentos textuais analisados, os quais destacamos novamente aqui, observamos a (auto)avaliação do agir docente, a partir da tematização de conhecimentos teórico-metodológicos e das capacidades (mentais e interacionais) que prefiguram a atividade do professor (Bueno, 2007). Por meio dessa análise, enfatizamos a produtividade metalinguística e metacognitiva do relatório de estágio para a formação docente, nas duas áreas focalizadas, uma vez que, ao tematizar o conhecimento teórico e prático necessário para realizar operações de linguagem pertinentes à tarefa docente (Mazzillo, 2006), o estagiário (re)constrói uma avaliação crítica tanto sobre os recursos mentais e metodológicos, quanto sobre as habilidades e capacidades de agir necessárias para a futura vida profissional no campo da educação.

Diante dessas considerações, concluímos que o relatório de estágio pode sofrer variações nas dimensões composicional e linguístico-discursiva, a depender da área, do professor da disciplina e do público-alvo. Além disso, é um gênero que surge como uma ação de linguagem na qual o professor em formação assume uma postura de observador da prática docente, mas também agente dessa mesma prática, intervindo em sala de aula e (re)agindo linguística e discursivamente suas percepções, posicionamentos, avaliações e reflexões.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: Informação e documentação — Relatório técnico e/ou científico — Apresentação. Rio de Janeiro, 2015.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. Rio de Janeiro, 2015.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ASSIS, J. A.; BAILLY, S.; CORRÊA, M. L. G. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 9-22, 2º sem. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p9>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, p. 5808, 15 de abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 21**, de 6 de agosto de 2001. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_cnepc21_01.pdf?query=revogacao#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%2021%2C%20de,6%20de%20agosto%20de%202001. Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [L11788 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 06 abr. 2024.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao Ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. *In*: **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 337p.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRONCKART, J. P. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, J. P.; Groupe LAF (org.). **Agir et discours en situations de travail**. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, 2004, p. 9-144.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle: hommage à François Rastier**. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 220f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13919>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, L. Textos de estagiários e o professor observado: relações entre um ser genérico e um profissional efetivo. **Raído** (Online), v. 8, p. 191-202, 2014. Disponível em: [Textos de estagiários e o professor observado: relações entre um ser genérico e um profissional efetivo \(1library.org\)](https://www.library.org). Acesso em: 05 fev. 2024.

BUENO, L.; Machado, A. R. . A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?. **Scripta** (PUCMG), v. 1, p. 303-319, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160239>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BULEA, E. **Le role de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse (doctorat). Université de Genève, 2007.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAVALCANTI, L. de S. A Formação do Professor de Geografia – o Lugar da Prática de Ensino. *In*: **Concepções e Prática em Formação de Professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y.; FAITA, D. **Genres et styles em analyse du travail**: concepts et methods. *Travailler*, v. 6, p. 7-43, 2000.

CLOT, Y.; *et al.* Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n. 146, p. 17-25, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Instrumentos mediadores no estágio supervisionado para escrever a prática pedagógica e inscrever a parceria universidade-escola. *In*: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. (org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. Formação de professores sob a perspectiva da análise do trabalho: dificuldades, conflitos e possibilidades do *métier*. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, n. 1, p., 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/en/52328378/Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores_Sob_a_Perspectiva_Da_An%C3%A1lise_Do_Trabalho_Dificuldades_Conflitos_e_Possibilidades_Do_M%C3%A9tier. Acesso em: 08 nov. 2022.

FERREIRA, E. C. A. . Escrita na universidade: apontamentos sobre o gênero relato. *In*: **IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**, 2017, Campina Grande. Anais IV SINALGE. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2017. v. 1. p. 1-13. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA11_ID380_12032017021557.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323312919_Pesquisa_e_ensino_de_escrita_letramento_academico_e_etnografia. Acesso em: 04 fev. 2024.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Sci Lang Cult**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.3600>. Acesso em: 11 out. 2023.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344. Acesso em: 04 fev. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, T. L.; BERNARDINO, C. G.; PACHECO, J. T. S. O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de História. **Linguagem em foco**, v. 12, p. 55-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3115>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GAMERO, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção da identidade profissional no estágio de regência de inglês. **Revista eletrônica PRO-DOCÊNCIA/UEL**, n. 3, v. 1, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, R. Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado?. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, n. 19, v. 2, p. 203–229, 2020.

GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na formação de professores**: indícios de apropriação da profissão docente. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

GUEDES-PINTO, A. L.; BATISTA, G. F. A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores. In: REICHMANN, C. L. (orgs.). **Horizontes (im) possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Singapore: Longman/Pearson Education, 2000.

IVANIC, R. **Discourses of writing and learning to write**. Language and Education, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 05 fev. 2024.

KLEIMAN, A. B. Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado de Licenciatura. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor**

em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá - Colômbia No, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 09 mar. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Nova York, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <http://bit.ly/2Patpqf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “Academic Literacies” model:** theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: **Ensino de línguas:** questões práticas e teóricas. Fortaleza: UFC, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F.; GURGEL, M. C. Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna? **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 38-56, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262004>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context.** The politics and practices of publishing in English, Londres, Routledge, 2010.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LOPES, M. A. P. T. Estágio supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, M. E. F. (org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. 1.ed. Dourados: UEMS, 2011, p. 159-180.

LOPES, M. A. P. T. Estágio supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. 1. ed. Dourados: UEMS, 2011.

LOUSADA, E. G. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T. CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta** (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, p. 39-53, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. L. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZILLO, T. M. de M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica - A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NAVARRO *et. al.* Transformados por la Escritura: Concepciones de Estudiantes Universitarios a través del Currículum y de las Etapas Formativas. *In*: REYES, N. A. **Contribuições multilíngues para a pesquisa escrita**: intercâmbios Internacionais sobre o Estudo da Escrita: Seção Latino-Americana. WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado, pp. 261-285, 2021. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/multilingual/chapter11.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. C. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, G. F. Os estudos dos letramentos acadêmicos no brasil: influências, origens e perspectivas. **Revista Dissol** - discurso, sociedade e linguagem, Pouso Alegre, n. 5, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/167>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PASQUIER. **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014a.

PEREIRA, R. C. M. Letramento jurídico: uma análise sócio subjetiva do gênero sentença. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014b, p. 159-175. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/36890/32797>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

PIMENTA, S. C.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES. Acesso em: 02 fev. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em História**. 2020. Disponível em: [PPC de História UFPB 2020 com resoluc807a771o.pdf](#). Acesso em: 06 mai. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas**. 2018. Disponível em: [ppp-curso-ciencias-biologicas-consepe-iii-07.pdf \(ufpb.br\)](#). Acesso em: 06 ago. 2023.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: MEDRADO, B.; REICHMANN, C. L. (org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 101-124.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. *In*: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 167f. Tese (Doutorado em em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6341>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, L. V. O contexto do agir de linguagem. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 97-134.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AU8K68/tese_de_doutorado_elizabeth_silva_fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, E. M. da.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 14 abr. 2022.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 17 jan. 2024.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C. A. D. *et. al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi 2.ed. Porto Alegre: Bookman 2001.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário com Eva - Ciências Biológicas

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

Foi um momento muito reflexivo sobre a observação e a prática em sala de aula e fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: relação professor-aluno, comportamento dos estudantes e professores, domínio do conteúdo entre outros.

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

Sim. Mas eram orientações superficiais, sobre o que observar para poder escrever no relatório.

Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?

- Sim
- Não
- Talvez

Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?

A observação da sala de aula.

Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Talvez

Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?

Ter uma visão mais reflexiva sobre os fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO B

Questionário com Natália - Ciências Biológicas

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

A escrita em si foi bem tranquila, porém os relatórios de estágio, pelo menos quando fiz, exigiam que fosse um relatório de toda a disciplina e não apenas da experiência em sala de aula, logo o volume de materiais e experiências para serem relatadas foi muito grande.

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

Sim. As orientações foram dadas por meio de disponibilidade de um modelo a ser seguido, lista de critérios e em sala de aula ou via WhatsApp sempre que necessário.

Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?

- Sim
- Não
- Talvez

Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?

Regência

Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Talvez

Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?

A produção de um relatório final nos faz enxergar todo o percurso durante a ação docente e refletir sobre isso, em busca de melhorias, novas ideias e de se perceber como professor. Além de que deixa como registro para outros estudantes, atividades e experiências que possam inspirá-los também.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO C

Questionário com Vanessa - Ciências Biológicas

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

Achei algo mais burocrático mesmo

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

Sim, o professor abordou na aula como queria o relatório e mandou modelo

ANEXO D

Questionário com Marcos - História

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

Lembro de ter sido um bom exercício de reflexão sobre a minha atuação docente durante o estágios a produção dos Relatórios de Estágio. Mas algo na produção do gênero textual considerei o mais interessante durante a produção: a agradável experiência de produzir um documento cujo texto é marcada por uma narrativa "livre": é preciso "apenas" rememorar, e depois, narrar. Tanto é um bom exercício de reflexão sobre a prática docente, tanto quanto de produção textual, excelente para alunos de graduação!

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

O professores das disciplinas nos davam orientações sobre a produção. Nos estágios de observação (primeira disciplina), a orientação era a de que toda "ação" percebida em sala, dos alunos como do professor, poderiam ser úteis para compreender a prática docente: se os alunos conversavam de mais, de menos; se interagiam com os temas; quais os "métodos" utilizados pelo professor; quais os materiais utilizados como recurso. Além disso, a observação da escola, do trato da administração, poderiam também nos dar informações sobre a prática docente.

Nos estágios em que intervíamos (Segundo e Terceiro), discutíamos em aula (na universidade) os métodos que o professor empregava em aula nas exposições. Do professor havia a orientação para o uso deles.

Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?

- Sim
- Não
- Talvez

Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?

Regência e aula

Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Talvez

Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?

Acredito que a criação dos relatórios são uma importante etapa da formação docente, já que esse tipo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO E

Questionário com Wilton - História

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

A escrita foi por etapas do relatório (terminada uma etapa, a próxima era escrita)

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

Sim. Orientações por e-mail e por videochamada (meet) da professora de estágio

Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?

- Sim
- Não
- Talvez

Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?

Observação e Regência

Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Talvez

Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?

A produção de relatório é parte integrante da formação docente por colocar o futuro professor na reflexão a respeito das práticas pedagógicas da escola campo e poder comparalas aos conhecimentos pedagógicos apreendidos durante a graduação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO F

Questionário com Ester

Assinale as disciplinas de estágio que você cursa ou já cursou durante a sua licenciatura

- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Estágio Supervisionado III
- Estágio Supervisionado IV
- Todas as disciplinas acima
- Não cursei nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, você produziu o gênero relatório de estágio?

- Sim
- Não
- Talvez

Em caso afirmativo, como foi para você a experiência de escrevê-lo? O que você consegue se lembrar do momento da escrita?

Devido a pandemia, foi extremamente importante a produção do relatório para uma possível comparação futura com as novas experiências em sala de aula. Vivendo em um período atípico, as expectativas geradas por influência dos veteranos no curso não foram correspondidas, já que os mesmos haviam cursado a disciplinas em períodos antes da COVID-19, pude perceber o quão fragilizada a área educacional estava e a forma emergencial de adaptação às novas tecnologias que se precisava, sem ao menos considerar qual peso negativo essas ações teriam a longo prazo. Foi muito difícil atuar como estagiária em um momento que os próprios professores não sabiam o que fazer, que dirá orientar, portanto, escrever o relatório foi ainda mais árduo do que a vivência, é quase como passar 2x pelo mesmo esquema de experiência, só que através da memória.

Quando você produzia esse texto, você recebia orientações de como elaborá-lo? Em que consistiam essas orientações?

Sim, o professor previamente nos deu a orientação de quais pontos principais deveríamos nos atentar e durante a elaboração sempre nos foi tirado as dúvidas.

Depois de receber essas orientações, você conseguia produzir o relatório ou ainda sentia dificuldade?

- Sim
- Não
- Talvez

Das experiências desenvolvidas no estágio, quais atividades (observação, planejamento, regência) você mais destacava na elaboração do relatório?

Observação e planejamento

Você considera o relatório de estágio um gênero relevante para a sua formação acadêmica?

- Sim
- Não
- Talvez

Se a resposta anterior for afirmativa, qual contribuição a produção do relatório de estágio poderia trazer para a formação de professores?

A possibilidade de comparação posteriormente e futuras pesquisas.