



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS INGLÊS A DISTÂNCIA**

DENILSON CÍCERO FARIAS DE LIMA

**O AGIR DOCENTE REVELADO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO
TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTES**



MAMANGUAPE/PB

2022

DENILSON CÍCERO FARIAS DE LIMA

**O AGIR DOCENTE REVELADO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO
TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, a distância, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Araújo Dias

MAMANGUAPE/PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732a Lima, Denilson Cícero Farias de.

O agir docente revelado em relatórios de estágio supervisionado: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho de professores iniciantes / Denilson Cícero Farias de Lima. - Mamanguape, 2022.
57 f. : il.

Orientação: Sandra Maria Araújo Dias.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Docente. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Educação superior. 4. Estágio supervisionado. I. Dias, Sandra Maria Araújo. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 37

DENILSON CÍCERO FARIAS DE LIMA

**O AGIR DOCENTE REVELADO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DO
TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa a Distância, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, como requisito obrigatório para a obtenção de Licenciado em Letras – Língua Inglesa, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Araújo Dias – UFPB
Orientador/Presidente

Documento assinado digitalmente
 **FABIO PESSOA DA SILVA**
Data: 13/12/2022 18:50:04-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB
Membro da Banca Examinadora

MAMANGUAPE/PB

2022

AGRADECIMENTOS

Seria impossível chegar nessa parte do trabalho e não agradecer, primeiramente, a minha mãe, Maria da Luz. Ela foi à pessoa que, a todo o momento, mais me apoiou e incentivou a ingressar em um curso superior. Ela me permitiu estudar sem me preocupar com questões financeiras e, hoje, estou prestes a concluir minha licenciatura e me tornar o primeiro graduado da minha família materna. Mãe, obrigado por acreditar em mim! Amo-te!

Em segundo lugar, preciso agradecer ao meu amigo e colega de curso, Wendrell Andrade. Amigo, sei que já te falei isso um milhão de vezes, você é um anjo na minha vida! Sou extremamente grato pelo curso ter nos aproximado. Muito obrigado por toda a ajuda que você me deu no decorrer desses quatro anos, pela parceria na hora de fazer as atividades e provas, pelo ombro amigo nas horas difíceis, pela cumplicidade e amizade que vamos levar para a vida. Você é luz!

Em terceiro lugar, deixo os meus mais sinceros agradecimentos para minha orientadora, professora Sandra Maria. Professora, muito obrigado pela paciência, orientação e conselhos. Muito obrigado por ter me selecionado para participar do projeto de PIBIC, por ter me apresentado ao mundo do trabalho docente, das Ciências do Trabalho, assim como Bronckart e seu Interacionismo Sociodiscursivo. Serei eternamente grato pela parceria e pelos conhecimentos que me proporcionou nessa jornada!

Por fim, preciso agradecer aos meus amigos de outro curso, onde iniciei minha jornada acadêmica. Tayllinne, que me apresentou os cursos à distância da UFPB, Sthefanny, Juliana, Gustavo, Izabel, Angélica, Pedro, Gaby e tantos outros. Nós conseguimos!

“A gente se forma com educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”
Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar como o agir docente (BRONCKART, 2004, 2006, 2009; MACHADO, 2004, 2009) encontra-se representado em relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores iniciantes no estágio de um curso de Letras Língua Inglesa, modalidade de ensino a distância. A fundamentação está baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2009), construto teórico-metodológico de caráter interdisciplinar, que concede, ao agir e à linguagem, um papel fundamental para o desenvolvimento humano, e da Ergonomia de linha francesa (AMIGUES, 2004, CLOT, 1999; MACHADO, 2004, 2007), ciência que investiga a atividade de trabalho pautada nos princípios do interacionismo social de Vigostki e nos estudos de Bakhtin. Na metodologia, apresentamos os dados coletados em um curso de Letras-Inglês a Distância, sendo constituídos por quatro relatórios produzidos para a disciplina de Estágio Supervisionado II. Assim, o presente trabalho constitui-se em uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Como procedimentos de análise, descrevemos o contexto de produção desses textos, os elementos constituintes da Semântica do Agir (BRONCKART & MACHADO, 2004, 2009) e os tipos de agir (BRONCKART & MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006). Os resultados revelaram que o trabalho dos professores iniciantes de língua inglesa está representado, nos relatórios analisados, por meio de determinantes externos, motivos, finalidades, intenções, ferramentas e capacidades que desvelam características e aspectos relacionados às dimensões da atividade dos actantes. Já a análise dos tipos de agir, por sua vez, evidenciou as ações languageiras que circunscrevem o ofício dos docentes.

Palavras-chave: Agir docente; Interacionismo Sociodiscursivo; Semântica do Agir; Estágio Supervisionado; Relatórios.

ABSTRACT

The present work intends to analyze how the teaching act (BRONCKART, 2004, 2006, 2009; MACHADO, 2004, 2009) is represented in supervised internship reports produced by beginning teachers in the internship of an English Language Course, distance learning modality. The foundation is based on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2009), a theoretical-methodological construct of an interdisciplinary nature that grants action and language a fundamental role for human development; and French Ergonomics (AMIGUES, 2004, CLOT, 1999; MACHADO, 2004, 2007), a science that investigates work activity based on Vigostki's principles of Social Interactionism and Bakhtin's studies. In the methodology, we present the data collected in a long-distance English Language course, consisting of four reports produced for the discipline of Supervised Internship II. Thus, the present work constitutes a documentary research with a qualitative approach. As analysis procedures, we describe the context of production of these texts, the constituent elements of the Semantics of Acting (BRONCKART & MACHADO, 2004, 2009) and the types of acting (BRONCKART & MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006). The results revealed that the work of beginner english language teachers is represented, in the analyzed reports, through external determinants, motives, purposes, intentions, tools and capacities that reveal characteristics and aspects related to the dimensions of the actants' activity. The analysis of the types of action, in turn, showed the language actions that circumscribe the profession of teachers.

Keywords: Teaching Act; Sociodiscursive Interactionism; Semantics of Acting; Supervised Internship; Reports.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Figura 01 Esquema 01: As condições de produção de um novo texto.....	19

	Página
Quadro 01 Resultado do levantamento de pesquisas a respeito da temática desse trabalho.....	13
Quadro 02 Elementos obrigatórios do relatório segundo a ABNT.....	31
Quadro 03 Atividades trabalhadas na disciplina de Estágio Supervisionado II (2019.1)....	35
Quadro 04 Determinantes externos e motivos representados no agir dos PIs.....	39
Quadro 05 Finalidades e intenções representadas no agir dos PIs.....	41
Quadro 06 Recursos externos e internos representados no agir dos PIs.....	42
Quadro 07 Agir-decorrente representado nos relatórios de estágio.....	44
Quadro 08 Predicados com verbos que representam uma ação imediata e não imediata....	45
Quadro 09 Agir languageiro dos PIs em relação ao agir dos alunos.....	46
Quadro 10 Predicados que apresenta o agir instrumental dos PIs.....	46
Quadro 11 Agir mental dos PIs revelado nos relatórios de estágio.....	47
Quadro 12 Síntese da semântica do agir.....	48
Quadro 13 Síntese dos tipos de agir.....	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	16
2.1	A proposta de análise dos textos no quadro do ISD.....	16
2.2	Os elementos constituintes da Semântica do Agir.....	20
2.3	Os tipos de agir.....	22
3	O TRABALHO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELATÓRIO: A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS E SABERES....	25
3.1	O trabalho do professor.....	25
3.2	O Estágio Supervisionado como espaço de trabalho e (trans)formação docente.....	28
3.3	O gênero relatório de estágio.....	30
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
4.1	Tipo e natureza da Pesquisa.....	32
4.2	Coleta e delimitação dos dados.....	33
4.2.1	A disciplina de Estágio Supervisionado II.....	34
4.3	Procedimentos de análise dos dados.....	35
5	O AGIR DOCENTE REVELADO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO.....	37
5.1	O contexto de produção dos relatórios.....	37
5.2	Análise e discussão dos elementos constituintes do agir.....	38
5.3	Análise e discussão dos tipos de agir.....	34
5.4	Síntese dos resultados.....	48
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	54

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A emergência de estudos referentes à didática das disciplinas educacionais e do contexto social escolar fez surgir, nas últimas décadas, a necessidade de compreensão e produção de conhecimentos que elucidem o cenário constituinte da ação dos professores dentro do quadro de sua atividade docente. Para Bronckart (2006), essa atividade de ensino é considerada como um verdadeiro trabalho, sendo objeto de inúmeras reflexões, debates e pesquisas no campo das ciências humanas e sociais. Todavia, os pesquisadores sentiam certa dificuldade para descrever o trabalho docente, bem como para delimitá-lo, caracterizá-lo e até mesmo para comentá-lo.

Para buscar contornar essa problemática, alguns estudos estão investigando a formação de professores em uma tentativa de compreender os elementos e as singularidades que circunscrevem a atividade de ensino. Na literatura referente a essa temática, podemos encontrar numerosos pesquisadores, como Lopes (2007), Mesquita (2010), Uchoa (2015), Noffs e Rodrigues (2016), Bisconsini e Oliveira (2016), Gomes (2020), Gomes e Leurquin (2021), dentre tantos outros, que vêm realizando pesquisas acerca da formação e prática de futuros docentes, situando o agir desses indivíduos no contexto do estágio supervisionado, doravante ES.

Neste estudo, o ES é concebido como um espaço de trabalho que possibilita a formação e a transformação do futuro docente. Nele, mais do que apenas realizar atividades referentes ao período de observação e de regência estabelecidas pela universidade, o professor iniciante, doravante PI, entra em contato direto com a realidade social da docência para a qual está estudando e passa a experimentar das situações e contextos que, de alguma forma, podem influenciar no curso do seu agir. Assim, é a partir da interação com esse espaço formativo, o ES, que o PI tem a possibilidade de problematizar as situações com que se depara, levando-o a refletir sobre seu papel social enquanto docente, estimulando a compreensão daquilo que se espera dele e o que ele pode, de fato, realizar.

Nessa perspectiva, o trabalho docente pode ser entendido como o ponto de encontro para a confluência de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, etc.), a partir do qual o docente estabelece e ressignifica relações com as prescrições¹, ferramentas, tarefas e demais sujeitos que integram o seu meio de trabalho (AMIGUES, 2004). Todavia, com certa

¹ Esses conceitos de prescrições, ferramentas e tarefas são apresentados e discutidos, mais adiante na seção 3.1.

frequência, o trabalho do professor torna-se alvo de pesquisas na área de educação, ou de ensino, que não estudam os meios de ação do docente *em si e por si mesmo*, o que resulta na incidência de julgamentos vagos sobre esse agir. Assim, os estudos em Linguística Aplicada (MEDRADO, 2007; REICHMANN, 2007; RODRIGUES, 2011; SILVA, 2015; LANFERDINI e CRISTOVÃO, 2017) vem buscando apresentar um novo panorama onde o trabalho docente e suas particularidades são protagonizadas e reveladas por meio da linguagem.

Logo, frente a tantas contribuições que podem trazer a temática da formação inicial de professores e, em especial, o contexto do estágio supervisionado, a presente pesquisa se propõe a analisar como o trabalho de PIs está representado por meio da linguagem em um curso de licenciatura. Em outras palavras, buscaremos investigar o agir docente dos alunos estagiários, aqui compreendidos como PIs.

Assim sendo, esta pesquisa propõe-se a analisar relatórios de estágio produzidos por estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II de um curso de Letras-Inglês a Distância, ofertado por uma universidade pública no estado da Paraíba. O relatório de estágio, por sua vez, que é a atividade final da disciplina de Estágio Supervisionado II, configura-se em um documento rico e passível de análise, pois apresenta o olhar crítico do aluno-estagiário (compreendido, neste estudo, como professor iniciante), a respeito da sua experiência de regência. Deste modo, entendemos o relatório de estágio como um instrumento que permite a interpretação e a apreensão da *razão*, *intencionalidade* e *capacidade* (BRONCKART, 2009) representadas no decorrer do agir dos docentes, bem como os tipos² desse agir que eles mobilizam.

Portanto, após realizarmos um levantamento a respeito do agir de PIs no estágio supervisionado de língua inglesa, modalidade de ensino a distância, em uma base de dados científicos (renomada nacionalmente e conhecida como Periódicos da CAPES), defendemos que a análise desses textos pode contribuir para um melhor entendimento dos elementos que constituem o trabalho dos PIs e do seu espaço de trabalho, trazendo e ampliando as discussões a partir das categorias de análise da semântica do agir.

Para realizarmos o levantamento no site de periódicos da Capes, utilizamos o filtro “*O agir docente de professores iniciantes no estágio supervisionado de língua inglesa ead*”, com o intuito de delimitar os dados a respeito da temática investigada. O quadro 01, a seguir, ilustra os resultados encontrados a partir do levantamento feito:

² Para mais esclarecimentos sobre os tipos e agir, ver seção 2.3.

Quadro 01: Resultado do levantamento de pesquisas a respeito da temática desse trabalho

Fonte	Filtro	Ocorrências
Periódicos da CAPES	“O agir docente de professores iniciantes no estágio supervisionado de língua inglesa ead”	05
	Período: 2012-2022	
	Idioma: Português	

Fonte: Elaboração própria (2022)

Nesse sentido, a presente pesquisa também pode servir como uma espécie de guia a respeito do estágio curricular para os próprios autores, para os futuros alunos da disciplina, professores orientadores, supervisores e demais indivíduos envolvidos nessa atividade, uma vez que o resultado do nosso levantamento não revelou uma amplitude de estudos acerca dessa temática na última década, conforme os dados do quadro acima.

Partindo da concepção sustentada pelo Interacionismo Social de Vigotski (1998[1934]) de que a linguagem possui papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento das funções superiores psíquicas, Bronckart (2009) postula que, para compreendermos o desenvolvimento humano, é preciso considerar seu agir nas relações com o mundo físico, social, psíquico e linguageiro. Dessa maneira, o autor postula que não é possível apreender as ações humanas no curso do agir apenas pela observação, mas sim por meio de interpretações produzidas pela linguagem verbal e que estejam materializadas em textos produzidos pelos próprios actantes ou observadores destes. Esses textos, por sua vez, refletem uma determinada atividade social, na medida em que exercem influência sobre ela, revelando as representações, avaliações e interpretações acerca dessa atividade e contribuindo para sua consolidação ou transformação.

Assim, segundo Bronckart e Machado (2004), a análise de textos que trata da relação trabalho docente e linguagem contribui para a construção de novas compreensões sobre este, na medida em que revela aspectos do agir concreto dos professores e das representações que são socialmente construídas sobre ele. Tais representações são construídas por meio de produções textuais, o que permite verificar a participação de cada indivíduo na concretização de uma atividade, e, quando apropriadas/interiorizadas, servem como modelo para as ações futuras. Dessa maneira, buscar compreender a forma como o agir dos PIs se configura nos relatórios, bem como os elementos relacionados ao seu trabalho a partir de categorias de análise da semântica do agir (as motivações, finalidades e capacidades), significa assumir que

esses textos são fontes ricas em informação a respeito dessa atividade e que a sua análise pode contribuir para a compreensão das dimensões que constituem esse ofício.

Portanto, no decorrer desta pesquisa, adotaremos os pressupostos teóricos e metodológicos sobre análise textual que constituem o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2009), no que concerne à análise do agir docente (BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO e BRONCKART, 2009) e da Semântica do Agir (BRONCKART, 2009), assim como dos tipos de agir (BRONCKART e MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006). Além disso, também utilizamos alguns aportes teóricos vindos da Ergonomia de linha francesa (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004, 2007).

O interesse em desenvolver esse estudo surgiu após minha participação como bolsista em um projeto³ de Iniciação Científica (IC/PIBIC), com o título *Revelações sobre o trabalho docente no estágio supervisionado de Letras-Inglês, na modalidade de ensino a distância*, no qual investigamos o trabalho docente em relatórios de estágio supervisionado, tomando como categoria de análise as modalizações, inscritas no nível enunciativo apresentado no modelo teórico-metodológico de análise textual do ISD. Assim, após o término do referido projeto de IC, sentimos a necessidade de proceder com uma nova análise, desta vez, no nível semântico dos textos, para ampliar a compreensão dos elementos que os PIs manifestam em seu agir e o que revelam sobre o trabalho docente.

Deste modo, para colocarmos em prática a investigação do nosso *corpus*, refletindo de forma crítica e reflexiva acerca de questões que permeiam o estágio supervisionado e o agir de PIs, construiremos caminhos que nos levem a responder à seguinte questão que norteia a presente pesquisa:

- De que maneira o trabalho docente é representado em relatórios de estágio produzidos por professores iniciantes no Estágio Supervisionado de um curso de Letras Língua Inglesa, na modalidade à distância?

Portanto, analisar esses textos contribui para a produção de conhecimentos que favorecem o desenvolvimento contínuo dos futuros docentes, podendo torná-los mais autocríticos e autoconscientes a respeito de seu próprio agir, assim como para construir e/ou

³ Os resultados do projeto foram organizados em um artigo submetido para apreciação em um periódico científico. O referido artigo foi aceito para publicação em uma revista com Qualis B1 e se encontra em fase final de edição.

ampliar saberes e fazeres a respeito da atividade docente, a partir de interações sociais construídas dentro e/ou fora da sala de aula, na e pela linguagem.

Dessa maneira, para alcançarmos o objetivo geral, que é o de investigar como o agir docente dos alunos estagiários, PIs, está representado em relatórios de estágio, produzidos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras Inglês a distância, elaboramos os seguintes objetivos específicos, com o intuito de tornar o trabalho mais didático e nos ajudar no direcionamento da análise:

- Descrever o contexto em que os relatórios de estágio foram produzidos;
- Verificar os elementos que constituem o agir docente nesses relatórios;
- Analisar os tipos de agir inscritos nesses relatórios e o que revelam sobre o trabalho docente.

Para atingir os objetivos delineados, organizamos este estudo em cinco capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo, apresentamos aspectos relevantes sobre o construto teórico-metodológico do ISD. No terceiro, por sua vez, discutimos conceitos e aspectos relacionados com o trabalho docente, ao estágio supervisionado e ao relatório de estágio. No capítulo seguinte, elucidamos os procedimentos metodológicos adotados para realização desta pesquisa. No quinto, realizamos a análise e a discussão dos nossos dados. Por fim, tecemos nossas no sexto capítulo, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

CAPÍTULO II

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Esse capítulo apresenta a concepção de texto e a proposta de análise textual na perspectiva do ISD, bem como discute os elementos constitutivos da Semântica do Agir e os tipos de agir.

2.1 A proposta de análise dos textos no quadro do ISD

Fundamentado principalmente no Interacionismo Social de Vygotsky (1927/1999; 1934/1997), o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/[2009]), doravante ISD, concebe um projeto de trabalho relacionado aos textos e discursos que se alinham à Psicologia da Linguagem, subdisciplina da Psicologia que investiga o funcionamento e a gênese das condutas languageiras. Essa subdisciplina concebe a linguagem apenas como um meio de expressão de processos unicamente psicológicos, ou seja, emoções, cognição, sentimentos e percepção. No entanto, Bronckart (2006) postula que o ISD possui uma concepção diferente que amplia a visão anterior e caracteriza a linguagem como instrumento que funda e organiza tais processos nas suas dimensões especificamente humanas.

Bronckart (2006) define que, para o quadro do ISD, o termo *agir* apresenta um sentido genérico. Ou seja, ele se refere a qualquer comportamento ativo de um organismo. Por isso, o autor explica que, diferente das outras espécies que apresentam um agir socializado com fins comunicativos, o ser humano é a única espécie a desenvolver um agir comunicativo verbal, capaz de operacionalizar e mobilizar signos organizados em textos. Tal capacidade permitiu construir mundos de conhecimento com possibilidade de autonomia em relação aos fatos da vida, assim como se acumular no curso da história das comunidades linguísticas. Deste modo, é preciso estabelecer uma relação entre um agir não verbal, chamado de *agir geral*, e um agir verbal, chamado de *agir de linguagem*.

No ISD, Bronckart (2009) distingue o agir em duas categorias: primeiro, um agir que visa produzir efeitos sobre os três mundos formais de conhecimento⁴, ao qual ele nomeia de *agir praxiológico*; segundo, um *agir languageiro*, que não objetiva necessariamente um efeito sobre os mundos formais, mas propõe estabelecer um acordo para a realização social das

⁴ Apresentados por Habermas (1987) na sua Teoria do Agir Comunicativo, os mundos formais de conhecimento são representações coletivas nas quais as atividades humanas se desenvolvem e são representados por três sistemas chamados de *mundo objetivo*, *mundo social* e *mundo subjetivo*. Assim, segundo Habermas (*op. cit.*), esses três mundos se configuram como *sistemas de coordenadas formais* ao qual todo agir humano exhibe pretensões e por meio dos quais exercem controles e avaliações coletivas.

formas do agir praxiológico. Nessa perspectiva, Bronckart (2009) afirma estarem os dois tipos de agir correlacionados, uma vez que o agir linguageiro configura-se como o instrumento (*textos*), por meio do qual o agir praxiológico se manifesta concretamente. Não obstante, ele é o responsável pelo desenvolvimento das formas do agir praxiológico, visto que organiza suas representações e regula as intervenções efetivas que os actantes constroem a respeito das suas situações de agir.

Segundo Bronckart (1999), a realização dessas atividades linguageiras se dá na forma de textos construídos através da mobilização dos recursos lexicais de uma língua natural e por intermédio dos modelos de organização textual disponíveis no arquiteito dessa. Assim, eles se configuram como os correspondentes empíricos/linguísticos de uma atividade de linguagem (âmbito coletivo), ou de uma ação de linguagem (âmbito individual).

Em uma tentativa de conceitualizar o termo, Bronckart (1999) postula que há diferentes níveis de apreensão dos textos, apresentado-os, primeiramente, como entidades genéricas ou gerais. Nessa percepção, os textos são tidos como toda e qualquer produção de linguagem situada, seja oral ou escrita, e que, apesar das suas diferentes formas e tipos, apresentam certas características em comum. Ou seja, relação de interdependência com os elementos do contexto em que são produzidos, modos determinados de organização do conteúdo referencial e a composição por frases que são articuladas entre si, seguindo regras de composição mais ou menos estritas, por exemplo. Dessa forma, todo texto possui mecanismos de textualização e enunciação com a finalidade de lhes garantir coerência interna. Logo, essa visão pressupõe os textos como toda unidade de produção de linguagem veiculadora de mensagens linguísticas organizadas e que produzem efeitos de coerência sobre seus destinatários.

Segundo o autor, os textos são concebidos como produtos da atividade humana, estando, assim, articulados com as necessidades, interesses e as condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos. Como resultado, uma vez que as formações sociais são muito diversas, no decorrer da história de cada comunidade linguística, foram criadas diferentes formas de produzir textos ou espécies de textos, isto é, textos que apresentam características em comum. Para delimitar essa diversidade de textos orais e escritos, passou a se utilizar a expressão *gêneros de texto*, para se referir a essas produções verbais organizadas. Assim, é possível designar toda espécie de texto em termos de gênero, bem como qualquer exemplo de texto observável pode ser considerado como dentro dos parâmetros de um determinado gênero.

Devido a divergências na multiplicidade de classificações, os gêneros de texto acabam por se constituir como unidades vagas, visto que nem sempre é possível estabelecer claramente as fronteiras entre os gêneros, não tendo algumas espécies recebido ainda um nome consagrado em termos de gênero. Assim,

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma *nebulosa*, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74).

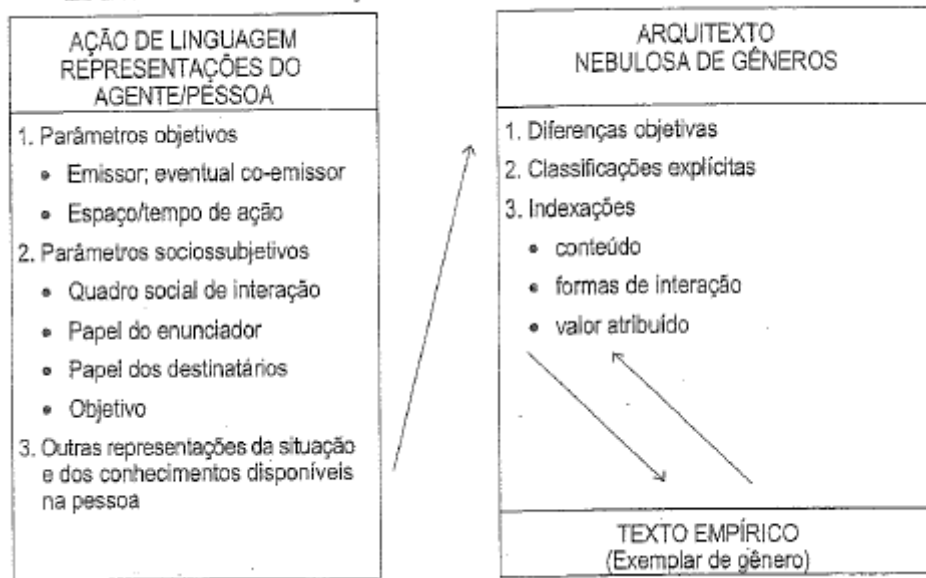
Dessa maneira, Bronckart (1999) classifica os textos como unidades de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente, do ponto de vista da ação ou comunicação. Os gêneros de texto, por sua vez, em decorrência da sua relação de interdependência com as atividades humanas, são múltiplos e em número infinito.

Em virtude disto, a respeito das condições de produção dos textos por um ou vários actantes⁵, Bronckart (2009) defende, primeiro, a existência de um *arquitrato*. Em outras palavras, gêneros de textos preexistentes que foram construídos pelas gerações anteriores e estão organizados na forma de um repertório de modelos dentro de uma determinada comunidade linguageira. Segundo, o referido autor busca descrever a *situação* em que se encontra todo actante no momento de produção do texto, ou seja, os *parâmetros físicos* (emissor, receptor, espaço-tempo) e os *parâmetros sociossubjetivos* (tipo de interação social, objetivos possíveis e papéis atribuídos). De acordo com Bronckart (2009), é nessa confluência que a produção verbal ocorre por meio da escolha de um gênero textual que será adaptado à situação de comunicação, por meio da adoção de um modelo de texto por intermédio do arquitrato e pelo uso e adaptação desse modelo, levando-se em consideração as particularidades da situação de cada actante.

Além disso, Bronckart (2009) esclarece que essa situação de produção também inclui os conhecimentos temáticos que serão expostos no texto da mesma forma em que estão armazenados na memória do actante. Todo esse percurso de conceitos a respeito das condições de produção dos textos pode ser exemplificado na imagem a seguir:

⁵ No Interacionismo Sociodiscursivo, “actante é qualquer pessoa implicada no agir-referente” (BRONCKART, 2008, p. 121).

ESQUEMA 1: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM NOVO TEXTO



Fonte: Bronckart (2006, p. 146).

Não obstante, Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) formulam e nos apresentam um modelo de análise textual/discursiva, que compreende a arquitetura interna dos textos como sendo um folhado ordenado em níveis. O modelo é organizado de acordo com o nível de textualidade que estiver em foco, isto é, o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico do agir*. De acordo com Machado e Bronckart (2009), apesar de serem apresentados separadamente, os três níveis⁶ estão estritamente correlacionados, e, com frequência, a análise de um incide sobre a do outro. Com o intuito de não nos determos muito sobre a explicação de cada um deles, uma vez que, para esse estudo, nos interessa apenas o nível semântico, vamos apenas sintetizá-los, abordando somente os aspectos relevantes para a compreensão desta pesquisa.

Para Machado e Bronckart (2009), a análise do *nível organizacional* incide sobre os elementos da infraestrutura textual, ou seja, a identificação do plano global do texto, da sequência global que, por ventura, o organiza, bem como os tipos de discurso e as sequências locais. A esse nível, também se acrescentam os mecanismos de textualização que possibilitam a coerência entre os numerosos segmentos que integram o texto, como os mecanismos de coesão e de conexão, por exemplo.

Já o *nível enunciativo*, por sua vez, mobiliza estudos segundo dois aspectos. O primeiro diz respeito aos mecanismos de responsabilização enunciativa e as vozes presentes no texto; o segundo se refere ao exame das modalizações. Deste modo, os mecanismos

⁶ Para mais esclarecimentos, ver Bronckart (1999).

enunciativos traduzem vários julgamentos, opiniões e sentimentos, isto é, as avaliações construídas acerca dos motivos, intenções e capacidades de agir dos actantes, na mesma medida em que traduzem as fontes dessas avaliações, ou seja, as vozes que as manifestam. Assim, o grau de responsabilização enunciativa é estabelecido por um grande número de unidades linguísticas, sendo estas as Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes e Modalizações.

O *nível semântico*, foco deste estudo, trata sobre os elementos que constituem o agir de um determinado actante ou grupo de actantes. Em outras palavras, sobre as razões, os motivos, as finalidades, intenções, instrumentos e capacidades, assim como os tipos de agir, sejam de ordem individual ou coletiva, e o papel atribuídos aos actantes envolvidos no agir, isto é, o papel de ator ou agente. A respeito desse nível, será visto de forma mais detalhada na seção a seguir, na qual detalharemos alguns aspectos necessários para a compreensão desta pesquisa.

2.2 Os elementos constituintes da semântica do agir

Bronckart (2006) postula que a *ação* e a *atividade* são resultado de processos interpretativos. Para o referido autor, o comportamento humano é observável, e atribuir-lhe o estatuto de atividade ou ação implica atribuir, aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos, determinados elementos que não são diretamente observáveis, mas sobre os quais podemos refletir a respeito do seu papel determinante no curso da realização deste agir.

Devido às dificuldades de conceitualização destes elementos praxiológicos, Bronckart (2009) apresenta uma *semiologia* mais ou menos estável na medida em que constrói um aparelho conceitual para contemplar os elementos do agir praxiológico. Deste modo, o termo *agir* (ou *agir-referente*) é utilizado para se referir ao dado da pesquisa. Assim, o termo designa genericamente qualquer forma de intervenção orientada de um ou mais indivíduos no mundo. De acordo com o autor, em alguns contextos econômicos, esse agir referente pode se configurar em um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*.

Quando se refere aos seres humanos envolvidos no curso do agir, Bronckart (2009) utiliza o termo *actante* para se referir a qualquer pessoa implicada no agir-referente. Já no plano interpretativo, o autor utiliza o termo *ator* quando as configurações textuais apresentam o actante como sendo a fonte de um processo, atribuindo-lhe motivos, intenções ou

capacidades, e o termo *agente* quando nenhum desses elementos lhe é atribuído pelas configurações do texto.

Aos termos *ação* e *atividade*, é atribuído um estatuto interpretativo. Em virtude disso, a *atividade* designa uma interpretação do agir que envolve as dimensões motivacionais e intencionais no âmbito coletivo, e a *ação* se refere, por sua vez, a estas mesmas dimensões, só que mobilizadas no âmbito individual dos actantes. Por conseguinte, no plano motivacional, aparecem os *determinantes externos*, de origem coletiva e que podem ser de natureza material ou da ordem das representações, bem como os *motivos*, que se referem às razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular. A seguir, os fragmentos 1 e 6 apresentam, respectivamente, um exemplo de determinante externo e de motivo que foram identificados nos seguintes relatórios analisados.

F1: *“Houve uma mudança no cronograma da minha equipe e por conta disso o terceiro dia foi o que dei a aula, dia 22 de abril.”*
(Relatório 1)

F6: *“Realizou-se, uma breve observação sobre os exames anteriores na prova do Enem visto que colocar questões com músicas já é uma constante nessas provas, e esse era o motivo da minha escolha...”*
(Relatório 3)

No plano da intencionalidade, temos as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validada, assim como as *intenções*, que caracterizam os fins do agir e são interiorizadas por um indivíduo em particular. Vejamos exemplos de finalidade e de intenção, ilustrados nos fragmentos abaixo retirados dos relatórios 4 e 3, respectivamente.

F12: *“Como a regência seria realizada em turmas do Ciclo VI, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio, foi adotada a obra de Amadeu Marques (2015), que aborda o “Inglês para o ENEM”, trazendo uma série de estratégias de leitura para se sair bem nessa prova.”* (Relatório 4)

F15: *“[...] eu queria que eles entendessem que o inglês é bom para vários aspectos de suas vidas e que a aprendizagem avançada era possível, pois eles já estavam no caminho, só não conseguiam enxergar.”* (Relatório 3)

No plano dos recursos para o agir, aparecem os *instrumentos*, termo que se refere tanto às ferramentas materiais e às tipificações do agir no meio social, como às *capacidades*, ou seja, os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a um actante em particular. Os fragmentos 19 e 21 trazem exemplos de ferramentas e de capacidade, extraídos dos relatórios 1 e 3, respectivamente.

F21: “*Nesse momento pude observar até onde cada aluno entendeu o conteúdo dado, sanamos dúvidas a respeito do questionário e as observações que cada um fez.*” (Relatório 1)

F19: “*Levei comigo equipamentos como caixa de som Bluetooth, Notebook, Data Show, lápis e extensões de energia.*” (Relatório 3)

Assim, após apresentar os elementos que constituem a semântica do agir, veremos, na próxima seção, os tipos em que o agir pode ocorrer.

2.3 Os tipos de agir

Ao proceder com uma releitura em termos de agir a respeito do trabalho educacional em textos prescritivos, Bronckart e Machado (2004) identificaram três tipos de agir nessas unidades verbais. O *Agir prescritivo* ocorre quando o núcleo é o ato oficial realizado pelo próprio signatário da mensagem e apresenta sua estrutura respectivamente nessa ordem: a) determinantes externos gerais; b) ato de entrega; c) finalidades desse agir. Já o *Agir-fonte* diz respeito ao trabalho de produção do documento prescritivo, com a seguinte estrutura: a) menção aos actantes desse agir; b) curso do agir elencado em atos. Todavia, no decorrer da análise dos dados, não foram encontrados fragmentos que fizessem menção a esses dois tipos de agir descritos, conforme será mencionado no capítulo cinco.

Por fim, o *Agir-decorrente* alude à utilização posterior do documento pelos educadores, elencando, de forma genérica, vários atos a serem realizados, conforme ilustra o fragmento a seguir.

F26: “*A LDB traz os marcos legais do Ensino Médio, com destaque para dois artigos: (1) o que trata dos fins do Ensino Médio (art. 35, da LDB); e (2) o que*

aborda a questão da organização curricular, com destaque para a Base Nacional Comum (art. 26, da LDB).” (Relatório 4)

Habermas (1987), por sua vez, afirma a existência de um *Agir teleológico*, produzido no contexto do mundo objetivo e que exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, condicionando a eficácia das intervenções no mundo. Esse agir pode se tornar mais complexo e se converter em um *agir estratégico*, na medida em que as situações mobilizarem outros participantes humanos sobre os quais também se deve ter um conhecimento objetivo e verdadeiro.

O *Agir regulado por normas* exhibe pretensões em relação à conformidade com as regras e valores que organizam o quadro do mundo social. Por conseguinte, o *Agir dramático* caracteriza o agir produzido nas coordenadas do mundo subjetivo e exhibe pretensões à autenticidade, ou à sinceridade, em relação ao que as pessoas revelam de si mesmas. No entanto, Bronckart (2009) afirma não serem essas três dimensões necessariamente tipos de agir, mas sim ângulos sobre os quais um agir humano pode ser avaliado.

Ao investigar o trabalho de professores de língua estrangeira, doravante LE, em diários de aprendizagem, Mazzillo (2006) identificou, no plano global desses textos três tipos de agir (linguageiro, instrumental e mental), que se constituem por meio da realização de atividades comuns aos docentes de LE (leitura, prática oral, vocabulário, etc.). Assim, segundo a autora, essas atividades se configuram como instrumentos simbólicos aos quais o docente recorre para ensinar uma determinada LE e estão profundamente relacionadas com determinados modelos de agir, modelos estes que se encontram armazenados no coletivo do trabalho. Nos textos, esses modos de agir se encontram representados por meio do auxílio de alguns verbos e predicados que se referem a eles.

Deste modo, o *Agir languageiro* encontra-se nos predicados com verbos de *dizer* e revela três situações: um agir que implica uma resposta imediata dos alunos, um agir que não implica uma resposta imediata e um agir em relação ao agir dos outros. Vejamos um exemplo de *agir languageiro*, identificado do Relatório 1:

F27: “Em seguida *pedi para os alunos analisarem e falar* quais características eles conseguiam identificar.” (Relatório 1)

Já o *Agir com instrumentos*, por sua vez, revela o uso de artefatos que estão disponíveis no coletivo do trabalho e é concebido por meio de verbos que representam propriamente a utilização do instrumento, verbos que se referem ao manejo de instrumentos simbólicos ou materiais e predicados que indica um agir não-verbal, mas que mostram um agente durante o ato de utilizar algum objeto. O fragmento a seguir exemplifica esse tipo de agir:

F40: “[...] ainda *com o auxílio* do Datashow *coloquei de um lado uma estrofe do poema The Road Not Taken* do Robert Frost e do outro, estrofes da música *Masters of War* do Bob Dylan...” (Relatório 2)

Por fim, temos o *Agir mental que envolve capacidades* e está caracterizado por predicados que incidem sobre o agir que é descrito e confere ao actante motivos, intenções e capacidades para agir, aparecendo, na maioria dos casos, como avaliações a respeito das capacidades mentais e comportamentais do agir relatado. Vejamos um exemplo desse tipo de agir no fragmento a seguir.

F44: “[...] eu *estava muito nervosa* visto que era minha primeira vez ministrando uma aula e meu primeiro contato com alguns alunos.” (Relatório 2)

Feita a apresentação dos conceitos acerca do ISD que são relevantes para este estudo, no capítulo seguinte, apresentaremos as questões relacionadas ao trabalho docente, estágio supervisionado e relatório de estágio.

CAPÍTULO III

O TRABALHO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RELATÓRIO: A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS E SABERES

Conforme mencionado anteriormente, este capítulo traz considerações a respeito do trabalho docente à luz das Ciências do Trabalho. Assim, percorremos as concepções acerca dessa atividade e seus elementos constituintes, bem como apresentamos o Estágio Supervisionado como meio de trabalho e espaço de (trans)formação de PIs. Ademais, tecemos algumas considerações sobre o relatório de estágio.

3.1 O trabalho do professor

Discorrendo sobre a aproximação dos estudos da Linguística Aplicada com as Ciências do trabalho, no Brasil, Souza-e-Silva (2004) caracteriza essas ciências como um conjunto de saberes sobre o ser humano no trabalho, bem como uma prática de ação a qual se relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Como resultado, a Ergonomia utiliza-se da variedade de contribuições vindas de outras disciplinas para situar seu escopo na questão do trabalho prescrito⁷ *versus* trabalho realizado⁸ e atividade, sempre buscando relacionar conhecimentos gerais a respeito da situação de trabalho aos conhecimentos específicos co-produzidos no coletivo de trabalho.

Nesse sentido, Amigues (2004) busca apoio nas pesquisas de Leontiev (1974-1984) para postular a atividade como unidade de análise da conduta dos professores. Assim, a atividade é tida como um relacionamento entre diversos objetos que leva o indivíduo a fazer um acordo consigo mesmo. Ela é o reflexo da construção da história de um sujeito ativo composto por dimensões psicológicas, fisiológicas e sociais que delibera entre aquilo que se exige dele e o que isso demanda de si.

Segundo o autor, perpassando os campos da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia de linha francesa, essa teoria da atividade permite articular teoricamente as questões pertinentes entre a tarefa, a atividade, o trabalho prescrito e o trabalho real. Nessa perspectiva, a *tarefa* se constitui naquilo que deve ser feito e é sucintamente descrita em termos de objetivo e meios materiais/técnicos utilizados pelo docente. No âmbito do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito ou, neste caso, pelo professor, uma vez que estamos nos

⁷ O trabalho prescrito é a tarefa solicitada ao docente pelas instâncias educacionais superiores (CLOT, 1999).

⁸ O trabalho realizado é aquilo que ele faz a partir das tarefas que lhe foi prescrita. Para mais informações acerca do trabalho prescrito e realizado (CLOT, 1999).

referindo ao agir docente, mas sim por seus superiores. Já a *atividade*, por outro lado, corresponde ao esforço mental que o sujeito depreende para realização da tarefa, sendo inferida através dos atos concretos deste e, portanto, compreendendo os processos cognitivos e estratégicos que os indivíduos recorrem para alcançar os objetivos delimitados na tarefa que lhes foi prescrita.

Amigues (2004) afirma existir certa distância entre aquilo que é prescrito e o trabalho de fato realizado pelos sujeitos. Deste modo, por meio da análise da atividade, é possível compreender essa distância, principalmente se focalizarmos o ponto de vista subjetivo do ator e aquilo que ele constrói de forma mais ou menos conflituosa para regular essa distância. Consequentemente, é nessa relação entre o prescrito e o realizado que o indivíduo mobiliza e constrói recursos que vão auxiliá-lo no seu processo de crescimento e desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

Levando tais aspectos em consideração ao realizar pesquisas sobre o trabalho docente, Machado (2007) o define como uma mobilização em diferentes situações (planejamento, aula, avaliação, etc.) do ser integral do professor. Tal mobilização possui o intuito de criar um espaço que possibilite aos alunos a aprendizagem dos conteúdos de determinada disciplina, bem como o desenvolvimento de capacidades específicas a esses conteúdos. Para tanto, o docente se orienta por meio de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores, assim como através da utilização de ferramentas obtidas no meio social e na interação direta ou indireta com os demais indivíduos envolvidos na sua situação de trabalho.

Segundo a autora (2007), esse trabalho não se constitui de forma isolada, mas através de uma rede múltipla de relações sociais constituintes de determinados contextos sócio-históricos que se encontram inseridos dentro de um sistema de ensino que está no quadro de um sistema educacional específico. Por conseguinte, o trabalho geral do docente é concebido como uma atividade na qual, em constante interação com *outros*, ele age sobre o meio utilizando-se de artefatos simbólicos e materiais construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, os transforma em instrumentos para o seu agir e, durante esse processo, é por eles também transformado.

Nessa perspectiva, Amigues (2004) considera o trabalho docente como uma atividade instrumentada e direcionada, uma vez que ela não se dirige apenas aos alunos, mas também a instituição que o emprega, aos responsáveis pelos discentes e demais sujeitos que integram o seu meio de trabalho. Não obstante, ele postula ser o agir docente pautado em técnicas construídas ao longo da história do ofício, sendo este um agir socialmente situado e mediado

por instrumentos que constituem um sistema. Dessa forma, ao agir, o professor precisa estabelecer e coordenar relações entre os vários elementos constitutivos da sua atividade, sendo eles: as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas.

As *Prescrições*, tidas como as tarefas impostas aos docentes por seus superiores, desempenham um papel fundamental, pois além de dar início ao agir dos docentes, elas também constituem sua atividade. Segundo Amigues (2004), o trabalho dos professores geralmente se encontra inscrito em um quadro de prescrições vagas, o que os leva a redefinir por conta própria às tarefas que lhes foram prescritas, redefinindo, assim, as tarefas que eles prescreverão aos seus alunos. Por conseguinte, a realização de uma prescrição se configura em uma atividade de concepção e reorganização do meio de trabalho tanto dos professores como dos alunos.

Os *Coletivos*, por sua vez, são um esforço conjunto dos docentes que se organizam em grupos numa tentativa de formular em comum uma resposta às prescrições. Assim, coletivamente, eles mobilizam ações para se autoprescrever tarefas que cada professor, individualmente, irá se apropriar e redefinir em suas salas de aula.

Já *As regras do ofício* caracterizam-se como uma espécie de memória comum que reúne gestos genéricos referentes ao agir dos docentes ou gestos específicos referentes à disciplina. Por fim, as *Ferramentas* constituem-se como artefatos simbólicos ou materiais originados no meio social. São criadas, na maior parte do tempo, por terceiros que, geralmente, estão a serviço das técnicas de ensino, transformando-se em *instrumentos* mais eficazes quando são apropriadas pelo docente. (AMIGUES, 2004).

Machado (2007), por sua vez, ao fazer uma leitura sobre o trabalho docente, defende que se trata de uma atividade: a) *situada*, pois sofre influência de contextos imediatos ou amplos, pessoal e sempre única, visto que engaja o trabalhador nas suas dimensões física, cognitiva, emocional, etc.; mas que também é impessoal, uma vez que não se desenvolve de modo inteiramente livre devido ao fato de as tarefas serem prescritas por instâncias superiores; b) *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições e se guia por objetivos que constrói para si mesmo numa tentativa de cumprir com aquilo que as prescrições demandam; c) *mediada* por instrumentos materiais e simbólicos dos quais o trabalhador se apropria e estão disponíveis para ele no meio social; d) uma *atividade interacional* de natureza multidimensional, pois, ao agir sobre o meio com os instrumentos, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; e) *interpessoal*, de modo que envolve interações com diversos outros indivíduos presentes ou não na situação de trabalho; f) *transpessoal*, visto que se orienta por modelos de agir construídos socio-historicamente nos

coletivos de trabalho e são específicos de cada ofício; g) *conflituosa*, uma vez que o trabalhador precisa, constantemente, fazer escolhas para redirecionar o seu agir em diferentes situações, sempre tendo que lidar com os demais elementos que constituem seu meio de trabalho. Deste modo, justamente por ser uma atividade conflituosa, ela pode se tornar fonte para a *aprendizagem de novos conhecimentos* e propiciar o *desenvolvimento de capacidades* do trabalhador ou, ainda, pode se tornar um *impedimento*, na medida em que o indivíduo se depara com dilemas que lhe tiram a capacidade de agir, causando sofrimento, estresse, fadiga ou a desistência em continuar com seu trabalho. (MACHADO, 2007).

3.2 O estágio supervisionado como espaço de trabalho e (trans)formação docente

Ao apresentarem perspectivas a respeito do Estágio Supervisionado, doravante ES, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que é preciso atribuir-lhe um estatuto epistemológico na medida em que o mesmo se configura como um campo de conhecimento que supera sua comum relativização à mera atividade prática obrigatória. Segundo as autoras, a partir dessa óptica, o ES constitui-se por meio da interação dos cursos de formação com o campo social onde se desenvolvem as atividades educativas. Deste modo, o intuito do ES é proporcionar aos alunos estagiários, PIs, uma aproximação com a realidade do ofício que eles passarão a exercer logo que concluíam a licenciatura. Portanto:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 14).

Além disso, Pimenta e Lima (2005/2006) também postulam o ES como campo de pesquisa, ou seja, uma estratégia para a formação do estagiário como futuro professor, bem como de formação e/ou desenvolvimento para os professores supervisores na escola campo de estágio. Assim, o ES, como meio propício à pesquisa, configura-se em estudos que possibilitam a ampliação e a compreensão dos contextos sociais e físicos onde os estágios ocorrem. Nessa perspectiva, os PIs podem desenvolver habilidades de pesquisador a partir da situação de estágio, criando projetos que permitam apreender e problematizar as situações que observam e vivenciam. Consequentemente, essa visão mais ampla e contextualizada do ES se

refere a um profissional consciente, situado socio-historicamente no tempo e espaço, capaz de perceber o caráter coletivo e social de seu ofício.

De acordo com Barros *et al* (2011), o ES é importante, porque introduz os futuros docentes na realidade da escola, tendo o auxílio da orientação de profissionais experientes que ajudarão na solução de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o ES é o momento precioso para o PI desenvolver competências do ofício, bem como transformar seu estágio em uma atividade reflexiva na tentativa de cumprir seu papel como docente, isto é, o de tornar a escola mais cidadã e promotora da transformação social. A partir dessa visão, é no ES que o futuro docente começa a refletir e problematizar sua ação de construção e reconstrução identitária enquanto aprendiz inserido num espaço de formação continuada que proporciona acesso ao diálogo, superação de dificuldades, assim como a descoberta e a construção da sua prática pedagógica.

Não obstante, Pimenta e Lima (2012) postulam que os conhecimentos e atividades constituintes da base formativa dos PIs têm o intuito de levá-los a se apropriarem teórica e metodologicamente de ferramentas que lhes permitam compreender as questões relacionadas à escola, seus sistemas de ensino e políticas educacionais. Como resultado, essa formação objetiva preparar o aluno estagiário para o desenvolvimento de atividades na escola campo com os professores supervisores em sala, assim como despertar nesses discentes o exercício crítico de análise e avaliação da realidade escolar. Logo, por meio de um trabalho coletivo entre alunos estagiários, professores orientadores na universidade e professores supervisores no ambiente escolar, há a promoção de um processo reflexivo que abrange a apreensão crítica do contexto sócio-histórico e das condições objetivas nas quais a educação se realiza.

Por fim, Farias (2017) apresenta o ES como prática social de letramentos, ou seja, como um espaço de formação e investigação que está em um constante processo de (re)construção por meio de práticas languageiras/discursivas vinculadas por meio da escrita. Nessa visão, os indivíduos que constituem o ES o fazem na atuação em diferentes instâncias, desempenhando seu papel social de acordo com o contexto macro (leis e resoluções federais), o contexto meso (que inclui as resoluções da IES, manuais, o convênio com a escola campo de estágio, a relação entre professores e supervisores, etc) e um contexto micro, isto é, a sala de aula que o circunda e, portanto, constantemente atribui novos significados aos seus saberes e práticas. Assim, o ES reflete a multiplicidade dos saberes e fazeres específicos da confluência entre o meio acadêmico e escolar, na medida em que os redireciona e transforma. Deste modo, o ES se configura como um meio que possibilita o pensar e repensar crítico-reflexivo acerca do trabalho do professor, uma vez que contribui para a aproximação das

instituições superiores com a escola, promovendo um diálogo de saberes com as demandas escolares em que as relações interpessoais, parcerias, negociações e demais formas de relacionamento são fundamentais.

3.3 O gênero relatório de estágio

Silva e Farjano-Turbin (2011) afirmam que o relatório de estágio supervisionado insere-se no que Signorini (2010) conceitua como *gênero catalisador*, ou seja, uma forma textual que favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e/ou atitudes tidas como mais produtivas para o processo de formação e desenvolvimento do docente e dos seus alunos. Assim, Silva e Farjano-Turbin (2011) consideram que o gênero relatório de estágio enquadra-se nessa perspectiva, uma vez que ele é utilizado pelos estagiários como um espaço linguístico-discursivo para a descoberta de novos saberes que orientam sua prática docente.

Segundo os autores, na produção dos relatórios, há o intuito de relatar as experiências pedagógicas vivenciadas na escola campo de estágio. Tais experiências estão em constante diálogo com uma comunidade discursiva constituída, por um lado, pelos docentes na universidade e os alunos estagiários, bem como pela escola de educação básica, mediada por seus educadores e alunos. Por conseguinte, nesses textos, está presente certo tipo de discurso com tema e estilo linguístico próprios ao gênero. Espera-se que, durante a escrita reflexiva do relatório, o aluno estagiário utilize uma linguagem formal articulada a literaturas especializadas e diferentes sequências textuais, como a narração, descrição e argumentação, por exemplo. Na visão de Silva (2013), no processo de escrita do relatório, o aluno recontextualiza práticas sociais vividas no decorrer da realização de atividades práticas e teóricas nos estágios supervisionados obrigatórios.

Ao discorrerem sobre o gênero relatório enquanto escrita acadêmica a respeito de um agir ou uma experiência, Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018) afirmam que este gênero, normalmente, é utilizado em forma de tarefa, com a finalidade de cumprir com alguma exigência na universidade. Consequentemente, sua função sociocomunicativa é a de semiotizar, por meio de estruturas linguístico-descritivas e/ou narrativas, as ações ou os resultados obtidos ao término de atividades de trabalho que estão correlacionadas a práticas de linguagem no meio acadêmico. Portanto, do mesmo modo que os demais gêneros, no âmbito dos cursos superiores, o relatório de estágio é solicitado com a função de avaliar o desempenho do estagiário para sua progressão no curso ou conclusão deste.

Fontana (2009), por sua vez, considera o relatório de estágio como um gênero consagrado, mas que é capaz de assumir arranjos diversificados, sobretudo se levarmos em conta os elementos constitutivos da situação discursiva, bem como os da cultura profissional específica em que a produção do relatório está circunscrita. Desta forma, a autora alude para o fato de os elementos constituintes do relatório, numa perspectiva do discurso, terem suas práticas profissionais limitadas à cultura profissional. Dito de outra forma, a cultura determina, precisamente, o agir, suas restrições, suas possibilidades, assim como as avaliações que os estagiários estabelecem entre si.

Dessa maneira, em relação à estrutura do gênero, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), na sua norma NBR 10719:2015, estabelece os princípios gerais que regem a elaboração e apresentação do relatório técnico e/ou científico. Por conseguinte, a estrutura é organizada entre uma parte externa (*Capa e Lombada*), ambas de caráter opcional, e uma parte interna, decomposta entre elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, de caráter obrigatório e opcional. A respeito dos elementos que constituem a parte interna dos relatórios, destacaremos apenas os de caráter obrigatório, conforme o quadro a seguir.

Quadro 02 – Elementos obrigatórios do relatório segundo a ABNT

ESTRUTURA DO RELATÓRIO		
Elementos pré-textuais	Elementos textuais	Elementos pós-textuais
Folha de rosto Resumo na língua vernácula Sumário	Introdução Desenvolvimento Considerações finais	Referências

Fonte: Elaboração própria (2022)

Não convém mencionar os elementos de caráter opcional, pois, na maior parte dos casos, são desconsiderados pelos estagiários, ficando, assim, de fora da escrita do relatório.

A seguir, abordaremos os procedimentos metodológicos deste estudo.

CAPÍTULO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado para a realização deste estudo e, portanto, apresenta os seguintes tópicos: o tipo e a natureza da pesquisa, coleta e delimitação dos dados, a caracterização da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como os procedimentos para análise e interpretação dos dados.

4.1 Tipo e Natureza da pesquisa

O presente estudo consiste em uma pesquisa documental de cunho qualitativo. Para interpretarmos as revelações acerca do trabalho dos PIs, firmamos as bases dessa monografia na análise documental e no levantamento bibliográfico. Assim, na perspectiva de Minayo (2009), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar nas Ciências Sociais, não podendo ou não devendo ser quantificada. Em outras palavras, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, das atitudes, das aspirações e dos valores. Não obstante, esse grupo de universos é definido como um conjunto de fenômenos humanos e compreendidos como parte da realidade social, visto que o ser humano não se distingue apenas pela sua capacidade de agir, mas também por pensar a respeito do que faz e interpretar suas ações na e pela realidade social que vivencia e compartilha com seus semelhantes. Deste modo, o universo humano configura-se como objeto das pesquisas qualitativas e pode ser delimitado em termos do mundo das representações, dos motivos e da intencionalidade, o que dificulta sua tradução para o quadro das pesquisas quantitativas e rompe com a visão de que essas viriam em primeiro lugar, sendo objetivas e científicas, enquanto as pesquisas qualitativas ficariam em segundo plano, como subjetivas.

Além disso, para Gil (2002), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, estando à principal diferença entre ambas no cerne de suas naturezas. Na medida em que a pesquisa bibliográfica utiliza principalmente das contribuições de vários autores sobre determinado tema, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda detém a possibilidade de serem reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Deste modo, ambas seguem os mesmos passos quanto ao seu desenvolvimento, apesar da pesquisa bibliográfica recorrer mais frequentemente a fontes de materiais impressos e a pesquisa documental recorre a fontes mais diversas. Portanto, para esse presente estudo, fizemos um levantamento bibliográfico para termos acesso ao que já foi

discutido a respeito do agir docente e recorreremos à análise documental para interpretamos o nosso *corpus* composto por relatórios de estágio supervisionado, uma vez que eles ainda não receberam tratamento analítico simultâneo quanto à sua dimensão semântica e aos tipos de agir.

4.2 Coleta e delimitação dos dados

Os dados utilizados nessa pesquisa são relatórios de estágio provenientes do curso de Letras-Inglês, modalidade de ensino a distância, ofertado por uma instituição de ensino superior (IES) localizada no estado da Paraíba, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esses relatórios foram escritos pelos estudantes devidamente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II.

A escolha de relatórios produzidos no período letivo de 2019.1 justifica-se, uma vez que este foi o último ano em que ocorreram as regências de estágio presenciais nas escolas campo, pois, a partir do ano de 2020 até o presente momento, com o início da pandemia da Covid-19, o ES do referido curso passou a ocorrer de forma remota em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da IES. Além disso, durante minha participação como bolsista no projeto de iniciação científica previamente mencionado, tivemos acesso a um total de 27 relatórios de estágio produzidos pelos alunos dessa disciplina e que estavam disponíveis nos arquivos da secretaria da coordenação do curso, visto que são tratados como documentos públicos que devem ser de livre acesso para a comunidade acadêmica.

Devido à grande quantidade de relatórios, seguimos as orientações de Gil (2002), que afirma ser necessário utilizar a técnica de randomização quando as amostras disponíveis forem muito amplas, escolhendo, dessa forma, apenas uma porcentagem do seu número total. Como resultado, escolhemos aleatoriamente apenas quatro relatórios para compor o *corpus* deste estudo, o que equivale a mais ou menos 15% do total de relatórios disponíveis. Não obstante, referimo-nos aos trechos extraídos dos quatro relatórios como fragmentos, numerando-os com as siglas F1, F2, F3, F4 e, assim, sucessivamente. A indicação do relatório em que se encontra o fragmento aparece entre parênteses.

4.2.1 A disciplina de Estágio Supervisionado II

Os relatórios analisados nesta pesquisa, conforme mencionado, foram produzidos no período letivo 2019.1 na disciplina Estágio Supervisionado II, disciplina esta de caráter obrigatório.

A ementa da disciplina de ES II dessa IES é regida em consonância com as Resoluções nº 07/2010 e nº 46/2012 do CONSEPE. Com efeito, a disciplina propõe a avaliação dos referenciais teóricos e institucionais norteadores das políticas pedagógicas referentes ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, bem como a avaliação dos seus recursos didáticos e, não menos importante, a prática de ensino.

Já os referenciais para o ES da IES são norteados pela resolução CLLIEAD Nº 03/2019, que concebe o ES com o princípio de fornecer aos alunos do curso uma experiência de prática pedagógica que leve em consideração a articulação existente entre ensino, pesquisa e extensão, a reflexão crítica acerca da sua formação profissional, assim como uma abordagem de ensino que promova a autonomia do discente de Letras-Inglês, desenvolvendo atividades de observação, planejamento e intervenção. De acordo com a referida resolução, o ES totalizará 420 horas/aula distribuídas ao longo de três semestres em três disciplinas denominadas Estágio Supervisionado I, II e III, respectivamente.

A disciplina ES II assume o caráter de componente obrigatório, sendo alocada no 7º período do referido curso, organizada em 150 horas/aula, o que equivale a 10 créditos. Essas 150 horas/aula são trabalhadas no decorrer de um semestre letivo e estão articuladas entre dimensão teoria e prática, da seguinte forma:

- 75 (setenta e cinco) horas/aula de atividades teóricas no AVA ao decorrer do período.
- 75 (setenta e cinco) horas/aula de atividades práticas na escola campo de estágio, a saber:
 - ✓ 45 (quarenta e cinco) horas para observação e coleta de dados;
 - ✓ 20 (vinte) horas para elaboração do relatório de estágio após o término da regência;
 - ✓ 05 (cinco) horas para o planejamento de aulas;
 - ✓ 05 (cinco) horas para a regência de aulas.

A partir disto, a professora-orientadora elaborou o seguinte cronograma de atividades⁹ para desenvolver os conteúdos da disciplina:

Quadro 03: Atividades trabalhadas na disciplina de Estágio Supervisionado II (2019.1)

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA DISCIPLINA	
DATAS POR QUINZENAS	ATIVIDADES
11/02/2019 a 24/02/2019	Atividade de envio de arquivo – responder duas questões a respeito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Orientações pré e pós-cadastro do TCE (Termo de Compromisso de Estágio).
25/02/2019 a 10/03/2019	Atividade de envio de arquivo – elaboração de um texto crítico-reflexivo de no máximo 01 lauda a respeito da LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 e as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio, no que concernem os conhecimentos de Línguas Estrangeiras.
11/03/2019 a 07/04/2019	Equivalente há duas quinzenas. Orientações para elaboração dos planos de aula Atividade de envio de arquivo – elaboração de um ou mais planos de aula que serão utilizados durante as 05 (cinco) horas de regência no campo de estágio. Instruções para fazer o upload do TCE no sistema da universidade.
22/04/2019 a 10/05/2019	Atividade avaliativa – textos sobre a ética em sala de aula e a relação sobre professor-aluno, assim como assistir ao filme “O clube do Imperador”. Informações sobre a escrita dos relatórios finais de estágio ou relatos de experiência. Orientação para elaboração do relato de experiência e do relatório de estágio.
10/05/2019	Orientações para envio do relato de experiência e do relatório final. Prazo final para envio do relatório final de estágio no Moodle e no SIGAA, ou envio do relato de experiência Moodle.
11/05/2019 a 20/05/2019	Prazo para reposição do envio do relatório final ou relatos de experiência.
11/05/2019 a 06/06/2019	8ª quinzena. Envio de ficha de auto-avaliação a respeito da experiência como professore descrita nos relatórios de estágio ou relatos de experiência.
06/06/2019	Dia para repor 01 atividade teórica realizada no Moodle.
10/06/2019 a 11/06/2019	Prova final da disciplina.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Mediante o exposto no quadro, fica perceptível que a professora-orientadora organizou a distribuição dos conteúdos e atividades da disciplina, geralmente, de forma quinzenal. Ou seja, a cada 15 dias, os alunos recebiam materiais para estudo e a realização de atividades. Os materiais, em sua maioria, eram textos no formato PDF, porém houve também a utilização de recursos digitais, como o filme na sexta quinzena. As atividades, também na sua maior parte, configuraram-se como pequenas produções de texto dissertativas, de caráter crítico-reflexivo.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

⁹ Pelo fato de a disciplina ter sido ministrada em um ambiente virtual de aprendizagem, solicitamos a equipe responsável pelo AVA que nos desse acesso a sala de aula virtual do período de 2019.1, que estava salva no sistema, obtendo, assim, acesso ao cronograma das atividades.

Para respondermos à questão de pesquisa desse estudo, bem como atingirmos os objetivos específicos delineados, recorreremos aos procedimentos teórico-metodológicos estabelecidos por Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004), Mazzillo (2006), Machado e Bronckart (2004).

Assim, buscamos fazer um levantamento das informações que se referem ao contexto de produção dos relatórios de estágio, o qual podemos apenas inferir, ou seja, os parâmetros que exercem influência sobre a maneira em que o texto é redigido. São parâmetros que se referem ao contexto físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor) e ao contexto sociossubjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação). (BRONCKART, 1999).

Em seguida, investigamos o agir docente nos relatórios a partir das categorias de análise que levam em consideração os seguintes elementos constituintes do agir apresentados na Semântica do Agir (BRONCKART, 2009): *determinantes externos e motivos, finalidades e intenções*, bem como os *instrumentos e capacidades*, que são atribuídos aos actantes. Consideramos também a análise dos tipos de agir identificados por Bronckart e Machado (2004), a saber: *Agir-prescritivo, Agir-fonte, Agir decorrente*, e os três tipos de agir identificados por Mazzillo (2006), isto é, o *Agir linguageiro, Agir com instrumentos e Agir cognitivo*. Após isso, agrupamos todos esses elementos em tabelas, de acordo com as respectivas naturezas, para facilitar a visualização, análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO V

O AGIR DOCENTE REVELADO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Este capítulo trata da análise dos dados, com base no referencial teórico discutido neste estudo. Para tanto, iniciamos pela descrição do contexto de produção dos relatórios de estágio, seguido da análise e da discussão dos elementos constituintes da semântica do agir, e do mapeamento e análise dos tipos de agir, identificados nos relatórios.

5.1 O contexto de produção dos relatórios

Na perspectiva de Bronckart (1999), o contexto de produção caracteriza-se como o grupo de parâmetros que podem exercer influência na maneira como o texto é organizado. Deste modo, tais parâmetros se referem a elementos pertencentes aos mundos físico, social e subjetivo. A partir do nosso *corpus*, fizemos a descrição deste contexto.

Segundo o autor, no contexto físico, todo texto surge de um comportamento verbal concreto posto em prática por um agente que se encontra situado nas coordenadas do tempo e do espaço. Assim, são quatro os parâmetros que constituem o mundo físico e se referem ao *lugar de produção*, local físico onde o texto é produzido, ao *momento da produção*, tempo em que o texto é escrito, o *emissor* (*produtor* ou *locutor*), isto é, a pessoa ou máquina que redige fisicamente o texto na modalidade oral ou escrita, e, por fim, o *receptor*, a pessoa (ou pessoas), que recebe concretamente o texto. Se a produção for oral, o receptor estará situado no mesmo espaço-tempo que o emissor, podendo, dessa forma, conceder-lhe uma resposta direta e, neste caso, tornar-se seu *co-produtor*. Quando a produção é escrita, geralmente, emissor e receptor não se encontram no mesmo espaço-tempo, mas, em alguns casos, o receptor distante tem a possibilidade de responder ao emissor, constituindo-se como *interlocutor* deste.

Portanto, com fins de elucidação, os relatórios que analisamos neste estudo foram produzidos de forma individual pelos PIs, em suas casas, em posse dos dados coletados durante o estágio, e entregues à professora da disciplina dentro do prazo estabelecido por ela. Dessa maneira, o local de produção dos relatórios foi o domicílio dos estudantes universitários. O momento de produção deu-se durante o estágio na escola-campo; os emissores (produtores ou locutores) foram os estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II no ano e período de 2019.1 e os receptores (leitores e avaliadores) foram a professora-orientadora responsável pela disciplina e o tutor da disciplina. Mesmo não estando

situados no mesmo espaço e tempo dos PIs, por se tratar de uma disciplina ministrada em um ambiente virtual de aprendizagem, a professora-orientadora e o tutor-online tiveram a possibilidade de lhes responder, devido ao recurso de *feedback* presente no AVA, constituindo-se, assim, como interlocutores dos estudantes.

A respeito do mundo sociossubjetivo, Bronckart (1999) afirma que todo texto se insere no quadro de atividades de uma determinada formação social, ou seja, no quadro de uma forma de interação comunicativa que alude às normas, aos valores e às regras do mundo social, assim como a imagem que o agente tem de si ao agir, constituinte do mundo subjetivo. Deste modo, também são quatro os parâmetros pertencentes a esse contexto sociossubjetivo e referem-se ao *lugar social*, ao quadro ou ao modo de interação em que o texto é produzido, à *posição social do emissor*, ao papel social que ele desempenha na interação comunicativa e lhe fornece o estatuto de enunciador, à *posição social do receptor*, o papel social atribuído ao receptor do texto e que lhe garante o estatuto de destinatário, e, por último, ao *objetivo* da interação, isto é, o efeito, do ponto de vista do enunciador, que esse texto vai produzir no destinatário.

Nessa visão, o lugar social dos relatórios de estágio é o meio acadêmico, e os PIs recebem o estatuto de enunciadores por desempenharem o papel social de professores durante a regência e de alunos durante a elaboração dos textos. Já a professora-orientadora e o tutor da disciplina recebem o estatuto de destinatários, uma vez que desempenham o papel social de leitores e avaliadores desses relatórios. O objetivo da interação, por sua vez, é o de relatar as experiências vivenciadas durante a regência na escola-campo, bem como obter nota para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado II.

A partir das seguintes inferências a respeito dos parâmetros que, possivelmente, exerceram influência na produção dos relatórios que formam o nosso *corpus*, adentraremos, a seguir, na análise e na discussão dos elementos que constituem o agir docente nesses textos.

5.2. Análise e discussão dos elementos constituintes da semântica do agir

Ao iniciarmos esse nível da análise, fizemos um agrupamento em quadros de todos os elementos constituintes do agir encontrados nos quatro relatórios analisados, tendo em vista aqueles apresentados na Semântica do Agir (BRONCKART, 2009), ou seja, as razões, a intencionalidade e os recursos que integram o construto teórico-metodológico do ISD.

Assim, ao observarmos as passagens que se referem aos determinantes externos no quadro abaixo, isto é, as razões exteriores que levam os actantes a agir, percebemos que os

relatórios revelam aspectos como mudanças no cronograma (F1), goteiras no teto da sala de aula (F3) e orientações das professoras orientadora da disciplina e supervisora no campo de estágio (F2 e F4 respectivamente).

Quadro 04: Determinantes externos e motivos representados no agir dos PIs

RAZÕES			
Fragmentos	Determinantes externos	Fragmentos	Motivos
F1	“Houve uma mudança no cronograma da minha equipe e por conta disso o terceiro dia foi o que dei a aula, dia 22 de abril.” (Relatório 1)	F5	“Tentei levar pra sala de aula um conteúdo que tivesse clareza através de slides com imagens, agucei os conhecimentos prévios de cada um presente sobre o tema, debatemos um pouco sobre as características vistas nos dois gêneros, mostrei informações relevantes que favorecessem na memorização, algo que de fato pudesse chamar a atenção do público alvo...” (Relatório 1)
F2	“Para finalizar o ultimo dia minha equipe seguiu a dica da professora orientadora de estágio [...] e desenvolveu um simulado avaliativo contendo todos os assuntos ministrados durante os cinco dias.” (Relatório 2)	F6	“Realizou-se, uma breve observação sobre os exames anteriores na prova do Enem visto que colocar questões com músicas já é uma constante nessas provas, e esse era o motivo da minha escolha...” (Relatório 2)
F3	“Durante uma ministração de aula, levei um Projetor (Data Show) e tive que encerrar rapidamente, pois a chuva estava entrando na sala por meio de goteiras, já que o local não é forrado.” (Relatório 3)	F7	“Como o ensino médio está se preparando para as provas do EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM com maior zelo, fiz questão de levar a prova de inglês do exame do ano passado para a sala de aula.” (Relatório 3)
F4	“A pedido da professora supervisora de estágio, fez-se modificação no conteúdo de gramática do plano de aula, para trabalhar com matéria dentro da sequência dela, focando as atividades em “Verbs”, mais especificamente, no “Simple Present Tense”.” (Relatório 4)	F8	“A regência foi pensada para desenvolver trabalho exclusivamente com as turmas do Ciclo VI, porque um grupo de estudantes pensa em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.” (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Conforme mostra o Quadro 04, os determinantes externos são representados pelas expressões “por conta disso” (F1), “seguiu a dica da professora orientadora” (F2), “a chuva estava entrando na sala” (F3), “a pedido da professora supervisora” (F4) e revelam a interferência que os fatores externos ao meio social de trabalho do professor exercem sobre o seu agir. Em decorrência disto, os quatro PIs precisaram reconfigurar o curso da sua ação, na medida em que no fragmento (1) a professora iniciante precisou se preparar para realizar a regência em outro dia, devido à mudança de cronograma na sua equipe de estagiários, enquanto que no fragmento (3) o PI encerrou sua aula devido às goteiras no teto da sala ou, no

caso dos fragmentos (2) e (4), os PIs pensaram o seu agir a partir da orientação da professora orientadora da disciplina e da professora supervisora do campo de estágio.

O fato é que toda essa influência externa possui efeito direto sobre o desempenho dos professores iniciantes, uma vez que eles precisam constantemente reconfigurar seu espaço de trabalho, assim como o planejamento de conteúdos que havia preparado para sua aula, o que pode ser fonte de estresse, por ver a aula ir por caminhos diferentes do planejado, bem como pela fadiga e cansaço gerados pelo esforço mental de repensar sua ação. Todavia, esses determinantes externos também podem ser incentivos para melhoria da prática desses docentes, de modo que eles podem possibilitar a reflexão-crítica acerca desses impedimentos externos ao seu trabalho e podem levá-los ao encontro de alternativas eficazes para solucioná-los.

No que concerne aos motivos, ou seja, as razões interiores que orientaram o agir dos PIs, *“algo que de fato pudesse chamar a atenção”* é o motivo que leva a professora iniciante trabalhar o conteúdo com clareza e de forma didática, conforme ilustra o fragmento (5). Já a expressão *“esse era o motivo”* revela o porquê de a professora iniciante escolher revisar questões com músicas em provas anteriores do ENEM, como atesta o fragmento (6), enquanto que *“Como o ensino médio está se preparando para as provas do (...) ENEM”* mostra o motivo de o professor iniciante trabalhar com a prova do ano anterior, segundo o fragmento (7). Por fim, de acordo com o fragmento (8), a sentença *“porque um grupo de estudantes pensa em fazer o (...) ENEM”* é o motivo que faz o PI elaborar sua regência com conteúdos referentes a essa temática.

Todos esses elementos que revelaram as razões de ordem interna sobre o agir dos PIs nos levaram a inferir o cuidado desses professores, que atuam de modo a facilitar e dinamizar sua prática de ensino, com o intuito de despertar a atenção dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, conforme atesta o fragmento 5. Muitas vezes, para esses alunos, o aprendizado proveniente da disciplina de inglês nas escolas não tem significado real. Nos demais fragmentos, por sua vez, percebemos a preocupação desses PIs em preparar seus alunos para a prova do ENEM. Em outras palavras, para garantir que seus discentes tenham um bom desempenho nesse exame e ingressem em cursos superiores, razões interiorizadas que os levam a trabalharem com as provas de edições passadas e com conteúdos corriqueiros a esse exame.

Já no plano da intencionalidade, identificamos várias finalidades, isto é, representações coletivas a respeito dos fins que os actantes esperavam alcançar como, por

exemplo, o letramento por meio do uso de gêneros textuais, o uso da língua inglesa e, novamente, o ensino de inglês para o ENEM. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 05: Finalidades e intenções representadas no agir dos PIs

INTENCIONALIDADE			
Fragmentos	Finalidades	Fragmentos	Intenções
F9	“Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa, é através desse contato direto e consequente análise de suas características que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado [...] o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura.” (Relatório 1)	F13	“Com base nisso, comecei meu conteúdo mostrando a diferença entre as tipologias (narração, dissertação, descrição, que são os mais cobrados) e os gêneros textuais, aqui citei alguns gêneros no quadro, mas foquei minha aula na charge e no cartoon.” (Relatório 1)
F10	“Para concluir chamo atenção para a necessidade de se utilizar uma diversidade de textos em sala de aula e, sobretudo, com os textos que circulam no contexto social dos alunos, estimular os alunos a ler e interpretar da maneira correta é essencial para o sucesso em qualquer avaliação.” (Relatório 2)	F14	“Portanto, para que meus alunos conseguissem achar uma resposta certa de forma rápida ganhando assim tempo para responder as demais questões que possivelmente cairiam em uma prova optei por lembrá-los a primeira aula onde foi falado sobre técnicas de skimming e scanning...” (Relatório 2)
F11	“Com palavras comuns e um uso acentuado do verbo to be, apresentei a eles o uso prático da língua e como eles já conheciam o idioma inglês.” (Relatório 3)	F15	“[...] eu queria que eles entendessem que o inglês é bom para vários aspectos de suas vidas e que a aprendizagem avançada era possível, pois eles já estavam no caminho, só não conseguiam enxergar.” (Relatório 3)
F12	“Como a regência seria realizada em turmas do Ciclo VI, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio, foi adotada a obra de Amadeu Marques (2015), que aborda o “Inglês para o ENEM”, trazendo uma série de estratégias de leitura para se sair bem nessa prova.” (Relatório 4)	F16	“Mostramos que a partir da utilização das estratégias era possível responder corretamente a questões do ENEM, considerando as palavras transparentes, ou palavras cognatas, realização de leitura rápida...” (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As expressões, “o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura” (F9), “é essencial para o sucesso em qualquer avaliação” (F10), “apresentei a eles o uso prático da língua” (F11) e “trazendo uma série de estratégias de leitura para se sair bem nessa prova” (F12) retratam as finalidades externas, ou seja, os objetivos gerais que os PIs buscaram alcançar com suas regências, considerando o processo de aprendizagem dos alunos em seu contexto mais amplo. Por pertencerem à dimensão coletiva, social, é possível inferir que essas finalidades refletem aquilo que os *outros* esperam que o professor realize com seu trabalho. E, por *outros*,

compreendemos aqueles que estão posicionados externamente ao ofício desses docentes, ou seja, os frutos que os alunos podem colher em decorrência da atividade de professores de língua inglesa. Dito de outra forma, o aprendizado no tocante as habilidades de leitura e interpretação de textos, o uso prático do idioma e a aprovação no Enem.

Já os fragmentos que retratam as intenções, isto é, os fins subjetivos do agir, como em “com base nisso” (F13), “para que meus alunos conseguissem achar uma resposta certa” (F14), “eu queria que eles entendessem” (F15) e “mostrando que a partir da utilização” (F16), por exemplo, revela os objetivos pessoais que cada PI elaborou para si e almejou que seus alunos conseguissem atingir. O sucesso – ou não – desses objetivos é o catalisador que faz os PIs repensarem de forma reflexiva suas práticas, visto que, ao analisar seus planejamentos e apontar o que funcionou e o que não funcionou, eles vão utilizar novas técnicas, estratégias e instrumentos para contornar e superar os problemas iniciais, sempre buscando reconfigurar o seu agir da forma mais eficaz e benéfica para os seus alunos.

No plano dos recursos externos, isto é, as ferramentas, os PIs utilizam artefatos simbólicos e/ou materiais que estavam disponíveis para alguns deles na escola em que desenvolveram as regências de suas aulas.

Quadro 06: Recursos externos e internos representados no agir dos PIs

RECURSOS			
Fragmentos	Ferramentas	Fragmentos	Capacidades
F17	“Depois que expliquei sobre a Charge, parti para a segunda parte que era discorrer sobre o outro tipo de gênero textual, o Cartoon, também fiz a mesma coisa, descrevi um pouco sobre o cartoon e coloquei uma imagem.” (Relatório 1)	F21	“Nesse momento pude observar até onde cada aluno entendeu o conteúdo dado, sanamos dúvidas a respeito do questionário e as observações que cada um fez.” (Relatório 1)
F18	“Como atividade, entreguei aos alunos uma apostila onde continha um texto relatando em inglês toda história da música e o outro a letra da canção original.” (Relatório 2)	F22	“Foi um momento bastante dinâmico e descontraído, conseguir explorar bastante a participação de todos o que me fez feliz.” (Relatório 2)
F19	“Levei comigo equipamentos como caixa de som Bluetooth, Notebook, Data Show, lápis e extensões de energia.” (Relatório 3)	F23	“Como tenho experiência em sala de aula, fiquei muito à vontade para dar as aulas.” (Relatório 3)
F20	“Colocamos a música “What a Wonderful World”, que faz parte de comercial da Coca-Cola, a fim de que os estudantes relacionassem os textos apresentados à minibiografia e frase do músico.” (Relatório 4)	F24	Observamos que no Ensino Médio as aulas podem se tornar muito monótonas e repetitivas para a professora e o estudante estagiário, porque são as mesmas ou muito semelhantes, principalmente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em que o Ciclo V corresponde ao 1º e 2º anos do Ensino Médio e o Ciclo VI corresponde ao 3º ano. (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Assim, nos fragmentos referentes às ferramentas, as expressões *“Depois que expliquei sobre a Charge” (F17)*, *“entreguei aos alunos uma apostila” (F18)*, *“levei comigo equipamentos” (F19)* e *“Colocamos a música” (F20)*, revelaram que o agir dos PIs não aconteceu desprovido do uso de artefatos que lhes forneceram auxílio para o emprego das suas técnicas de ensino, na medida em que todos eles utilizaram ferramentas simbólicas e/ou materiais para realizar suas regências e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. O uso de tais ferramentas exhibe o caráter instrumental característico do trabalho do professor, sejam elas materiais e/ou simbólicas, e retratam, também, o fato de que os docentes se apropriam delas quando as encontram no seu meio de trabalho, transformando-as em instrumentos mais eficientes que, ao mesmo tempo, tornam seu agir mais significativo.

Já no plano das capacidades, ou seja, os recursos internos dos agentes, as expressões, por exemplo, *“pude observar até onde cada aluno entendeu” (F21)*, *“conseguir explorar bastante a participação” (F22)*, *“fiquei muito a vontade” (F23)* e *“Observamos que no Ensino Médio” (F24)*, representam os processos mentais e comportamentais que são esperados que o professor detenha. Em outras palavras, espera-se a capacidade crítica de observação para verificar a aprendizagem dos alunos, a capacidade de engajar a turma com o conteúdo em foco, boa desenvoltura em sala de aula, assim como o olhar reflexivo a respeito da realidade a sua volta. Além disto, é possível inferir que existe uma relação de complementaridade entre as dimensões da intencionalidade e dos recursos para o agir, na medida em que a última, seja na forma de ferramentas ou capacidades, permite que as finalidades e intenções da primeira se materializem.

Portanto, a análise dos elementos que constituem a semântica do agir nos permitiu verificar que a dimensão que orientou o agir dos PIs, isto é, a que mais exerceu influência sobre a conduta desses docentes, foi a dimensão das razões que contêm os determinantes externos. Eles, mais do que os outros elementos, atuaram diretamente sobre o curso do agir dos PIs, fazendo-os ressignificarem e reconfigurarem suas práticas, o que, conseqüentemente, afetou não apenas as ações desses indivíduos, mas também exerceu influência sobre a forma das dimensões da intencionalidade e dos recursos para agir, bem como seus respectivos elementos constituintes se concretizaram.

5.3 Análise e discussão dos tipos de agir

Para essa última parte da análise, buscamos mapear os tipos de agir representados nos relatórios. Assim, no primeiro momento, tentamos localizar os três tipos de agir definidos por Bronckart e Machado (2004). Por tratarem de um agir específico ao texto prescritivo, ou seja, os textos elaborados pela hierarquia educacional que orientam o trabalho dos professores, a presença de tais elementos revelou-se bastante escassa nos relatórios analisados.

Deste modo, não foram encontrados fragmentos em nenhum dos quatro relatórios que compõem nosso *corpus* que remetam ao *Agir-prescritivo* ou ao *Agir-fonte*, por exemplo, uma vez que esses dois tipos de agir se referem especificamente à entrega e confecção do texto prescritivo. Todavia, encontramos, em apenas dois relatórios, menções ao *Agir-decorrente*, ou seja, a utilização do texto prescritivo pelos PIs.

Quadro 07: Agir-decorrente representado nos relatórios de estágio

AGIR-DECORRENTE	
F25	“E, sobretudo, perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade, que é garantido em lei (LDB - Lei nº 9394/96).” (Relatório 1)
F26	“A LDB traz os marcos legais do Ensino Médio, com destaque para dois artigos: (1) o que trata dos fins do Ensino Médio (art. 35, da LDB); e (2) o que aborda a questão da organização curricular, com destaque para a Base Nacional Comum (art. 26, da LDB).” (Relatório 4) “Essas diretrizes trazem um grande avanço para a educação na medida em que dão possibilidade da instituição escolar considerar a sua realidade e desenvolver uma atividade coletiva para atender às peculiares necessidades.” (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nos fragmentos (25) e (26) expostos acima, é possível identificarmos as menções a textos prescritivos que orientam e direcionam o agir dos PIs, como em “*é garantido em lei*”, no (F25) e “*A LDB traz os marcos legais do Ensino Médio*” no (F26). Esses textos revelam o aspecto decorrente do trabalho dos PIs e professores em geral, uma vez que a atividade desses profissionais se encontra limitada e organizada por esses documentos oficiais. Dito de outra forma, os fragmentos revelam que o trabalho dos professores não tem origem em si mesmo, mas sim a partir de documentos elaborados por terceiros que estão posicionados fora da realidade que os docentes vivenciam. Dessa maneira, os profissionais precisam mobilizar esforços mentais e comportamentais para adequar o seu agir com base nas tarefas que esses documentos demandam de si. Tarefas essas que, muitas vezes, não dialogam com a realidade do meio de trabalho do professor, visto que foram elaboradas por indivíduos que, provavelmente, desconhecem as especificidades da atividade docente, o que, por consequência, demanda mais esforços por parte dos professores para adequá-las e, então, realizá-las dentro do que suas realidades e capacidades permitem.

No segundo momento, buscamos identificar nos relatórios os verbos e predicados que revelavam os tipos de agir caracterizados por Mazzillo (2006). Deste modo, identificamos os que revelam o agir languageiro, o qual demanda ações imediatas, não imediatas e ações em relação a outras, bem como o agir instrumental e o agir mental, que revelam capacidades. Deste modo, no primeiro quadro, destacamos os predicados com verbos de dizer que apresentam um agir languageiro que demanda uma ação imediata e uma ação não imediata.

Quadro 08: Predicados com verbos que representam uma ação imediata e não imediata

AGIR LANGUAGEIRO			
Fragmentos	Ação imediata	Fragmentos	Ação não imediata
F27	“Em seguida <i>pedi para os alunos analisarem e falar</i> quais características eles conseguiam identificar.” (Relatório 1)	F31	“[...] adiante <i>falei mais sobre o conteúdo</i> , finalizando a parte teórica com a diferença entre a Charge e o Cartoon.” (Relatório 1)
F28	“[...] <i>pedi para que eles identificassem</i> qual era música e qual era o poema, eles poderiam olhar detalhadamente e responder.” (Relatório 2)	F32	<i>Realizou-se</i> , uma breve observação sobre os exames anteriores na prova do Enem visto que colocar questões com músicas já é uma constante nessas provas... (Relatório 2)
F29	“Após esse momento de explanação, <i>dei um tempo para eles responderem</i> as questões da prova.” (Relatório 3)	F33	“Com palavras comuns e um uso acentuado do verbo <i>to be</i> , <i>apresentei a eles</i> o uso prático da língua e como eles já conheciam o idioma inglês.” (Relatório 3)
F30	“ <i>Perguntamos</i> se a palavra estava no plural e qual seria a classe gramatical dela.” (Relatório 4)	F34	“ <i>Destacou-se</i> ainda a importância de se considerar o contexto, observar quais os termos que estão ao lado do tema central, realizar inferências, reconhecer termos referenciais, substantivos que substituem outros, pronomes, etc.” (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No lado esquerdo do quadro, temos um agir languageiro dos PIs que demanda uma ação imediata dos seus *alunos*. Predicados como “*pedi para os alunos*” (F27), “*pedi para que eles identificassem*” (F28), “*dei um tempo para eles responderem*” (F29) e “*Perguntamos se a palavra estava no plural*” (F30) mostram o aspecto interacional da atividade docente, marcado pelo uso da voz ativa e do imperativo nos predicados, estando o professor em constante diálogo com seus alunos. Isso marca o caráter languageiro desse ofício, em que os docentes precisam constantemente engajar a turma com o conteúdo trabalhado por meio de ações de linguagem que os faça mobilizar uma resposta de imediato.

No lado direito, por sua vez, temos representado um agir languageiro dos PIs que não demanda uma ação imediata dos discentes. Predicados com verbos de dizer como “*falei mais sobre o conteúdo*”, “*Realizou-se uma breve observação*”, “*apresentei a eles*” e “*Destacou-se*

ainda” demonstram o outro lado do agir docente, isto é, o caráter explicativo da ação dos professores, que precisam apresentar os conteúdos para turma, sanar dúvidas e fornecer orientações. Ainda na perspectiva do agir languageiro, temos o agir que indica uma relação, ou resposta, ao agir de outro manifestado anteriormente. Nesse grupo, temos predicados que representam o agir languageiro dos PIs em reação à resposta do agir anterior dos seus alunos.

Quadro 09: Agir languageiro dos PIs em relação ao agir dos alunos

AGIR LANGUAGEIRO EM RELAÇÃO A OUTRO AGIR	
F35	“[...] em seguida <i>corrigimos juntos</i> a atividade.” (Relatório 1)
F36	“ <i>Logo em seguida eu dei</i> a resposta correta...” (Relatório 2)
F37	“ <i>Fiz a correção no quadro e fomos lendo e respondendo juntos.</i> ” (Relatório 3)
F38	“[...] <i>respondemos</i> aos exercícios propostos...” (Relatório 4)

Fonte: Elaboração própria (2022)

Predicados como “*corrigimos juntos*”, “*Logo em seguida*”, “*fomos lendo e respondendo juntos*” e “*respondemos aos exercícios*” mostram que o agir dos PIs é também cronologicamente situado ao dos alunos. Ou seja, é um agir que antecede e sucede ao da turma. Sobre isso, percebemos que o agir dos docentes é regulado pelo agir dos discentes. Em outras palavras, o professor precisa de uma resposta dos alunos para (re)configurar sua prática (sua abordagem de ensino, seus conteúdos, etc.). Mais uma vez, fica evidente o caráter interativo inerente à atividade docente.

Por conseguinte, também identificamos nos relatórios elementos que indicam um agir individual dos professores, mediado por instrumentos materiais e/ou simbólicos, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 10: Predicados que apresenta o agir instrumental dos PIs

AGIR COM INSTRUMENTOS	
F39	“Utilizei o datashow para compreensão do meu assunto, a princípio coloquei a descrição do termo Charge, onde é vinculada (jornais, blogs, sites, revistas) [...] utilizando da imagem de personalidades e em seguida coloquei uma charge...” (Relatório 1)
F40	“[...] ainda com o auxílio do Datashow coloquei de um lado uma estrofe do poema The Road Not Taken do Robert Frost e do outro, estrofes da música Masters of War do Bob Dylan...” (Relatório 2)
F41	“Para comprovar o que eu falei, coloquei a música “Endless Love” de Lionel Richie e Diana Ross e “Lady in Red” de Chris De Burgh em inglês no computador com projeção no quadro branco.” (Relatório 3)
F42	“Em seguida apresentamos uma “Comic Strip”, com os personagens de “Mother Goose and Grimm”, de Mike Peters, fazendo referência ao tempo verbal, “Present Tense”. (Relatório 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao utilizar os instrumentos, os PIs colocam prática uma ação de linguagem marcada pelo uso de artefatos que são construídos socialmente e estão disponíveis no meio social em que agem e os quais eles se apropriam, os transformando e por eles sendo transformados.

Deste modo, o agir dos PIs se encontra caracterizado pelo uso de instrumentos simbólicos (*Charge, poema The Road Not Taken do Robert Frost, música “Endless Love”, os personagens de “Mother Goose and Grimm”*) e por instrumentos materiais (*Datashow, Computador, Quadro branco*), representados por meio de verbos e predicados que indicam o uso de objetos (*Utilizei o, com o auxílio do, coloquei a, com os*), os quais eles utilizam como aliados no decorrer das suas regências.

Por fim, no Quadro 11, que ilustra o agir mental, encontramos predicados que indicam auto-avaliações dos PIs a respeito de suas próprias capacidades, assim como sobre as capacidades esperadas que o professor possua e sobre a realidade do ambiente escolar.

Quadro 11: Agir mental dos PIs revelado nos relatórios de estágio

AGIR MENTAL	
F43	“ <i>Cheguei a conclusão</i> que para que possa desenvolver um bom trabalho, o professor deve perceber a realidade em que seus alunos estão situados...” (Relatório 1)
F44	“[...] eu <i>estava muito nervosa</i> visto que era minha primeira vez ministrando uma aula e meu primeiro contato com alguns alunos.” (Relatório 2)
F45	“[...] fiquei muito <i>à vontade</i> para dar as aulas.” (Relatório 3)
F46	“ <i>Sentimos uma maior carência</i> nessa instituição educacional em relação às instituições públicas municipais.” (Relatório 4)

Fonte: Elaboração própria (2022)

No fragmento (43) a professora iniciante afirma ser necessária a percepção da realidade social que os alunos estão inseridos para que se desenvolva um bom trabalho. Os fragmentos (44) e (45), por sua vez, trazem elementos nos quais os PIs avaliaram seu comportamento emocional frente à turma no momento da regência (*estava muito nervosa, fiquei muito à vontade*). Diferente dos demais, o fragmento (46) apresenta uma percepção crítica na medida em que o PI revela haver “*uma maior carência nessa instituição educacional em relação às instituições públicas municipais*.” no local que foi seu campo de estágio. Em resumo, nos quatro fragmentos acima, o agir mental dos PIs se revela por meio de reflexões crítico-reflexivas a respeito de si ou do ambiente a sua volta.

5.4 Sínteses dos resultados

Após concluir a análise dos elementos constituintes da semântica do agir e dos tipos de agir, faz-se necessário, apresentar uma síntese dos resultados, a fim de relacionar esses elementos com o trabalho docente.

De acordo com a análise dos dados, anteriormente exposta, acerca dos elementos constituintes da semântica do agir (Razões, Intencionalidade e Capacidades), podemos compreendê-los na visão ergonômica do trabalho, conforme o quadro síntese abaixo:

Quadro 12: Síntese da semântica do agir

RAZÕES, INTENCIONALIDADE E CAPACIDADES		
Determinantes externos	Motivos	Finalidades
Configuram uma atividade situada e impessoal que interfere na realização do agir dos PIs.	Revelam a mobilização do ser integral dos PIs para organizar a aula, bem como o caráter coletivo para responder às prescrições.	Caracterizam-se como as regras do ofício, ou seja, o trabalho com os gêneros textuais em sala, os usos da língua inglesa e as estratégias de leitura para a prova do ENEM.
Intenções	Ferramentas	Capacidades
Revelam-se em uma atividade prefigurada, na medida em que os PIs se guiam por objetivos interiores que pretendiam alcançar com seu agir individual.	Constituem-se nos artefatos simbólicos e/ou materiais que os PIs utilizaram a favor das suas técnicas de ensino no momento da regência, como os gêneros textuais, músicas e caixas de som, datashow, por exemplo.	Apresentam as capacidades mentais de reflexão e percepção dos PIs, de modo que revela uma atividade fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e que propicia o desenvolvimento de capacidades do trabalhador.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Deste modo, os determinantes externos nos fragmentos 1 e 3 configuram-se como fatores que atuam diretamente na realização do agir dos PIs e constituem uma *atividade situada*, na medida em que ela sofre influência de contextos imediatos (*mudança de cronograma*) e contextos mais amplos (*goteiras no teto da sala*). Já os determinantes externos nos fragmentos 2 e 4 configuram uma *atividade impessoal*, visto que ela não se desenvolve de forma completamente livre pelos PIs, uma vez que está sendo redirecionada por fatores externos (*pedidos das professoras orientadora e supervisora*). Assim, em consonância com essa perspectiva ergonômica, todos os quatro determinantes externos levam os PIs a redefinirem ou a adaptarem o curso do seu agir, uma vez que interferem no seu planejamento inicial.

O motivo apresentado no fragmento “*algo que de fato pudesse chamar a atenção do público alvo*” (F5) exemplifica o fato de que o trabalho docente é uma mobilização do ser integral do professor, para que os discentes aprendam determinados conteúdos. Já os motivos explicitados nos fragmentos “*uma breve observação sobre os exames anteriores*” (F6), “*fiz questão de levar a prova de inglês do exame do ano passado*” (F7) e “*um grupo de*

estudantes pensa em fazer o (...) ENEM” (F8) revelam um consenso entre os PIs que os motiva a trabalharem conteúdos referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa espécie de acordo entre eles alude para um *coletivo*. Em outras palavras, representa o esforço conjunto desses docentes para formularem uma resposta em comum ao trabalho com conteúdos voltados ao ENEM.

Por conseguinte, as finalidades *“Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula..”* (F9), *“chamo a atenção para a necessidade de se utilizar diversos textos em sala de aula...”* (F10), *“apresentei a eles o uso prático da língua...”* (F11) e *“trazendo uma série de estratégias de leitura...”* (F12) trazem à tona as *regras do ofício*, ou seja, as atitudes naturalizados referentes ao ensino de LE, comum a essa prática.

Já as intenções expostas nos fragmentos *“Com base nisso..”* (F13), *“para que meus alunos conseguissem...”* (F14), *“eu queria que eles entendessem...”* (F15) e, por último, *“Mostramos que a partir da utilização...”* (F16) mostram os fins individuais que os PIs buscavam alcançar e caracterizam uma *atividade prefigurada*, visto que eles, nessa parte, orientam-se por objetivos que construíram para si mesmos.

A respeito das ferramentas, os fragmentos *“expliquei sobre a Charge...”* (F17), *“entreguei aos alunos uma apostila...”* (F18), *“levei comigo equipamentos...”* (F19) e *“Colocamos a música...”* (F20) ilustram as *ferramentas simbólicas e materiais* que os PIs encontraram no meio de trabalho, assim como se apropriaram, transformando-as em instrumentos para sua prática de ensino. Já as capacidades, nos fragmentos *“pude observar até onde cada aluno entendeu...”* (F21), *“conseguir explorar bastante a participação de todos...”* (F22), *“fiquei muito a vontade...”* (F23) e *“Observamos que no Ensino Médio...”* (F24), demonstram uma atividade que é *fonte de novos conhecimentos* e que proporciona o *desenvolvimento de capacidades* no trabalhador, na medida em que os PIs aprendem a desenvolver seu olhar avaliativo/reflexivo e comportamentos frente à atividade de ensino.

Por conseguinte, a partir da análise dos tipos de agir, podemos sintetizar o Agir-decorrente, o Agir linguageiro, o Agir com instrumentos e o Agir mental no quadro abaixo.

Quadro 13: Síntese dos tipos de agir

TIPOS DE AGIR		
Agir-decorrente	Agir linguageiro	Agir com instrumentos
Configura o agir a partir de textos prescritivos que orientam a ação dos PIs e caracterizam uma atividade conflituosa.	Revela o caráter interativo do agir dos PIs e mobiliza uma atividade interpessoal.	Caracteriza o agir instrumental dos PIs, na medida em que revela uma atividade mediada por instrumentos disponíveis no meio social.
Agir mental		

O agir mental dos PIs revela, novamente, a mobilização do ser integral destes, desta vez na perspectiva do esforço mental e comportamental frente à avaliação dos alunos, sua postura enquanto docente e a percepção do ambiente a sua volta.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os fragmentos acerca do Agir-decorrente “*que é garantido em lei...*” (F25) e “*A LDB traz os marcos legais...*” (F26) reforçam o caráter prescritivo e conflituoso do agir dos PIs. Em outras palavras, é decorrente, pois se trata de documentos oficiais elaborados pela hierarquia educacional, com o propósito de controlar o agir dos professores. E, ao mesmo tempo, é uma *atividade conflituosa*, visto que os PIs, e professores no geral, precisam, constantemente, ficar fazendo escolhas sobre como redirecionar seu agir em decorrência dessas prescrições.

A respeito dos verbos e predicados que representam o agir languageiro dos PIs, os fragmentos “*pedi para os alunos...*” (F27), “*pedi para que eles...*” (F28), “*dei um tempo para eles responderem...*” (F29) e “*Perguntamos se...*” (F30) demonstram que a docência, assim, também se configura em uma *atividade interpessoal*. Em outras palavras, uma atividade interativa com todos os indivíduos que estão presentes – ou não – na sua situação de trabalho.

Sobre o agir com instrumentos, por sua vez, os fragmentos “*Utilizei o datashow...*” (F39), “*ainda com o auxílio do datashow...*” (F40), “*coloquei a música “Endless Love”...*” (F41) e “*apresentamos uma “Comic Strip”...*” (F42) representam o trabalho do professor como uma *atividade mediada por instrumentos*. Ou seja, indicam que o agir dos PIs se deu por meio do auxílio de artefatos simbólicos e materiais que estavam disponíveis no meio social.

Por fim, os fragmentos que dizem respeito ao agir mental dos docentes, “*Cheguei à conclusão...*” (F43), “*eu estava muito nervosa...*” (F44), “*fiquei muito à vontade...*” (F45) e “*Sentimos uma maior carência...*” (F46), refletem o esforço mental e comportamental da mobilização do ser integral dos PIs, no que diz respeito à realização da regência e da capacidade crítico-reflexiva ao refletir sobre ela no momento de escrita do relatório, que se constitui como um gênero catalisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi investigar como o agir docente de PIs está representado em relatórios de estágio supervisionado produzidos ao final da disciplina de ES, no curso de Letras-Inglês (EaD). Para alcançarmos esse objetivo, buscamos descrever o contexto de produção dos relatórios, verificar os elementos que constituem o agir docente nesses textos e analisar seus tipos de agir.

O contexto de produção dos relatórios, por sua vez, encontrou-se delimitado por oito parâmetros que refletiam os mundos físico, social e subjetivo em que os PIs estavam inseridos, e que, possivelmente, exerceram influência no momento da produção dos textos. Os elementos que constituem o agir descrito nesses textos apresentaram as razões, a intencionalidade e os recursos para agir dos PIs, enquanto a análise dos tipos de agir apresentou as ações decorrentes, languageiras, instrumentais e mentais destes, conforme exposto a seguir.

Começando pelos elementos constituintes do agir, a análise dos determinantes externos mostrou que os pedidos ou prescrições da professora orientadora e supervisora feitos aos PIs, assim como a mudança de cronograma e as goteiras no teto da sala de aula, constituem-se nas razões externas que, de alguma forma, interferiram no agir dos PIs, alterando o seu curso. A partir disto, compreendemos que os determinantes externos foram a fonte de uma atividade conflituosa. Em outras palavras, eles fizeram com que os PIs constantemente precisassem tomar decisões para redirecionar seu agir de acordo com diferentes situações, o que, por um lado, pode ser fonte de fadiga e estresse, como também, por outro, foi um incentivo que os levou a ressignificarem sua prática pedagógica.

No tocante às demais dimensões que constituem o agir, isto é, os motivos, a intencionalidade e os recursos, ficou evidente que todos os PIs mobilizaram esforços do seu ser integral para organizar seu espaço de trabalho de forma que permitisse aos seus alunos compreender e desenvolver habilidades relacionadas a determinados conteúdos da língua inglesa, como os gêneros textuais, técnicas de leitura e interpretação, assim como noções a respeito dos usos e intuitos da língua inglesa, por exemplo. Para alcançar tais propósitos, todos eles colocaram em prática motivos, finalidades, intenções, ferramentas e capacidades, ambos de ordem coletiva e individual.

No que se refere aos actantes identificados nos relatórios, dito de outra forma, os PIs, todos os quatro foram protagonistas de suas ações e, portanto, aparecem nos textos como

atores, uma vez que as configurações textuais os constroem como fontes do processo de ensinar. Assim sendo, todos eles eram dotados de intenções, motivos e capacidades, deste modo, com responsabilidade sobre o próprio agir no decorrer de suas atividades coletivas e ações individuais.

No que concerne à análise dos diferentes tipos de agir docente, nossos resultados mostraram que os PIs foram representados agindo a partir de quatro maneiras específicas, a saber: um agir-decorrente, um agir languageiro, um agir que envolve o uso de instrumentos simbólicos e/ou materiais e um agir mental que manifesta suas capacidades. Deste modo, o uso do agir-decorrente pelos PIs demonstrou o caráter prescritivo do seu ofício, pois, mesmo durante o estágio supervisionado, encontra-se fortemente marcado pela orientação de documentos prescritivos elaborados pelas instâncias superiores educacionais.

Além disso, o agir languageiro, por sua vez, reforçou o cerne interativo do trabalho docente, ou seja, mostra o professor em constante interação com outros sujeitos que constituem seu meio de trabalho, uma vez que expôs os PIs agindo de forma a obterem uma ação dos alunos e novamente agindo em consonância a essa ação obtida. Já o agir com instrumentos evidenciou como a prática de professores está profundamente associada à utilização de instrumentos simbólicos e materiais a que os docentes têm acesso no seu coletivo de trabalho e que foram construídos nesse meio social, na medida em que todos os actantes analisados se apropriaram de algum artefato para suporte de suas técnicas de ensino no decorrer da sua ação. Por fim, o agir mental destacou o caráter interno das atividades mentais que os professores dispuseram para a realização do seu trabalho, uma vez que transpareceram as capacidades crítico-reflexivas e emocionais dos PIs.

Ante o exposto, fica evidente o caráter formativo e/ou transformador que o ES exerce sobre a formação dos futuros professores de Letras-Inglês. Conforme revelam os dados deste estudo, todos os PIs vivenciaram o cotidiano do ofício docente, desde as prescrições que orientam a atividade de professores, até os contextos imediatos e amplos que afetam sua ação. Deste modo, o ES configura-se em um espaço propício à experiência do agir docente. Em outras palavras, caracteriza-se como um ambiente onde os PIs podem começar o processo de construção identitária e da sua práxis pedagógica e, também, iniciar a reflexão e o exercício de percepção do que significa ser professor, da importância e responsabilidade de trabalhar com a formação cidadã de dezenas de jovens, assim como a sensibilidade e o cuidado de compreender as diferentes realidades sociais que integram uma parte significativa do seu ambiente de trabalho.

Não menos importante, a produção do relatório de estágio supervisionado também possui papel significativo no processo de formação docente. Mais do que apenas um trabalho acadêmico para relatar experiências e obter nota, esse gênero constitui-se em um importante exercício de linguagem que possibilita ao PI desencadear o exercício da reflexão crítica a respeito de suas formas de agir, bem como sobre suas funções e deveres enquanto profissional. Assim, esse instrumento catalisador facilita a leitura crítica de si, permitindo a reconfiguração de práticas, a busca por novos saberes, assim como a percepção de problemas e a posterior busca por soluções, o que leva ao desenvolvimento do profissional dentro e fora da sala de aula, por meio da linguagem.

Portanto, esse trabalho tem a possibilidade de contribuir para a formação de professores de Letras-Inglês, na medida em que ele pode ser útil para facilitar a compreensão dos alunos estagiários, PIs, acerca dos elementos e características que constituem essa atividade docente. Por fim, é importante ressaltar que não se pretende, com este estudo, dar conta de todas as perspectivas e nuances que integram o trabalho docente, mas agregar mais informação à literatura atual sobre essa temática. Dessa maneira, é nosso dever enquanto alunos, professores e pesquisadores sempre buscarmos problematizar aspectos relacionados ao nosso ofício para, assim, alcançarmos soluções que sirvam para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Por fim, entendemos a necessidade de realizar futuras pesquisas para dar continuidade a esta, seja dentro dos aportes teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, ou em outras linhas de pesquisa que também promovam uma abordagem transdisciplinar entre as Ciências Humanas e Sociais.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, xxvii, p. 37 – 53.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: Informação e documentação: Relatório técnico e/ou científico: Apresentação. Rio de Janeiro, 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 69-90
- _____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- _____. O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). In: BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 109-130.
- BARROS, J. D. S; SILVA, M. F. P; VÁSQUEZ, S. F. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011.
- BISCONSINI, C. R; OLIVEIRA, A. A. B. **O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo**. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: P.U.F. 1999.

FARIAS, L. F. P. **O estágio supervisionado no curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente**. 2017. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FONTANA, Niura Maria. **Relatos de estágio: novas visões, novos gêneros?** In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco, Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil, ISSN 1808 – 7655.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-99.

GOMES, R; LEURQUIN, E. V. L. F. **O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica**. Revista da ANPOLL, Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 110-124, 2021.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. 1 et 2. Paris: Fayard, 1987.

LAFERDINI, P. A. F; CRISTOVÃO, V. L. L. **O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir**. D.E.L.T.A. 33.4, 2017 (1235-1269).

LEONTIEV, A. **The problem of activity in psychology**. *Soviet Psychology*, winter 1974-1975, 225-249.

_____. **Activité, conscience, personnalité**. Editions du Progrès, Moscou. 1984.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. IN: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.

MACHADO, Anna Rachel *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, Lília santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. BRONCKART, J. P. Reconfigurações do trabalho do professor construídas *nos* e pelos *textos*: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAZZILLO, T. M. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2006.

MEDRADO, B. P. **A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores**. Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 01, p. 112-127, 2007.

MESQUITA, D. N. C. **Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente**. Polyphonia, v. 21/1, jan./jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29

NOFFS, N. A; RODRIGUES, R. C. C. **A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 357-374, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência; diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

_____. _____. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 99-121.

REICHMANN, C. L. **Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente**. Signum. Estudos de Linguagem, v. 10, p. 109-126, 2007.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, F. P. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, W. R. **Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

_____. FAJARDO-TURBIN, A. E. **Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor**. Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n. 23, p. 103-128, jan./jun., 2011.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, xxvii, p. 84-104.

UCHOA, P. N. **A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência**. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108 v.17 n.2, p.43-57, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998[1934].

VALEZI, Sueli Correia Lemes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n.1, p. 241-272, jan./jun. 2018.