



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO, RELATÓRIO E TIPOS DE AGIR DOCENTE: A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS E SABERES

Denilson Cícero Farias de LIMA<sup>1</sup>  
Sandra Maria Araújo DIAS<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo objetiva analisar de que maneira os tipos de agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006) estão representados em relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores iniciantes após a regência de estágio de um curso de Letras/Língua Inglesa, na modalidade a distância. A fundamentação teórica baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2009), construto que designa o papel da linguagem como central para o agir humano, e nas pesquisas sobre Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, 2012; BARROS *et al*, 2011; FARIAS, 2017), compreendido como espaço de formação e transformação docente. O presente trabalho caracteriza-se em uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa cujo corpus é constituído por quatro relatórios de estágios. Como procedimentos de análise, realizamos uma síntese da forma de organização da disciplina, o mapeamento e discussão dos elementos que representam os tipos de agir. Os resultados revelaram que os professores iniciantes de língua inglesa estavam representados de modos distintos, quais sejam: um agir recorrente, um agir linguageiro, um agir instrumental e um agir mental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. Relatório. Tipos de Agir.

### SUPERVISED INTERNSHIP, REPORT AND TYPES OF TEACHING ACT: LANGUAGE REVEALING PRACTICES AND KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** The present study aims to analyze how the types of acting (BRONCKART; MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006) are represented in supervised internship reports produced by beginning teachers after conducting an internship in an English Language Course, in the distance learning modality. The theoretical foundation is based on the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive

1 Possui graduação em Letras-Ingês, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, cursa especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa, na Faculdade FaSouza (FASOUZA). Endereço eletrônico: <dehlimagba@gmail.com>.

2 Possui doutorado e mestrado em Linguística, pelo PROLING, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professora da UFPB – Campus IV (Litoral Norte), lotada no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE) e vinculada ao Departamento de Letras (DL). Endereço eletrônico: <mildsandra@gmail.com>.

Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2009), a construct that designates the role of language as central to human action, and on research on Supervised Internship (PIMENTA; LIMA, 2005 /2006, 2012; BARROS *et al*, 2011; FARIAS, 2017), understood as a space for teacher training and transformation. The present work is characterized by a documentary research, with a qualitative approach, whose corpus consists of four internship reports. As analysis procedures, we carried out a synthesis of the discipline's organization form, the mapping and discussion of the elements that represent the types of action. The results revealed that beginner English language teachers were represented in different ways, namely: a recurrent act, a language act, an instrumental act and a mental act.

**KEYWORDS:** Supervised internship. Report. Types of Acting.

## INTRODUÇÃO

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 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.

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 de professores iniciantes se configura nos relatórios, 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.

Ante o exposto, esta pesquisa propõe-se a analisar relatórios de estágio produzidos por estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado 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 dos tipos desse agir que o estagiário mobiliza.

Nos últimos anos, diversas pesquisas (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006; CLOT, 2006; MACHADO, 2004, 2007, 2009) promoveram uma aproximação entre os estudos referentes ao trabalho docente, na perspectiva das Ciências do Trabalho e dos Estudos da Linguagem, que traz o agir dos professores para o cerne da problemática. Esta investigação apresenta os resultados obtidos em um trabalho monográfico de conclusão de curso. Assim, o objetivo geral é investigar como os tipos de agir de professores iniciantes – doravante Pis – estão representados em relatórios de estágio supervisionado. Como objetivos específicos, temos o de



apresentar uma síntese da disciplina de Estágio Supervisionado que os PIs estavam matriculados, mapear os elementos referentes aos tipos de agir em relatórios de estágio e, por último, analisar os tipos de agir inscritos nesses textos e o que revelam sobre o trabalho docente.

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE TRABALHO

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 perspectiva, 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. Assim sendo,

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 sócio-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.

Farias (2017) apresenta o ES como prática de letramento docente, ou seja, como um espaço de formação e investigação que está em um constante processo de (re)construção por meio de práticas linguageiras/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.

## 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.

Os autores esclarecem que, 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 pelos docentes da universidade, pelos alunos estagiários, bem como pela comunidade da 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 semi-otizar, 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.

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. Sendo assim, 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.

## TIPOS DE AGIR NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

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

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 co-

ordenadas do mundo subjetivo e exibe 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.

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 indicam um agir não-verbal, mas que mostram um agente durante o ato de utilizar algum objeto. 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.

Feita a apresentação dos conceitos acerca do estágio supervisionado, relatório e tipos de agir que são relevantes para este estudo, na seção seguinte, apresentaremos as questões relacionadas à metodologia.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo configura-se em uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados, sendo oriundos de fontes diversificadas e dispersas. Nessa perspectiva, os documentos caracterizam-se como fontes ricas e estáveis de dados, na medida em que subsistem ao longo do tempo, tornando-se a mais importante fonte de dados para pesquisas de natureza histórica.

No que diz respeito à abordagem, Paiva (2019) defende que a pesquisa qualitativa acontece no mundo real, a partir do propósito de compreender e descrever, assim como algumas vezes explicar, do ponto de vista interior, e com diferentes formas, fenômenos que são de natureza social.

Assim, o *corpus* do estudo é constituído por quatro relatórios de estágio supervisionado, que ainda não receberam tratamento analítico quanto aos tipos de agir que podem estar circunscritos neles. Esses quatro relatórios foram obtidos no decorrer do desenvolvimento de um projeto de iniciação científica. Esses relatórios foram produzidos no período letivo 2019.1 por estudantes matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II de um curso de Letras Língua Inglesa, modalidade de ensino a distância



(EaD), ofertado pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com uma instituição de ensino superior pública no Estado da Paraíba.

A ementa da disciplina de ES II dessa IES é regida pelas 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 CL-LIEAD 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 ano 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 rela-

tório 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 desenvolveu um cronograma de atividades para trabalhar os conteúdos da disciplina, em que ficou perceptível que ela organizou a distribuição das atividades, 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.

Quando as amostras disponíveis para estudo são muito amplas, Gil (2002) alerta ser necessário utilizar a técnica de randomização para facilitar a análise, ou seja, é preciso escolher apenas uma determinada porcentagem do número total. Logo, dos 27 (vinte e sete) relatórios obtidos no decorrer do projeto de pesquisa previamente mencionado, escolhemos, aleatoriamente, apenas quatro deles, o que equivale a mais ou menos 15% do total de relatórios disponíveis. Para nos referirmos a esses relatórios, utilizaremos as siglas R1, R2, R3 e R4, respectivamente. Quanto aos dados obtidos nesses textos, os chamaremos de fragmentos e utilizaremos as siglas F1, F2, F3, e assim por diante, ao apresentá-los no corpo do texto.

Como procedimentos de análise, primeiro fizemos um levantamento bibliográfico para termos acesso à literatura referente ao tema. Segundo, investigamos os tipos de agir nos relatórios levando em consideração alguns elementos que representam os tipos de agir dos professores iniciantes, a saber: *Agir-prescritivo*, *Agir-fonte*, *Agir-decorrente* (BRONCKART; MACHADO, 2004), 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, de acordo com as respectivas naturezas, para facilitar a visualização, análise e discussão dos resultados.

Feita a explicação do percurso metodológico utilizado ao longo desta pesquisa, na próxima seção, apresentaremos a análise e discussão dos fragmentos obtidos e mapeados nos relatórios de estágio.

### TIPOS DE AGIR REPRESENTADOS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Para realizarmos a 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, conforme os fragmentos a seguir.

F1: “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).” (R1)



F2: “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).” (R4)

Nos fragmentos (1) e (2) 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 (F1) e “*A LDB traz os marcos legais do Ensino Médio* [...]” no (F2). 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 capacida-

des. Deste modo, nos fragmentos abaixo, destacamos os predicados com verbos de dizer que apresentam um agir languageiro que demanda uma ação imediata e uma ação não imediata.

F3: “Em seguida *pedi para os alunos analisarem e falar* quais características eles conseguiam identificar.” (R1)

F4: “[...] *pedi para que eles identificassem* qual era música e qual era o poema, eles poderiam olhar detalhadamente e responder.” (R2)

F5: “Após esse momento de explanação, *dei um tempo para eles responderem* as questões da prova.” (R3)

F6: “*Perguntamos se a palavra estava no plural e qual seria a classe gramatical dela.*” (R4)

Acima, temos um agir languageiro dos PIs que demanda uma ação imediata dos seus alunos. Predicados como “*pedi para os alunos*” (F3), “*pedi para que eles identificassem*” (F4), “*dei um tempo para eles responderem*” (F5) e “*Perguntamos se a palavra estava no plural*” (F6) 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. Nos próximos fragmentos, veremos um agir languageiro que não demanda uma ação imediata.

F7: “[...] *adiante falei mais sobre o conteúdo*, finalizando a parte teórica com a diferença entre a Charge e o Cartoon.” (R1)





F8: *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... (R2)

F9: “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.” (R3)

F10: “*Destacou-se* 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.” (R4)

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, conforme os fragmentos a seguir:

F11: “[...] em seguida *corrigimos* juntos a atividade.” (R1)

F12: “*Logo em seguida eu dei* a resposta correta...” (R2)

F13: “*Fiz* a correção no quadro e fomos lendo e respondendo juntos.” (R3)

F14: “[...] *respondemos* aos exercícios propostos...” (R4)

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 nos fragmentos abaixo.

F15: “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...” (R1)

F16: “[...] 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...” (R2)

F17: “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.” (R3)

F18: “Em seguida apresentamos uma *“Comic Strip”*, com os personagens de *“Mother Goose and Grimm”*, de Mike Peters, fazendo referência ao tempo verbal, *“Present Tense”*. (R4)

Ao utilizar os instrumentos, os PIs colocam em prática uma ação de linguagem marcada pelo uso de artefatos que são construídos socialmente



e estão disponíveis no meio social em que agem e dos quais eles se apropriam, transformando-os 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, encontramos predicados que indicam autoavaliações 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.

F19: “*Cheguei a conclusão que para que possa desenvolver um bom trabalho, o professor deve perceber a realidade em que seus alunos estão situados...*” (R1)

F20: “[...] *eu estava muito nervosa visto que era minha primeira vez ministrando uma aula e meu primeiro contato com alguns alunos.*” (R2)

F21: “[...] *fiquei muito à vontade para dar as aulas.*” (R3)

F22: “*Sentimos uma maior carência nessa instituição educacional em relação às instituições públicas municipais.*” (R4)

No fragmento (19) 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 (20) e (21), 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 (22) 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 suma, 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.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi apresentar como os tipos de agir de professores iniciantes encontram-se representados em relatórios de estágio supervisionado escritos ao término da disciplina de ES, no curso de Letras Língua Inglesa (EaD). Para atingirmos esse objetivo, buscamos fazer uma síntese da disciplina de Estágio Supervisionado II, mapear os elementos referentes aos tipos de agir em relatórios de estágio e analisar os tipos de agir inscritos nesses textos e o que revelam sobre o trabalho docente.

Assim, a disciplina de ES II está organizada ao longo de 150h de aula, sendo 75h para atividades teóricas em um ambiente virtual de aprendizagem e 75h para atividades práticas de observação, planejamento e regência, em uma escola campo. Quanto aos elementos que se referem aos tipos de agir, o mapeamento mostrou a presença de fragmentos que os representam no corpo dos relatórios.

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 linguageiro*, 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 decorrente

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 linguageiro*, 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 sensibili-



dade 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.

Logo, 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. 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.

Por fim, é nosso dever enquanto pesquisadores continuar contribuindo com o fomento a pesquisas que coloquem a atividade docente, e o próprio docente, como protagonistas do estudo. Assim, é preciso salientar a ne-



cessidade de desenvolver novas pesquisas dentro dessa temática, para, deste modo, enriquecer a literatura acerca desse campo de estudos linguísticos.

## 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, v. 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.

BRONCKART, Jean-Paul. 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.

BRONCKART, Jean-Paul; 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.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. 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: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.



BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD). In: BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 109-130.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. *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.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARIAS, Luana Franscileyde Pessoa de. *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, ISSN 1808 - 7655.

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

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

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília





Santos (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 101-116.

MAZZILLO, Tania Maria Frota Mattos. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência; diferentes concepções. *Revista Poésis*, v. 3, n. 3 e n. 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 99-121.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

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

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

SILVA, Wagner Rodrigues; FAJARDO-TURBIN, Ana Emília. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Polifonia*, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 103-128, 2011.

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, 2018.

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