

## REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS-ESTAGIÁRIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O AGIR DOCENTE: UMA ANÁLISE À LUZ DO ISD

### *STUDENT-TRAINEE REPRESENTATIONS ON TEACHER ACTING IN INITIAL TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS IN LIGHT OF ISD*

Luiz Henrique S. de Andrade<sup>26</sup>  
Gabriela Belo da Silva<sup>27</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar o contexto de produção (mundo físico e mundo sociossubjetivo), os conteúdos temáticos mais recorrentes e as vozes enunciativas que emergem dos textos de três alunos-estagiários, a partir do gênero textual relatório de estágio. A escolha por esse gênero textual justifica-se devido à relevância do relatório de estágio como uma prática de letramento e formação docente. Os pressupostos teóricos utilizados se pautam no quadro teórico-metodológico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008). Vale ressaltar que lançamos mão das discussões acerca de formação docente, as quais dialogam com as discussões realizadas por Reichmann (2012). Como resultados, constatamos que os documentos oficiais, os gêneros textuais, o planejamento, o espaço físico da escola e a relação professor/aluno são conteúdos temáticos recorrentes, nos três textos que foram investigados. No que diz respeito às vozes enunciativas, podemos concluir que estas são convocadas por meio de itens lexicais, que fazem parte do agir linguageiro docente, constituindo, dessa forma, vozes que estão imbricadas no processo de formação identitária dos alunos-estagiários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos-estagiários. Agir docente. Formação inicial.

**ABSTRACT:** This article aims at analyzing the context of production (physical and sociosubjective world), the most recurrent thematic content, and the voices that emerge from reports written by three university students during the supervised internship. Our choice to study this genre is justified by the importance of the internship report as a teacher education and literacy practice. The study is anchored on the theoretical, methodological and epistemological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 1999, 2006, 2008), as well as on the discussions about teacher education proposed by Reichmann (2012). The analysis underscores that official documents, genres, planning, the school's physical space, and teacher / student relationships are the most recurrent thematic contents in the three reports. In relation to voices, we can conclude that they emerge from lexical items which are part of teacher language acting, construing voices that are embedded in the identity formation process of trainee students.

**KEYWORDS:** Trainee student. Teacher acting. Teacher initial education.

## 1 Introdução

Para se estabelecer a comunicação verbal utilizamos os gêneros textuais que nos rodeiam e nos circundam, e estes, por sua vez, são enquadres que emolduram nossas práticas sociais. A noção de gêneros textuais, à qual nos afiliamos, subentende uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leve em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura, por sujeitos que são considerados históricos (BRONCKART, 1999).

Nesse artigo, analisamos os contextos de produção (mundo físico e mundo sociossubjetivo), os conteúdos temáticos recorrentes e as vozes enunciativas que emergem de

<sup>26</sup> Professor Substituto do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). luizao\_andrade2008@hotmail.com

<sup>27</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). gabesigo@gmail.com

textos de três alunos-estagiários, produzidos a partir do relatório de estágio. Conforme Lüdke (2009, p. 101), o estágio supervisionado se “constitui como um *ponto nevrálgico de formação docente*”, pois como afirma Reichmann (2012, p. 108), o estágio configura-se um “*entrelugar socioprofissional*, em que o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho”.

Para Bronckart (2008), existe certa dificuldade para se analisar o agir humano e aborda essa dimensão a partir de uma perspectiva mais antropológica. Ele ancora essa problemática nos estudos empreendidos por Habermas (1987) o qual nos apresenta a linguagem em sua dimensão prática (unidades arbitrárias e socioconvencionais). Em seus trabalhos, Habermas (1987) nos aponta para duas consequências complementares a essa dimensão prática.

A primeira, conforme Bronckart (2008), se desdobra em duas categorias do agir: de um lado temos o agir teleológico que também pode ser designado de agir praxiológico, tendo em vista que tem como propósito produzir efeitos nos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Por outro lado, temos o agir comunicativo (práticas languageiras) que se relaciona ao estabelecimento de acordos sociais. A segunda consequência se pauta no agir comunicativo, considerando que sem esse agir não se pode haver o desenvolvimento das formas de agir praxiológicas que perpassam, *o agir teleológico* relacionado ao mundo objetivo – conhecimentos sobre o universo de forma geral; *o agir regulado por normas* que está associado ao mundo social – regras e convenções de um determinado grupo; e *o agir dramaturgic* que se vincula ao mundo subjetivo – questões psicológicas/individuais.

Escolhemos trabalhar com o gênero textual relatórios de estágio, pelas seguintes razões: (i) o interesse em analisar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, algumas categorias elaboradas por Bronckart (1999); (ii) a relevância do relatório de estágio como uma prática de letramento e formação docente.

Os pressupostos teóricos utilizados para embasar este artigo científico se pautam no quadro teórico-metodológico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008). Vale ressaltar que recorreremos as discussões acerca de formação docente que se ancoram em Reichmann (2012), tendo em vista que a disciplina de Estágio deve ser entendida como “um espaço de interlocução mútua entres formadores, estagiários, professores colaboradores, e não como um espaço de prática para os futuros professores” (GIMENEZ; PEREIRA, 2007 *apud* REICHMANN, 2012, p.101).

## **2 ISD: algumas considerações.**

Segundo Bronckart (1999), a língua pode ser estudada sob duas perspectivas: uma perspectiva metodológica, denominada de interna, e a outra de externa/contextual. A primeira tem relação com a descrição e a análise do conjunto das propriedades do sistema, sem levar em consideração as condições efetivas da produção de linguagem, ou seja, trata-se do estudo imanente da linguagem que está associado tanto à linguística estrutural quanto à gerativa. A segunda tem por objetivo estudar “as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas, e consequentemente, centra-se na análise da organização e no funcionamento dos textos” (op. cit. p. 71).

Os textos, conforme esse segundo procedimento metodológico, são interpretados como *práticas sociais situadas* (seja ele oral ou escrito), como um diálogo entre amigos, um pedido de emprego, um artigo científico, um romance etc. Bakhtin (2003 [1953]) é um dos estudiosos que faz a distinção entre os gêneros primários e os secundários; o primeiro grupo pode ser exemplificado por conversas do dia a dia, encontros sociais, familiares e linguagem cotidiana. Já o segundo grupo reflete uma comunicação cultural mais complexa, especialmente no que diz respeito à escrita (romance, artigo científico, discurso ideológico). É importante ratificar

que alinhamo-nos a uma concepção de língua/linguagem dialógica e social, nesse percurso que estamos trilhando.

Conforme Pinto (2007, p. 112), o quadro teórico-metodológico do ISD segue alguns princípios, os quais estão configurados da seguinte maneira: o primeiro está relacionado ao estudo das ciências humanas e sociais, englobando ações que visam às condições tanto do desenvolvimento quanto do funcionamento das condutas humanas, perpassando por áreas do conhecimento como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, a linguística etc.

O segundo princípio prima pela constituição sócio-histórica das condutas humanas que por muito tempo foi reduzida às formas do idealismo e do subjetivismo, valorizando, na verdade, o papel fundamental dos pré-construídos na (re)construção de novos saberes. O terceiro princípio se pauta no agir humano que deve ser entendido na sua acepção mais ampla/abrangente, uma vez que o termo agir pode ser compreendido desde uma atividade cerebral até uma postura política/consciente diante das mais diversas situações vividas no dia a dia.

O quarto se baseia no processo de socialização e formação individual, ou seja, trata-se da maneira pela qual um indivíduo interage com os outros, compartilhando ideias/conhecimentos/emoções e também como esse processo individual está relacionado com todos os ensinamentos transmitidos/partilhados no seio familiar, na escola, na universidade e em outras instituições. O quinto, segundo Pinto (op. cit.), se debruça na linguagem enquanto interação, na acepção mais Vygotskiana do termo, e não a linguagem entendida como sistema no sentido estrutural da linguística, em que áreas como a fonética/fonologia, a morfologia e a sintaxe não darão conta.

Considerando esses princípios, adotamos o eixo teórico-metodológico do ISD, pois entendemos que este aporte possibilita ao pesquisador identificar e compreender a relevância dos textos para a compreensão do agir, haja vista que conforme elucidam Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado (2007), são nos e pelos textos que se pode construir conhecimentos sobre a atividade do professor, posto que o agir não é apreensível pela mera observação, mas ele é interpretado em textos que se constroem sócio-historicamente.

Desse modo, o ISD constitui-se enquanto um aporte que busca compreender e analisar as ações humanas enquanto sendo “determinadas pela dimensão social, cujos elementos constituem e modificam essas ações” (SILVA, 2012, p. 29). Nesse sentido, a ação de linguagem é vista e analisada como “resultado da apropriação humana das propriedades da atividade social, mediada pela linguagem,” ou seja, as “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13). Essas ações atuam enquanto resultado da apropriação, pelo organismo humano, da sua atividade social mediada essencialmente pelo uso da linguagem. Nesse ínterim, discorre-se sobre a ação de linguagem, tanto oral, quanto escrita enquanto um processo ativo e criativo constituidor das representações do pensamento humano (BRONCKART, 2008).

Partindo deste ponto de vista, Bronckart (1999) propõe uma análise de texto a partir de três camadas superpostas, quais sejam: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Destas camadas, neste trabalho, nos deteremos ao nível enunciativo, por ser a instância textual que se responsabiliza pelo que é dito no texto através das vozes e modalizações. Vale ressaltar que as modalizações e as vozes presentes nos textos, funcionam como recursos discursivos e marcam a presença do agente-produtor no nível enunciativo.

Nesta produção, como citamos anteriormente, analisaremos os mecanismos enunciativos e seus efeitos de sentido. Optamos por discorrer sobre esta camada porque é ela que contribui para a construção da coerência pragmática ou interativa do texto. Quanto às vozes, as elegemos porque elas são responsáveis pelos enunciados e possibilitam o

esclarecimento do que é dito (posicionamentos enunciativos) revelando as fontes para as avaliações presentes na produção textual. É por meio das vozes enunciativas, que emergem as modalizações que, por sua vez, possibilitam revelar as posições do agente-produtor sobre o agente-receptor, sobre si mesmo, sobre o conteúdo temático e a sua intenção comunicativa. Elas contribuem orientando o receptor na interpretação dos sentidos no processo da interação verbal. (BRONCKART, 1999). Além disso, é importante pontuarmos que ao analisar as vozes, devemos levar em consideração que elas “podem estar implícitas” e, nem sempre são traduzidas pelas marcas linguísticas específicas, “podem ser inferidas na leitura do texto” (BRONCKART, 2009, p. 131).

E, por fim, o contexto de produção para Bronckart (1999, p. 93), diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Nessa perspectiva, o autor divide os parâmetros que constituem esse contexto em dois conjuntos: um refere-se ao contexto físico e o segundo ao contexto sociossubjetivo. Com base nesses pressupostos, passaremos agora à análise do *corpora*.

### 3 Análise dos dados a partir das categorias elegidas

Antes de passarmos a análise propriamente dita, faz-se necessário explicitar um pouco a metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativa que objetiva fazer uma análise de três relatórios de estágio produzidos por alunos da graduação em Letras, com habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa, no semestre 2013.2. Por motivos éticos e para a sistematização dos dados apresentados, nós utilizamos nomes fictícios: Lili, Gabi e João.

Para a constituição de nossa análise escolhemos algumas categorias, conforme os estudos empreendidos por Bronckart (1999), assim como as investigações realizadas por Reichmann (2012), devido à relevância para a formação inicial e a recorrência nos três textos. Nesse sentido, conforme nos elucida Bronckart (1999), o contexto de produção desdobra-se nas representações do mundo físico e do mundo sociossubjetivo do agente, como pode-se observar no quadro abaixo:

<b>Mundo Físico</b>	
<b>Lugar de produção</b>	- Residência dos estagiários.
<b>Momento de produção</b>	- Após a intervenção no ensino fundamental em escolas que são listadas pela UEPB como conveniadas para a realização do estágio, outubro e novembro de 2013.
<b>Emissor</b>	- Graduandos em Letras com habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa do curso de Letras da UEPB campus III – Guarabira.
<b>Receptor</b>	- Professor de Estágio, Coordenador de Estágio e o Professor da escola-campo.
<b>Mundo Sociossubjetivo</b>	
<b>Lugar social de Produção</b>	- Escola-campo, Universidade – contexto escolar e universitário.
<b>Propósito comunicativo</b>	- Relatar ao Professor da Universidade como foi a experiência na escola-campo em turmas de Língua Portuguesa e Inglesa

<b>Papel social do emissor</b>	- Graduando no curso de Letras da UEPB e estagiário na escola-campo.
<b>Papel social do destinatário</b>	- Professor da disciplina de Estágio Supervisionado que atua como supervisor e leitor dos relatórios; Coordenador de Estágio Supervisionado também atua como supervisor nesse processo e o professor regente da escola-campo que tem um feedback das aulas observadas e ministradas pelos alunos

Quadro 1: Este quadro foi baseado em Reichmann (2012, p. 109); trata-se das representações dos mundos físico e socio subjetivo nos relatórios de estágio (BRONCKART, 1999, p.93).

Ressaltamos que, no segundo plano, o do mundo socio subjetivo, consideramos tanto a universidade (UEPB), quanto à escola como lugares sociais onde os alunos transitam (escola e ambiente acadêmico). No que diz respeito ao papel desempenhado pelos alunos, podemos observar que eles assumem a posição de estagiários na escola-campo e de discentes regulares do Curso de Letras da UEPB. Um fato pertinente, nesta instituição, é que os alunos precisam entregar seus relatórios a três destinatários: professor da disciplina (que supervisiona e auxilia, fazendo a articulação entre a universidade e a escola), coordenador de estágio supervisionado (que faz a articulação entres os professores que ministram a disciplina de estágio e desempenha o papel de supervisor, acompanhando os possíveis/prováveis problemas que os professores trazem e/ou se deparam com) e o professor regente da escola-campo (que atua como professor titular da disciplina na escola, e recebe um *feedback* por parte dos estagiários tanto pela observação quanto pela regência).

Segundo Bronckart (2008), os conteúdos temáticos são expressos em um texto a partir da memória do agente, ou seja, trata-se de como os conhecimentos são materializados no texto, ora se referindo ao mundo físico, ao mundo social, ora a temas que estão intrinsecamente relacionados ao mundo subjetivo ou à combinação de dois ou de três mundos.

Observamos que, de uma maneira mais geral, os três relatórios analisados trazem temas tais como: documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), gêneros textuais, relação do professor com os alunos, espaço físico das escolas-campo, conteúdo da aula, método de ensino, planejamento etc. Vejamos os fragmentos abaixo:

*“A relação professor/aluno pode ser um dos pontos mais positivos como também negativos que uma escola pode possuir. Se for uma relação boa de respeito mútuo, preocupação um com o outro a escola pode se preparar para trilhar um caminho de sucesso, é dessa forma que muitos alunos conseguem concluir o ensino obrigatório, sendo motivado, tratando com respeito e tendo em sua vida profissional que se dedicam para que ele cresça como cidadão. Mas se a relação professor/aluno não for adequada pode dificultar o convívio de ambos e ainda pode atrapalhar no processo de ensino-aprendizagem”.* (Lili)

*“Assim como um eletricista que precisa fazer um estudo aprofundado sobre o funcionamento de determinado equipamento antes de executar suas ações para não cometer nenhum erro grave, é importante que o professor analise suas ações antes de entrar na sala de aula. Para tudo se necessita de um manual de instruções, inclusive em uma sala de aula, apesar disso, ninguém estará totalmente apto para todas as ocorrências, se saberá o necessário e as demais coisas de que se precisa saber virá com o tempo e a prática”.* (Gabi)

*“Percebemos que é possível, sim, mesmo com tantos problemas que envolvem a escola-campo, ministrar uma boa aula, através de um planejamento de aula, que vise à participação dos alunos por meio de seus conhecimentos prévios. De fato, nem tudo que se planeja se coloca em prática em sala de aula, sendo normal um*

*desvio de foco por parte dos alunos, porém nós (professores e futuros professores) devemos ter em mente que não haverá apenas perda nesse contexto, pode haver aquisição de conhecimento num diálogo interdisciplinar com a turma. É possível a interação entre disciplinas aparentemente distintas”. (João)*

Destacamos esses três trechos para mostrar como alguns conteúdos temáticos são recorrentes, nos relatórios investigados. Percebemos que no fragmento de Lili *a relação professor/aluno* em sala de aula é apontada como determinante no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, caso haja uma relação de respeito, amistosa, isso pode contribuir para que o aluno exerça sua cidadania. Outro conteúdo temático recorrente nos relatórios analisados diz respeito ao *planejamento que o professor necessita fazer antes de entrar na sala de aula*. O que deixa explícito que o professor, a todo instante, ou está seguindo as prescrições impostas pelos documentos oficiais ou pela escola, ou está prescrevendo para si mesmo orientações sobre o desenvolvimento do trabalho docente. Observamos ainda, que tanto no trecho de Gabi como no trecho de João, a prescrição é bem evidenciada, pois os sentidos que emergem do discurso de Gabi é que a sala de aula pode ser comparada ao funcionamento de uma determinada máquina que precisa de um manual de instruções para funcionar. Os professores precisam ler e ter conhecimento do material didático, dos manuais, das diretrizes curriculares, embora fique evidente, nesse mesmo dizer, que o professor, mesmo conhecendo as normas que prescrevem seu trabalho, não poderá dar conta de tudo que porventura virá a acontecer na sala de aula, pois é com a prática que outros conhecimentos lhe serão agregados.

Já o fragmento do relatório de João nos chama atenção pelo fato de, apesar de haver problemas na escola, o professor ser um dos agentes responsáveis por fazer a ponte de sua disciplina com outras áreas do conhecimento. Na verdade, o não fracionamento das ciências, como nos elucidava Pinto (2007, p. 118), “não pode se esgotar numa perspectiva meramente teórica, pois envolvem atitudes, comportamentos éticos e a própria vida dos seres humanos e de suas formações sociais”.

Nos relatórios de estágio, podemos observar também que algumas vozes enunciativas estão reconfiguradas a partir das representações que esses alunos-estagiários construíram em sua formação inicial. Estamos entendendo as vozes enunciativas enquanto marcas que denunciam as concepções desses alunos-estagiários, por isso, esquematizamos, de forma pontual, as vozes que são mais recorrentes nos relatórios de João, Gabi e Lili.

No que concerne às vozes sociais, pode-se observar as seguintes recorrências nos relatórios analisados: Documentos oficiais (PCN, Referenciais da PB); contexto acadêmico: Koch (1998); Geraldi (1996); Moura Neves (2008), Marcuschi (2002); Reichmann (2012); Medrado (2012); Almeida Filho (2013) etc. Devido à extensão do artigo, optamos por apresentar a seguir, fragmentos das vozes dos personagens que falam de lugares sociais diferenciados, por se tratarem de vozes significativas para a constituição de nossa análise.

*“A oportunidade de ter contato com a turma e de assistir as aulas da professora em sala de aula foi de fundamental importância e engrandecimento para a minha formação profissional. Pudemos observar na sala de aula, indivíduos com interesses, contextos distintos e sobretudo com personalidades bem diferentes. Pudemos constatar que em meio a isso o educador tem a função de exercer suas atividades levando em conta a necessidade do aluno, planejando dentro da realidade deles, estimulando o aluno a acreditar que ele pode melhorar a cada dia se continuar tentando, ser um referencial na vida do aluno e motivá-lo na busca do crescimento pessoal”. (Lili)*

No fragmento do relatório de Lili, o discurso que ecoa de seu relato, evidencia a relevância de estar em um primeiro momento observando as aulas da professora da escola-campo para posteriormente fazer a regência, como é a proposta da disciplina de estágio supervisionado. Dessa maneira, a concepção que ela possui do papel do professor, tanto no processo de construção do conhecimento, quanto na formação do ser humano enquanto cidadão (as representações dos mundos sociais e socio subjetivos), faz parte daquilo que denomina-se de *voz do métier*, ou seja, “condutas pertinentes ao gênero profissional do métier de professor, que se encontra na memória impessoal e coletiva do métier (Clot, 1999, 2001)” (LOUSADA, 2011, p. 83).

*“A experiência prática me pareceu um pouco amedrontadora de início, as primeiras aulas executadas foram um pouco difíceis, entrar numa sala cheia de alunos adolescentes para quem não tem nenhuma experiência anterior é uma tarefa um tanto difícil, mas conforme pega-se o jeito, a regência flui mais facilmente, principalmente quando o professor da escola-campo se mostra disposto a auxiliar o estagiário de forma dedicada, e não apenas ficar feliz por estar se livrando de algumas aulas e dar a nota ao estagiário ao acaso”.* (Gabi)

No fragmento de Gabi, é possível percebermos a voz de uma estagiária no seu processo de formação inicial com um pouco de receio diante de uma sala repleta de adolescentes. Esse receio se justifica pelo fato de não ter experiência como professora anteriormente, entretanto, é válido salientar o esforço da docente, da escola-campo, tentando ajudá-la de forma dedicada. O modo como a estagiária concebe/(re)configura a postura da professora da escola-campo merece destaque, tendo em vista que Gabi menciona que ao contrário de outros professores que deixam o estagiário sozinho, ministrando a aula, e colocam a nota para se livrar daquela “obrigação” (acompanhar o estagiário), esta professora da escola-campo tem uma postura diferenciada, por tentar ajudá-la; observamos que existe uma relação simétrica, em que professor e estagiária são ao mesmo tempo professores e aprendizes, posicionando-se como profissionais docentes.

*“No primeiro contato, a turma apresentou uma ótima recepção e estava aparentemente tranquila com a presença dos estagiários, alguns colaboraram muito com a professora na medida em que se disponibilizavam a participar da aula. A professora também foi amigável e possui uma postura de comprometimento com o ensino, engajada em suas atividades e sempre buscando melhorias para seus alunos, procurando sempre desenvolver atividades condizentes a partir da realidade dos alunos”.* (Lili)

*“Nesta aula, os alunos se mostraram muito animados. O melhor de tudo foi ver que a sala havia se acalmado e também vê-los ansiosos para saber que músicas seriam trabalhadas. Nesse momento eles queriam saber os títulos e os artistas das músicas para poderem apreciar, mas este comportamento levava a um interesse que os levaria ao aprendizado”.* (Gabi)

Observamos que nos fragmentos de relatórios examinados, no recorte de Lili, os alunos receberam bem os alunos-estagiários, participando da aula. Já no recorte de texto de Gabi, os alunos também se encontravam envolvidos com a atividade proposta em sala de aula, tendo em vista que trabalhar com música em sala de aula é envolvente para os alunos. Logo, cabe salientar que as vozes de si e de outros personagens ecoam de vários lugares sociais, e se situam ora no grupo de trabalho, na turma de estágio e ora na escola básica.

#### 4 Considerações finais

Por muito tempo, no contexto de ensino de aprendizagem de línguas, assim como na formação de professores, o ensino foi conduzido por aportes teóricos que advogavam a forma “correta” de ensinar, basta olhar para as teorias dos métodos e abordagens que foram desenvolvidas como parâmetros a serem seguidos “ao pé da letra” durante várias décadas. Agora, diferentemente, o professor reflete sobre suas práticas em sala de aula como uma forma de aprimorar seu trabalho, levando em consideração aspectos tais como: criticidade, reflexividade, autonomia e criatividade (MEDRADO, 2012).

Foi possível constatar que o agir docente (re)configurado nos relatórios de três alunos-estagiários do curso de Letras, com habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa em processo de formação inicial. Para proceder a esta reflexão, afiliamo-nos aos estudos empreendidos por Bronckart (1999, 2006, 2008) e colaboradores, que consideram a língua em seu caráter social, dialógico e histórico, além dos insumos teóricos que balizam as investigações de Reichmann (2007, 2012, 2014, 2015). No que se refere ao contexto de produção desses três relatórios e constatamos que, de acordo com o mundo sociossubjetivo, os alunos-estagiários se encontram em um espaço denominado de “*entrelugar socioprofissional*” conforme as pesquisas já realizadas por Reichmann (2012). Quanto aos documentos oficiais, os gêneros textuais, o planejamento, o espaço físico da escola, a relação professor/aluno são conteúdos temáticos recorrentes, nos textos investigados. No que diz respeito às vozes enunciativas, podemos concluir que são convocadas por meio de itens lexicais, verbos e grupo nominais, ou seja, averiguamos que elas fazem parte do agir linguageiro docente, constituindo, dessa forma, vozes que estão imbricadas no processo de formação identitária dos alunos-estagiários.

Podemos concluir que a disciplina de estágio supervisionado faz com que os alunos possam ter experiências singulares nas escolas-campo, com o desafio de vivenciar o ambiente escolar, relacionarem-se com alunos, professores, supervisores, diretores, além de fazer as transposições didáticas apropriadas conforme o grupo em que se está engajado, levando em consideração também, o fato de que alguns alunos-estagiários não possuem a experiência com a sala de aula, pois ainda se encontram no processo inicial de formação.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953], p. 261-306.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Orgs.) Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. (Trad.) Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.



HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société.** Paris, Fayard, 1987.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 95-108, ago./dez.2009. Acesso em 23/02/2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

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

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. IN: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. Professores-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. In: **Signum** – Estudos da Linguagem, v.10, n.1, julho/2007, p. 109-126.

\_\_\_\_\_. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. IN: **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014, p. 33-44.

\_\_\_\_\_. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, F. P. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

Recebido em 30/08/2015

Aceito em 23/12/2015