

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO PRODUZIDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF TEACHER'S WORK IN REPORTS PRODUCED BY TEACHERS IN INITIAL EDUCATION: POSSIBILITIES AND CONTRADICTIONS

Francieli Martiny Freudenberger¹

Regina Celi Mendes Pereira²

RESUMO: Este trabalho objetiva contribuir para a compreensão da relevância da produção de relatórios de estágio por professores em formação inicial. Para tanto, são analisados o contexto de produção e os tipos de discurso presentes em dois relatórios e no documento de orientação para a produção deles. A análise permitiu visualizar como as representações são construídas e marcadas linguisticamente nos textos. Além disso, revela as contradições e complexidades envolvidas no encaminhamento e na produção escrita dos relatórios de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; relatório; tipos de discurso; agir docente

ABSTRACT: This study aims to understand the relevance of the production of reports by teachers in initial education. The context of production and the types of discourse present in two reports and in the guidance document are analyzed. The analysis made it possible to visualize the way that representations are built and marked through language use in the texts. Moreover, this analysis reveals contradictions and complexities involved in the production of written reports and guidance documents for that.

KEY WORDS: teacher's initial education; reports; types of discourse; teacher doing

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui-se em um processo multifacetado e, por isso mesmo, complexo. Vários são os fatores que nele influenciam e os conhecimentos que nele devem ser construídos. Como consequência, documentar, analisar e participar desse processo é também desafiador, exigindo do pesquisador e do formador o desenvolvimento de novos instrumentos e metodologias para tal. É nesse sentido que a presente pesquisa objetiva contribuir tanto para o estudo quanto para o desenvolvimento dos processos formativos ini-

¹ Professora Assistente da Universidade Federal da Paraíba.

² Docente do Programa Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB).

ciais, investigando especificamente o período de contato do professor em formação inicial com o campo de trabalho, ou seja, o seu período de estágio supervisionado.

Corriqueiramente, faz parte desse período de estágio (seja ele obrigatório ou não), além da observação de professores em atuação, do planejamento, da ministração de aulas a um grupo de alunos, o registro de todas essas atividades, por meio de relatórios. Acreditamos, assim, juntamente com Leurquin (2008, p. 57), que o relatório de estágio “é uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação”. A análise desse instrumento é, portanto, uma janela para a compreensão dos processos intrínsecos à formação inicial de professores. Isso porque se espera que os professores em formação inicial documentem em seus relatórios não apenas a descrição, mas também a análise de suas próprias ações (ou de seus colegas, professores mais experientes observados).

Consideramos essas duas ações (de descrição e de análise do trabalho docente) como essenciais para a constituição do professor em formação inicial e de suas representações sobre si mesmo e seu agir docente. Isso porque é por meio da avaliação de suas próprias e das ações de outros que as propriedades da atividade social são apropriadas e as representações sobre essas atividades são (re)construídas (BRONCKART, 2006; 2008). Nesse sentido, a linguagem assume papel crucial, uma vez que ela é a principal ferramenta da qual dispomos, enquanto seres humanos, para mediar e constituir nosso pensamento consciente (VYGOTSKY, 1984; 1987) e, conseqüentemente, nossas representações sobre o mundo e nós mesmos.

Desse modo, esta investigação busca analisar a realização, em relatórios de estágio supervisionado não-obrigatório, da descrição e da análise do trabalho do professor em formação inicial e, além disso, descrever em que medida o documento de orientação para a escrita do relatório encaminha essas duas ações. Para tanto, faz-se necessário um estudo sobre o contexto de produção e os tipos de discurso predominantes nesses dois textos, seguindo o aparato teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

As noções de contexto de produção e tipo de discurso serão brevemente apresentadas na próxima seção, bem como sua relevância para o procedimento descendente de análise textual proposto pelo ISD. Em seguida, serão discutidas, ainda que superficialmente, a constituição e as características do gênero textual relatório de estágio. Na seção seguinte, realizaremos a análise do documento de orientação dos relatórios de estágio e dos relatórios produzidos por dois estagiários, professores em formação inicial. Este texto encerra-se com uma discussão a respeito da relevância da produção de relatórios de estágio e da contribuição que a análise desses textos pode trazer para os interessados em compreender o processo de formação inicial de professores.

O ISD E SEU PROCEDIMENTO DESCENDENTE DE ANÁLISE DOS TEXTOS: BREVES APONTAMENTOS

O quadro epistemológico proposto pelo ISD prevê que um texto é o produto de uma ação de linguagem, realizado por meio de um empréstimo de um gênero e de sua adaptação “aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação” (BRONCKART, 1999, p. 108). Depreende-se daí que a produção e também a análise de qualquer texto não depende exclusivamente de seus componentes linguísticos (ou internos), mas também de fatores, ou parâmetros, físicos e sociosubjetivos característicos da situação de ação do actante³. É desse reconhecimento que surge a necessidade de implementar um aparato de análise dos textos que seja eminentemente descendente. Desse modo, considerações sobre o contexto de produção devem preceder à análise da arquitetura interna do texto, concebida no ISD como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Por conta de limite de espaço, não discutiremos neste texto a constituição do folhado textual, tarefa já realizada por outros autores (BRONCKART, 1999; 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004; PEREIRA, 2009, para citar apenas alguns).

Conforme já indicado, há fatores que exercem uma influência sobre a organização do texto, mesmo sendo propriamente exteriores a ele. Bronckart (1999) define esses parâmetros como contexto de produção ou situação de ação de linguagem. Eles formam quadros obrigatórios que fornecem as indexações sociais para a produção verbal (e, portanto, sua análise). Contudo, é preciso reconhecer que são as representações que o agente possui sobre esses enquadramentos que fornecem os parâmetros e não a situação em si. Bueno (2009) divide as representações como pertencentes a dois contextos: o físico e o sociosubjetivo. No primeiro, são relevantes o momento e o lugar de produção da ação de linguagem. No segundo, a autora propõe que sejam considerados: a instituição social, a posição social dos emissores, a imagem que se quer passar de si, a posição social do receptor, as relações de hierarquia ou poder institucional entre interlocutores e os efeitos desejados sobre o destinatário. Bronckart (2006) ainda inclui entre essas representações as referentes aos conhecimentos disponíveis ao sujeito, ou seja, referentes à temática a ser expressa no texto.

São essas representações, (re)construídas através de um longo e lento processo, que são mobilizadas no momento de produção de um texto e determinam, de certo modo, as escolhas linguístico-discursivas desse autor. Botelho e Leurquin (2011, p. 20) afirmam que “se manifestam, no plano do texto, como unidade global, as relações de interdependência, entre as produções de linguagem e seu contexto de ação e práticas sociais”. Ou seja, todo texto, ao ser produzido, parte de uma necessidade comunicativa que é obrigatoriamente circunscrita a um contexto ou situação de ação e as representações que o sujeito possui sobre os parâmetros dessa situação deixam marcas linguísticas em seu texto. Esse fato justifica a relevância da consideração desses fatores na realização da análise de qualquer produção verbal, especificamente dos relatórios de estágio, foco do presente trabalho.

³ Actante é entendido, assim como em Bronckart (2006), como um termo neutro utilizado para se referir a qualquer pessoa implicada no agir em análise.

A partir desse contexto mais amplo, o quadro proposto pelo ISD pontua a análise da infraestrutura do texto, pertencente ao primeiro nível (mais profundo) da arquitetura ou folhado textual. Fazem parte desse nível o planejamento geral do conteúdo temático e os tipos de discursos mobilizados e suas articulações. A planificação geral do conteúdo temático é “regida cognitivamente, no sentido de que essa planificação não mostra nenhuma formatação propriamente linguageira” (BRONCKART, 2008, p. 89). Esse regime de organização obriga o sujeito a transformar, desse modo, macroestruturas semânticas em estruturas textuais e sucessivas. Os tipos de discurso, por sua vez, são definidos como “*segmentos de texto* que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado *mundo discursivo*”⁴ (BRONCKART, 2008, p.89).

Assim, há uma relação intrínseca entre tipos de discurso e mundos discursivos. Esses últimos são “formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente” (BRONCKART, 2006, p. 148). Isso significa que é por meio dos tipos de discurso que é possível perceber a relação que o autor de um texto estabelece entre suas representações individuais e aquelas coletivamente construídas. É através da utilização de unidades linguísticas próprias de um determinado tipo de discurso que um agir de linguagem é semiotizado. E isso se faz possível porque os tipos de discurso, por serem segmentos infra-ordenados que entram na composição de um texto, são em número infraordenados, oferecendo uma delimitação que não é possível de ser encontrada nos gêneros de texto.

Bronckart (2008, p. 91) aponta que a construção dos mundos discursivos “se dá por meio de duas operações psicolinguageiras oriundas de uma decisão binária”. A primeira dessas decisões define a proximidade com que são representadas pelo autor do texto as coordenadas que organizam o conteúdo e as coordenadas gerais da situação de ação. Elas podem ser representadas como próximas, dando origem aos discursos da ordem do EXPOR, ou distantes, originando os discursos da ordem do NARRAR. A segunda decisão depende do grau de implicação ou autonomia do actante em relação à ação de linguagem. O cruzamento dessas representações produz quatro mundos discursivos, expressos por quatro tipos de “configurações de unidades linguísticas” (2008, p. 91), quais sejam: relato interativo (mundo do NARRAR implicado), narração (mundo do NARRAR autônomo), discurso interativo (mundo do EXPOR implicado) e discurso teórico (mundo do EXPOR autônomo). Cada um desses tipos de discurso apresenta formas linguísticas próprias e características que semiotizam as operações psicológicas constitutivas dos mundos discursivos.

Devido a esse caráter restritivo (se comparado à mediação e à adaptação permitidas pelo gênero de textos), os tipos de discurso desempenham um papel fundamental nos processos formativos e de desenvolvimento da pessoa. Bronckart (2006; 2008) defende que o raciocínio humano se desenvolve no quadro da prática dos tipos de discurso, uma vez que quando “o agente (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos

⁴ Grifos no original.

segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolavelmente mentais e linguageiros” (BRONCKART, 2006, p. 115). Schneuwly (2004, p. 33) corrobora esse postulado ao afirmar que os tipos de discurso são construções necessárias à autonomização do funcionamento da linguagem e do pensamento, pois eles podem ser considerados “reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros”.

É justamente essa característica dos tipos de discurso que justifica o procedimento de análise dos relatórios de estágio por nós proposto. Se entendermos que há um conjunto de operações cognitivas que são materializadas por meio de um conjunto de formas e unidades linguísticas, podemos defender que a análise dos tipos de discurso utilizados pelos professores em formação inicial em seus relatórios de estágio revela representações individuais e raciocínios assumidos por esses professores ao produzirem seus textos. É à explicitação das características desses textos, bem como ao relato de alguns estudos já realizados sobre eles, que dedicamos a próxima seção.

RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E SEU PAPEL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A produção de relatórios de estágio é prática comum entre professores em formação inicial, o que tem despertado crescente interesse entre formadores e pesquisadores por possibilitar, segundo Lopes (2007, p. 222), “a compreensão das práticas de linguagem, no contexto acadêmico e na sociedade, e a reflexão sobre a construção de conhecimentos e sobre a própria identidade da prática educativa”. Percebem-se, assim, duas possibilidades de investigação a respeito da prática de produção desses textos. A primeira delas remete-se ao conteúdo temático desses textos, reconhecendo-os como semiotização (e possibilidade de construção) de representações individuais e coletivas sobre o fazer docente. A outra possibilidade de investigação diz respeito ao processo de apropriação, por parte dos professores em formação inicial, desse gênero textual, assumindo o pressuposto de que um gênero é um “megainstrumento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que permite a ação eficaz em determinadas situações de comunicação. É partindo desse último pressuposto que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Nesse sentido, Lopes (2007) aponta que faz parte do processo formativo preparar e capacitar o professor ao exercício da observação e da análise do fazer docente, a partir de uma perspectiva autônoma e crítica. E essa é, segundo a autora, a principal contribuição da prática de produção do relatório de estágio, pois esse texto leva os professores em formação inicial a refletir a respeito do trabalho docente (suas habilidades, competências e condições de execução) e, além disso, a respeito de suas próprias representações sobre esse agir.

A autora realizou uma pesquisa que teve como objetivo examinar as representações dos alunos-estagiários a respeito das ações do professor em situação de trabalho e verificar que ações de linguagem são possibilitadas pelo relatório. Dentre os principais resultados

discutidos por Lopes (2007), é relevante apontar a homogeneidade dos textos produzidos, que buscavam claramente seguir um determinado modelo fornecido. Isso pode ser compreendido se for considerada a situação de produção desses textos, uma vez que eles parecem ser percebidos pelos estagiários simplesmente como outra tarefa escolar a ser cumprida, produzindo um texto direcionado a um professor supervisor com vistas à aprovação em uma disciplina. Isso pode ter acarretado também o apagamento da voz do produtor do texto, a predominância da descrição do espaço físico da escola e, conseqüentemente, a ausência de descrição do trabalho efetivo do professor, sendo relatado um trabalho docente genérico, idealizado e prescritivo.

Resultados semelhantes foram alcançados por Botelho e Leurquin (2011). Sua pesquisa teve como objetivo analisar a organização de relatórios de estágio e a influência do contexto de produção sobre ela, além de observarem o nível de letramento e as dificuldades que possuem professores de Língua Portuguesa em formação inicial. As autoras apresentam que a maior parte dos 17 relatórios analisados demonstrou dificuldades de seus autores quanto à configuração textual do gênero relatório, especificamente em relação ao plano formal / discursivo. Isso seria ocasionado, segundo elas, pela “falta de compreensão do valor social, histórico e educacional que o relatório possui nesse momento tão particular, que é o momento de formação inicial do professor” (2011, p.27).

Pode-se perceber, a partir desses estudos, a influência que o contexto de produção exerce sobre as ações de linguagem. Botelho (2009) aponta que normalmente as condições de produção de relatórios são bastante restritivas, uma vez que os papéis sociais assumidos por estagiários e supervisores são bastante diferentes: o de alunos, por um lado, e avaliadores, por outro. Além disso, também o objetivo de produção desse texto frequentemente é considerado de maneiras distintas pelos interlocutores. Enquanto para uns o relatório é um instrumento que oportuniza reflexão e análise do trabalho docente; para outros, ele é uma tarefa escolar que deve ser satisfatoriamente produzida para garantir a aprovação na disciplina. A autora ainda afirma que “os objetivos, o formato e o conteúdo do texto produzido ficam atrelados ao que o solicitante estabelece [...] nesse nível predomina a apreciação valorativa do enunciatário e não do enunciador” (BOTELHO, 2009, p.45).

Essas considerações nos levam a questionar qual seria a configuração de um relatório de estágio que apresentasse condições de produção distintas. Ou seja, essa predominância da descrição em detrimento da análise e do trabalho representado como genérico e idealizado permaneceria caso o fator aprovação em uma disciplina não estivesse imbricado em sua produção? Em que medida um documento de orientação para produção do relatório pode contribuir para a efetivação dos objetivos desse texto? São essas questões que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa, cujos procedimentos de realização serão apresentados a seguir.

O CONTEXTO E A SELEÇÃO DOS DADOS

Para a realização desta pesquisa foram selecionados, além do documento de orientação, dois relatórios de estágio supervisionado não-obrigatório produzidos por professoras em formação inicial ao final do segundo semestre letivo de 2010. As agentes-produtoras desses relatórios eram alunas do curso de Graduação em Letras – habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba, cursando entre o 5º e o 6º período, e atuando como professoras-estagiárias, pelo segundo semestre, no curso de extensão em línguas estrangeiras ofertado por essa universidade. O referido curso oferece aulas de línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica e externa à universidade, sendo que nele atuam alunos da graduação, vinculados a esse programa na condição de estagiários. É por essa condição que eles devem produzir, semestralmente, um relatório de suas atividades a ser entregue para a coordenação do programa, função ocupada, à época, por uma das pesquisadoras.

Quanto a esse contexto de produção, cabe ainda enfatizar que o texto produzido ao final de cada semestre não é utilizado para gerar uma nota tampouco para decidir a continuidade de cada estagiário no programa. Isso significa que, a princípio, não há prejuízo (ou punição) aparente ao estagiário que não se adequar às expectativas da coordenação do programa, o que pode indicar um conjunto menor de restrições sobre o processo de produção desses relatórios. Acreditamos que essa característica da situação de produção diferencie a presente pesquisa dos estudos de Lopes (2007), Rodrigues (2011) e Botelho e Leurquin (2011), citados anteriormente.

Com vistas a responder as perguntas norteadoras dessa pesquisa, realizamos, num primeiro momento, a análise da situação de produção dos relatórios de estágio e do documento de orientação para confecção deles. Em seguida, realizamos uma análise da arquitetura interna desses textos, especificamente quanto aos tipos de discurso utilizados e priorizados nessas produções. Por fim, realizamos o cruzamento desses dados, a fim de verificar em que medida o documento de orientação leva, de fato, à realização de ações de descrição e análise do trabalho docente. Os principais resultados desses movimentos de análise são apresentados a seguir.

SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS RELACIONADOS AO ESTÁGIO

Os textos aqui analisados foram produzidos por participantes de um programa de extensão universitária promovido pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Tal programa possibilita aos alunos do curso de graduação em Letras a atuação como professores de Línguas Estrangeiras durante sua formação inicial, ministrando aulas para a comunidade acadêmica e externa. Os professores são vinculados a esse programa como estagiários e são acompanhados e supervisionados, em encontros se-

manais, por tutores, professores efetivos vinculados ao departamento. Além de estagiários e tutores, participam desse programa também um coordenador, um vice-coordenador e um representante de cada língua estrangeira participante no programa.

O documento de orientação para a escrita do relatório foi produzido pela primeira vez durante o período letivo de 2009.2, atendendo a solicitações feitas pelos estagiários atuantes no programa naquele momento, no sentido de que lhes fossem oferecidos parâmetros e instruções mais claras quanto à realização do relatório de estágio não-supervisionado. Depois disso, a cada semestre, a coordenação do programa realizava algumas alterações nas proposições feitas, sem modificar, entretanto, a estrutura do documento. O texto analisado nesta pesquisa é a versão entregue aos estagiários atuantes no programa durante o período letivo de 2010.2, produzido e modificado pela coordenação do referido programa e não tendo outros leitores previstos senão os próprios estagiários (e talvez seus tutores, mesmo que isso não fosse obrigatório).

Quanto ao plano global, este documento apresenta quatro partes principais: i) apresentação do objetivo do relatório a ser produzido; ii) prescrição com relação à estrutura do relatório; iii) listagem de questões a serem consideradas pelos estagiários para a produção de seus relatórios e iv) instruções quanto aos aspectos formais que os relatórios devem seguir. Ainda cabe enfatizar que não há um cabeçalho ou outro aspecto organizacional que indique ser esse um documento oficial do âmbito da universidade. Ele inicia-se apenas com um título: “Relatório de atuação na extensão – 2010.2”, em negrito.

A terceira e maior parte do documento, a listagem das questões, pode ser classificada como sendo discurso interativo, uma vez que há a criação de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário e a implicação dos parâmetros físicos da situação de produção. Isso pode ser percebido linguisticamente pelas características apresentadas na tabela abaixo:

Aspecto	Exemplo
Predominância do pretérito perfeito	“Quais ações você <u>realizou</u> semanalmente na extensão?” “Como você <u>avaliou</u> o seu próprio trabalho?”
Presença de pronomes	“Que atividades <u>você</u> desenvolveu com os alunos durante o semestre?” “Como <u>você</u> avalia a aprendizagem de <u>seus</u> alunos?”
Presença de demonstrativos (que remetem a objetos acessíveis aos interactantes)	“Se <u>essa</u> foi sua primeira experiência, como você a avalia?”

Cabe ainda destacar que, dentre as 23 questões apresentadas no documento, em apenas seis delas acontece uma sugestão para a realização de uma análise do trabalho docente, conforme pode ser visualizado a seguir: “Que materiais de apoio você propôs que os alunos usassem (na sala de aula ou fora dela) e por quê?”; “Que atividades você reformulou? Por quê?”; “De que maneira você abordou [as dificuldades de relacionamento com a turma]?”

Considera que conseguiu superá-las?"; "Você considera que os objetivos previstos foram alcançados?"; "Que discussões precisam ser feitas/melhoradas?"; "Se essa foi sua primeira experiência, como você a avalia?". Como pode ser inferido, há um predomínio de instruções para a descrição do trabalho realizado, o que parece ir de encontro aos objetivos antecipadamente colocados quanto à escrita de relatórios de estágio, uma vez que se busca promover tanto a descrição quanto a análise das ações efetuadas.

Já as outras três partes do plano global deste texto apresentam características tanto do discurso teórico quanto do discurso interativo. As marcas linguísticas empregadas nessas partes são apresentadas a seguir, sendo que as três primeiras são características do discurso teórico e as três últimas do discurso interativo:

Aspecto	Exemplo
Predominância de frases declarativas	"Este relatório tem como objetivo a construção de um diagnóstico [...]"
Predominância do presente do indicativo	"[...] particularizando nossa análise no caráter formativo que o contexto da extensão oferece."
Presença de organizadores com valor lógico-argumentativo	"Interessa-nos, desse modo, também saber quais suas impressões [...]" "Ainda sobre os aspectos formais do texto [...]"
Presença de pronomes	"Para tanto, seu relatório deverá ser composto de duas partes [...]" "Alguns pontos que servem para guiá-lo em alguns aspectos importantes [...]" "Escreva-o da maneira como você se sentir mais seguro."
Presença de demonstrativos (que remetem a objetos acessíveis aos interactantes)	"Além da descrição das atividades desenvolvidas durante este semestre [...]"
Presença do pronome "nós" remetendo diretamente ao protagonista	"[...] particularizando nossa análise" "Interessa-nos, desse modo [...]"

Bronckart (1999) argumenta que os limites entre o discurso interativo e o discurso teórico nem sempre são claros, havendo em muitos casos uma fusão entre eles. Isso seria característico nos segmentos que aparecem no quadro das exposições orais e escritas, citando o manual como exemplo, gênero que apresenta características semelhantes ao texto aqui analisado. Isso acontece, segundo o autor, quando o sujeito produtor sofre uma dupla restrição sobre a produção, uma vez que ele, por um lado, deve apresentar verdades autônomas, que independam da situação de produção daquele texto e, por outro lado, levar em conta o destinatário, inscrevendo-se nas coordenadas de um mundo interativo. Parece ser esse efeito de proximidade com o leitor (professores estagiários), aliada à formalidade de uma tarefa acadêmica, que o autor (coordenação do programa) procurou criar em seu texto.

Esse documento de orientação foi entregue a todos os estagiários atuantes no programa de extensão em meados do período letivo de 2010.2. Sendo assim, todos eles tiveram um prazo de cerca de dois meses para produzir seu relatório e entregá-lo à coordenação. Os dois relatórios analisados foram produzidos por professoras em formação inicial, alunas do curso de Letras – habilitação em Língua Inglesa, que têm nesse programa sua primeira experiência docente, ambas em seu segundo semestre de atuação no programa.

Quanto ao plano global do Relatório 1, pode-se perceber que a sequência de tópicos relatados e discutidos nesse texto segue aquela sugerida pelo documento de orientação, estando assim estruturado:

Seção	Tema
Introdução	Apresentação do contexto e objetivo do texto
Descrição das atividades realizadas	Material utilizado / calendário cumprido / problemas com espaço físico e calendário / descrição das aulas (conteúdos, foco, estratégias) / descrição dos instrumentos de avaliação / relato de participação em evento / dificuldades com alunos e condução das aulas / relação com curso de graduação / encontros com coordenação / seminários / sugestões.
Conclusão	Relevância da atuação / relação com alunos / expectativas.

Dois tipos de discurso caracterizam o Relatório 1: a narração, nos sete primeiros parágrafos do texto, e o relato interativo, nos outros seis parágrafos. Não há, aparentemente, motivo para essa alteração no tipo de discurso construído, já que a descrição das atividades realizadas permanece. No último parágrafo produzido com características de narração, a autora do texto descreve sua participação em um evento, no qual apresentou um trabalho fruto de sua atuação como professora. O trecho seguinte exemplifica: “A idéia para este trabalho surgiu a partir da dificuldade da professora em aplicar atividades que visassem a um objetivo mais comunicativo e menos sistemático da gramática”. Já no parágrafo seguinte, a autora inicia uma descrição das dificuldades enfrentadas em seu trabalho e as estratégias que desen-

volveu para superá-las, conforme exemplifica o trecho a seguir: “Inicialmente, os alunos não estavam acostumados a se comunicar em sala, ou talvez não se sentissem a vontade com a mudança de professora, mas não contribuíam com as discussões. Assim, tive de fazê-las de forma mais direcionada, no primeiro mês.”

Em outro momento do texto, ainda na parte de narração, a autora também menciona outras dificuldades enfrentadas para o desempenho de seu trabalho, quais sejam, a falta de sala de aula para alocar suas turmas e o excesso de feriados e outras atividades previstas no calendário acadêmico, conforme exemplificado a seguir: “No início houve problemas com a sala de aula, pois não havia sala fixa [...] Importante salientar que outro problema deveu-se à quantidade de feriados e eventos propostos pela Universidade que acarretaram em cancelamento de aulas, houve certa dificuldade em se ministrar o conteúdo [...]”. No entanto, esses impedimentos parecem não depender diretamente de sua atuação para serem solucionados, o que poderia levar a professora a representar essas situações como distantes, autônomas em relação a ela própria. Já a dificuldade narrada de forma interativa (dificuldade dos alunos em relação à mudança de professora) implica uma participação da professora e autora do texto na sua resolução.

Quanto às marcas linguísticas características desses dois tipos de discurso que compõem o texto, cabe enfatizar, para o trecho de narração:

Aspecto	Exemplo
Predominância de frases declarativas	“O presente texto apresenta um relatório da experiência da professora em formação [...]”
Predominância do pretérito perfeito	“[...] a professora <u>apresentou</u> de forma sistematizada” “ <u>Foram</u> realizadas ao todo 31 aulas”
Presença de organizadores temporais	“ <u>No início</u> , houve problemas com a sala de aula” “ <u>Ao longo do curso</u> , foram utilizados dois filmes e um livro”
Ausência de pronomes que remetem ao agente produtor do texto	“[...] tendo <u>a professora</u> não se ausentado em nenhuma delas” “Os exercícios vinham acompanhados de explicações acerca do assunto e deveriam ser realizados após a explicação <u>do professor</u> em sala”
Presença de numerosas frases passivas	“[...] também <u>foram realizadas</u> aulas específicas de conversação” “ <u>Foi criado</u> um grupo no gmail onde a professora disponibilizava materiais”

Esse último aspecto foi incluído na análise aqui proposta, apesar de ser característico do discurso teórico, porque é recorrente nesta sequência do texto. Pode-se inferir que o objetivo da autora ao empregar tal estrutura era o de dotar seu texto de características formais e

acadêmicas, o que pode revelar uma representação desse texto como pertencendo ao âmbito de seus trabalhos realizados como aluna da graduação. É ainda relevante o distanciamento proporcionado pelas formas linguísticas utilizadas para referir-se a ela própria, sempre em terceira pessoa, chegando a utilizar uma forma masculina em um trecho, apresentando semelhança com os textos encontrados em manuais didáticos e livros do professor, representando um professor genérico.

Já a sequência marcada pelo relato interativo apresenta as seguintes marcas linguísticas:

Aspecto	Exemplo
Predominância do pretérito perfeito e imperfeito	<p>"[...] os alunos <u>passaram</u> a se comunicar com mais frequência"</p> <p>"[...] muitos textos trabalhados na disciplina me <u>despertaram</u> interesse de trabalhá-los em sala, porém como não <u>havia</u> tempo suficiente, foram apenas dois."</p> <p>"Para buscar suprir certa demanda dos alunos que não <u>possuíam</u> conhecimentos gramaticais suficientes, <u>fui</u> ao longo do curso [...]"</p>
Presença de organizadores temporais	"[...] critérios de avaliação que <u>posteriormente</u> foram novamente retomados"
Presença de pronomes de primeira pessoa	<p>"[...] não só <u>pude</u> refletir sobre <u>minha</u> experiência na extensão [...]"</p> <p>"Para <u>mim</u>, a primeira exposição [...]"</p> <p>"E, embora <u>eu</u> considere a gramática importante, <u>busco</u> dar mais ênfase à oralidade."</p>

Pode-se perceber que a autora, na parte final de seu relatório, produz um texto que revela sua implicação na ação de linguagem em curso, assumindo a autoria e a origem do fazer docente. Ainda assim, não foram encontrados em seu texto trechos que pudessem representar uma análise de sua ação ou do programa em si. O relatório todo é devotado à descrição das atividades realizadas durante o semestre. Outro aspecto interessante diz respeito à maneira como o texto foi encerrado, seguindo uma estrutura típica de encerramento de relatórios de estágios supervisionados obrigatórios e outros trabalhos acadêmicos também obrigatórios. O trecho a seguir exemplifica: "Acredito que a extensão representa uma experiência importantíssima para todos aqueles que buscam seguir a carreira acadêmica, e para mim está sendo um espaço em que posso desenvolver a forma como leciono e refletir acerca da minha prática como professora em formação. [...] Espero poder continuar com este trabalho na Extensão e cada vez mais crescer como futuro profissional."

Já o Relatório 2, apesar de apresentar estrutura formal semelhante ao anterior, expõe uma organização do conteúdo temático de maneira distinta. O seu plano global demonstra que a autora seguiu os questionamentos propostos pelo documento de orientação, porém não sua sequência, conforme visualizado na tabela a seguir:

Seção	Tema
Introdução	Determinação da origem temporal
Descrição e análise das atividades realizadas e das dificuldades encontradas	Apresentação das atividades realizadas na turma 1 / considerações sobre desdobramentos das atividades: avaliação, expectativa, uso de material didático / relato de dificuldades enfrentada no trabalho com a turma 2 / relato das atividades realizadas na turma 2 / considerações sobre desdobramentos: avaliação / tutoria / considerações sobre o processo de avaliação da aprendizagem / impedimentos para o desenvolvimento do semestre
Conclusão	Validade da experiência

Já na explicitação do plano global, pode-se perceber que, diferentemente do Relatório 1, no Relatório 2 há indícios de uma análise e reflexão sobre a ação docente desenvolvida. Após a descrição das atividades realizadas em cada turma, a autora produz dois ou três parágrafos no tocante às dificuldades que enfrentou, as soluções que encontrou e em que medida essas dificuldades colaboraram para seu desenvolvimento profissional. O trecho a seguir pode exemplificar: “Ao menos com essa turma, consegui perceber que a questão da motivação e atitude frente ao aprendizado da língua estrangeira é influenciada pela forma de apresentação e execução da aula por meio do livro didático ou por outro modo que seja novo ou diferenciado do comum. [...] Acredito que deve haver um balanceamento entre livro e outras formas de apresentação [...]”.

O texto apresenta predominância do relato interativo, tendo marcada explicitamente sua origem temporal (“Durante o semestre de 2010.2”), ou seja, marcando a disjunção entre as coordenadas gerais do texto daquelas do mundo ordinário da agente-produtora. Este relatório narra personagens e acontecimentos implicados nos parâmetros físicos da ação de linguagem, sendo a autora do texto um deles (“pude realizar diferentes tarefas e implementar estratégias de ensino nas minhas aulas”). As marcas linguísticas presentes no Relatório 2 são todas características desse tipo de discurso, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Aspecto	Exemplo
Predominância de frases declarativas	“Na turma de Língua – Inglês intermediário, pude novamente trabalhar com literatura em sala de aula”
Predominância do pretérito perfeito e imperfeito	“[...] já que no semestre anterior <u>havia</u> trabalhado apenas um conto [...] neste semestre <u>procurei</u> diferentes maneiras de introduzir a literatura”
Presença de marcadores temporais	“ <u>Inicialmente</u> , foi muito conturbador ter que ministrar aulas em português [...]” “Pude perceber que, <u>do meio do semestre em diante</u> , os alunos apreenderam a ideia do curso [...]” “[...] também me motivei mais <u>no decorrer da</u> disciplina”

<p>Presença de pronomes de primeira pessoa</p>	<p>“Essas duas atividades que <u>realizei</u> com alunos <u>me</u> fez pensar um pouco sobre o material didático”</p> <p>“[...] <u>nós</u> não temos tanto tempo assim, já que também <u>fazemos</u> parte do curso de graduação”</p> <p>“[...] nesse semestre, <u>eu</u> quis fazer diferente [...]”</p>
<p>Presença de anáforas pronominais</p>	<p>“[...] <u>eles</u> [os alunos] gostaram bastante de participar dessa atividade”</p> <p>“[...] como <u>aquela</u> ideia de tradução já mencionada”</p> <p>“[...] quando partimos para o livro, mesmo que uma pequena parte da aula seja dedicada a <u>ele</u> [...]”</p>

Há também nesse texto a presença de seqüências produzidas prioritariamente no presente do indicativo, parecendo indicar duas atitudes distintas. Em alguns trechos, a autora parece se referir a um presente genérico, conforme exemplificado a seguir: “Esta atividade é relevante na medida em que motiva os alunos a escreverem de forma diferente dos moldes que comumente são pedidos”. Em outros trechos, a agente-produtora do Relatório 2 utiliza esse tempo verbal para relatar ações que são frequentes em sua prática docente, parecendo construir uma auto-representação como agente-produtora já experiente, conforme o trecho a seguir: “O fato é que, no início de cada curso, eu peço para os alunos responderem um questionário em que eles falam sobre as necessidades deles” e “Acredito que é saudável trazer coisas novas para a sala de aula e não cair na repetição de apresentação e trabalhos com os mesmos gêneros, então é também pensando nisso que construo meu plano de curso”.

Desse modo, apesar de terem suas produções escritas orientadas pelo mesmo documento, esses dois Relatórios apresentam estruturas organizacionais diferentes, indicando que as autoras desses textos possuem sistemas de representações distintos. Essas considerações são tratadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de relatórios é tarefa corriqueira nos processos de formação profissional devido, entre outros aspectos, à representação corrente de que ela leva o professor em formação (ou estagiário) a refletir sobre sua prática, ação desejada e valorizada atualmente. Entretanto, pode-se perceber pela análise aqui apresentada que os movimentos de descrição e análise da atuação dependem das representações que os agentes-produtores têm de si e de seus destinatários e da própria tarefa de escrever.

Como demonstrado anteriormente, a autora do Relatório 1 produz seus textos em dois tipos de discurso distintos. Na primeira parte de seu texto, predomina a narração, quando narra e descreve suas aulas e aspectos relacionados a elas sem, no entanto, representar-se como implicada nesse mundo discursivo. A partir do momento em que ela passa

a descrever decisões metodológicas que teve que tomar e as relações dessas decisões com sua formação inicial, pode ser percebida uma implicação dessa professora em formação. Assim, pode-se dizer que nesse relatório a representação como aluna de graduação é mais forte ou recorrente do que a representação como professora. Já no Relatório 2 a representação construída pela autora do texto sobre si mesma é prioritariamente a de professora, responsável pelas decisões e ações realizadas em seu trabalho. Essas representações parecem estar relacionadas com a possibilidade de as autoras realizarem movimentos de descrição, análise e avaliação de seu agir.

Outro fator que pode influenciar a produção escrita de um relatório é o documento que orienta o estagiário para tal, especialmente quanto à clareza com que apresenta os objetivos e as expectativas que se tem sobre o produto final. Na situação aqui analisada, pode ser percebida uma contradição no documento de orientação. Em alguns momentos, é explicitada a preferência pela análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, como uma tentativa de estimular o estagiário a refletir sobre seu processo de formação e fazer sugestões, com base em suas experiências, para o melhoramento do programa em questão. No entanto, quando analisadas as questões orientadoras, verifica-se uma predominância do descrever, havendo pouca motivação para ações avaliativas do fazer docente.

Essa contradição deve ser resolvida pelo leitor do documento, uma vez que, ao produzir seu relatório, pode privilegiar uma ou outra atitude sugerida. Isso parece ter acontecido nos dois relatórios aqui analisados, já que em um deles acontece exclusivamente a descrição das atividades desenvolvidas e de outros fatores que interferiram nelas e, no outro, há a ocorrência tanto da descrição do trabalho docente quanto uma avaliação sobre ele.

Desse modo, e corroborando outros estudos acerca da produção de relatórios de estágio, o simples fato de solicitar a escrita desse texto não implica necessariamente reflexão e análise das ações realizadas pelo estagiário ou por outros colegas. Para alcançar esse objetivo, fatores como a situação de produção devem ser levados em consideração pelos agentes participantes nessa tarefa.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, J. *A organização textual de relatórios de estágio escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial*. 136f. 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFC / UFMA. Fortaleza, 2009.

BOTELHO, Jaciara; LEURQUIN, Eulália. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: LEURQUIN, E.; BEZERRA, J.; SOARES, M. (orgs.). *Gênero, ensino e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-30.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

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

LEURQUIN, Eulália V. L. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.; THEOBALD, P. (orgs.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 57-79.

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

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-142.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.