

O AGIR DE PROFESSORES INICIANTES EM FOCO: UM ESTUDO DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SOB O VIÉS INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO

THE ACT OF BEGINNING TEACHERS IN FOCUS: A STUDY OF INTERNSHIP REPORTS UNDER THE SOCIODISCURSIVE INTERACTIONIST PERSPECTIVE

Denilson Cícero Farias de Lima¹, Sandra Maria Araújo Dias²

¹ Faculdade Integrada Instituto Souza (FaSOUZA), Vale do Aço, MG, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4486-3070>
dehlimagba@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, PB, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4008-9567>
mildsandra@gmail.com

Recebido em 03 fev. 2023

Aceito em 04 abr. 2023

Resumo: O presente estudo objetiva apresentar uma análise de como o agir docente (BRONCKART, 2004, 2006, 2009; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009) encontra-se representado em relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores iniciantes de um curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, modalidade de ensino a distância. A fundamentação está baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999a, 1999b, 2006, 2009), construído teórico-metodológico de caráter interdisciplinar, que concede, ao agir e à linguagem, um papel fundamental para o desenvolvimento humano. O *corpus* deste estudo é composto por quatro relatórios produzidos para a disciplina de Estágio Supervisionado II, alocada no 7º período do referido curso e ofertada por uma Instituição de Ensino Superior pública, no Estado da Paraíba, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Assim, o presente trabalho constitui-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Como procedimentos de análise, descrevemos, inicialmente, o contexto de produção desses textos e, em seguida, os elementos constituintes da Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART 2009). Os resultados revelaram que o trabalho dos professores iniciantes de língua inglesa está representado, nos relatórios analisados, por razões, intencionalidades e capacidades, as quais revelam-se por meio de determinantes externos, motivos, finalidades, intenções, ferramentas e capacidades que desvelam características e aspectos relacionados às dimensões da atividade dos actantes.

Palavras-Chave: Agir docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Semântica do Agir. Relatórios. Estágio.

Abstract: The present study aims at presenting an analysis of how the acting as a teacher (BRONCKART, 2004, 2006, 2009; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009) is represented in supervised practice reports produced by beginning teachers of a distance learning English Language Course. The reasoning is based on Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999a, 1999b, 2006, 2009), a theoretical-methodological construct of interdisciplinary character, which grants, to acting and language, a fundamental role in human development. The corpus of this study is by four reports produced for the subject "Supervised Internship II", allocated to the 7th period of the previous mentioned course and offered by a public Higher Education Institution, in the state of Paraíba, in partnership with the Universidade Aberta do Brasil. Thus, the present work is a documental research with a qualitative approach. As analysis procedures, we describe, first, the production context of these texts and, then, the constituent elements of the Semantics of Acting (BRONCKART & MACHADO, 2004; MACHADO & BRONCKART, 2009). The results revealed that the work of beginner English language teachers is represented, in the analyzed reports, through reasons, intentionalities and resources, which are revealed through external determinants, motives, purposes, intentions, tools and capacities that reveal characteristics and aspects related to the dimensions of the actants' activity.

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

Nessa perspectiva, o trabalho docente pode ser entendido como o ponto de encontro para a confluência de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, etc.), a partir do qual o docente estabelece e ressignifica relações com as prescrições,

ferramentas, tarefas e demais sujeitos que integram o seu meio de trabalho (AMIGUES, 2004). Todavia, com certa frequência, o trabalho do professor torna-se alvo de pesquisas na área de educação e/ou de ensino, que não estudam os meios de ação do docente *em si e por si mesmo*, o que resulta na incidência de julgamentos vagos sobre esse agir. Assim, os estudos em Linguística Aplicada (MEDRADO, 2007; REICHMANN, 2007; RODRIGUES, 2011; SILVA, 2015; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017) vêm buscando apresentar um novo panorama onde o trabalho docente e suas particularidades são protagonizadas e reveladas por meio da linguagem.

Logo, o interesse por este estudo surge da necessidade de divulgação dos resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada para um trabalho monográfico de conclusão de curso, no qual foi investigado o agir de professores iniciantes, doravante PIs, em relatórios de estágio supervisionado, sob o viés interacionista sociodiscursivo. Dessa maneira, para alcançarmos o objetivo geral, que é o de apresentar como o agir docente de professores iniciantes está representado em relatórios de estágio, produzidos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Letras-Inglês a distância, elaboramos, como objetivos específicos, descrever o contexto em que os relatórios foram produzidos, verificar os elementos que constituem o agir docente nesses textos e analisar suas implicações acerca do trabalho dos professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

mensagens linguísticas organizadas e que produzem efeitos de coerência sobre seus destinatários.

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

Devido a divergências na multiplicidade de classificações, os gêneros de texto acabam por se constituir como unidades vagas, visto que nem sempre é possível estabelecer claramente as fronteiras entre eles, não tendo algumas espécies recebido ainda um nome consagrado em termos de gênero. Assim sendo, Bronckart (1999b) esclarece que:

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

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

Em virtude disto, a respeito das condições de produção dos textos por um ou vários actantes¹, Bronckart (2009) defende, primeiro, a existência de um *arquitexto*. Em outras palavras, gêneros de textos preexistentes que foram construídos pelas gerações anteriores e estão organizados na forma de um repertório de modelos dentro

¹ De acordo com Bronckart (2009), no Interacionismo Sociodiscursivo, actante é qualquer pessoa implicada no agir-referente.

de uma determinada comunidade linguageira. O autor ora mencionado defende a busca pela descrição da *situação* em que se encontra todo actante no momento de produção do texto, ou seja, os *parâmetros físicos* (emissor, receptor, espaço-tempo) e os *parâmetros sociosubjetivos* (tipo de interação social, objetivos possíveis e papéis atribuídos). De acordo com Bronckart (2009), é nessa confluência que a produção verbal ocorre por meio da escolha de um gênero textual que será adaptado à situação de comunicação, por meio da adoção de um modelo de texto por intermédio do arquiteito e pelo uso e adaptação desse modelo, levando-se em consideração as particularidades da situação de cada actante.

Não obstante, Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) apresentam um modelo de análise textual/discursiva, que compreende a arquitetura interna dos textos como sendo um folhado ordenado em níveis. O modelo é organizado de acordo com o nível de textualidade que estiver em foco, isto é, o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico do agir*. De acordo com Machado e Bronckart (2009), apesar de serem apresentados separadamente, os três níveis² estão estritamente correlacionados, e, com frequência, a análise de um incide sobre a do outro. Com o intuito de não nos determos muito sobre a explicação de cada um deles, uma vez que, para esse estudo, interessa-nos apenas o nível semântico, vamos apenas sintetizá-los, abordando somente os aspectos relevantes para a compreensão desta pesquisa.

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

Já o *nível enunciativo*, por sua vez, mobiliza estudos segundo dois aspectos. O primeiro diz respeito aos mecanismos de responsabilização enunciativa e às vozes presentes no texto; o segundo refere-se ao exame das modalizações. Deste modo, os mecanismos enunciativos traduzem vários julgamentos, opiniões e sentimentos. Isto é, as avaliações construídas acerca dos motivos, intenções e capacidades de agir dos

² Para mais esclarecimentos, ver Machado e Bronckart (2009).

actantes, na mesma medida em que traduzem as fontes dessas avaliações, ou seja, as vozes que as manifestam. Assim, o grau de responsabilização enunciativa é estabelecido por um grande número de unidades linguísticas, sendo estas as Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes e Modalizações.

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

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

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

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

Aos termos ação e atividade, atribui-se um estatuto interpretativo. Em virtude disso, a atividade designa uma interpretação do agir que envolve as dimensões

motivacionais e intencionais no âmbito coletivo, e a ação refere-se, por sua vez, a estas mesmas dimensões, só que mobilizadas no âmbito individual dos actantes. Por conseguinte, no plano motivacional, aparecem os determinantes externos, de origem coletiva e que podem ser de natureza material ou da ordem das representações, bem como os motivos, que se referem às razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular.

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

No plano dos recursos para o agir, aparecem os *instrumentos*, termo que se refere tanto às ferramentas materiais e às tipificações do agir no meio social, como às *capacidades*, ou seja, os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a um actante em particular.

Assim, após apresentar os elementos que constituem a semântica do agir, veremos, na próxima seção, a descrição do percurso metodológico adotado neste estudo.

METODOLOGIA

A presente investigação consiste em uma pesquisa documental de cunho qualitativo. Para interpretarmos as representações acerca do trabalho dos PIs, firmamos as bases deste artigo na análise documental e no levantamento bibliográfico. Assim, na perspectiva de Minayo (2009), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar nas Ciências Sociais, não podendo ou não devendo ser quantificada. Em outras palavras, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, das atitudes, das aspirações e dos valores.

Além disso, para Gil (2002), a pesquisa documental é muito semelhante à bibliográfica, estando a principal diferença entre ambas no cerne de suas naturezas. Na medida em que a pesquisa bibliográfica utiliza, principalmente, as contribuições de vários autores sobre determinado tema, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda detêm a possibilidade de

ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Deste modo, ambas seguem os mesmos passos quanto ao seu desenvolvimento, apesar de a pesquisa bibliográfica recorrer, mais frequentemente, a fontes de materiais impressos, e a pesquisa documental, a fontes mais diversas.

Portanto, para o presente estudo, fizemos um levantamento bibliográfico, no intuito de acessar o que já foi discutido a respeito do agir docente e recorreremos à análise documental para interpretarmos o nosso *corpus* composto por relatórios de estágio supervisionado, uma vez que eles ainda não receberam tratamento analítico simultâneo quanto à sua dimensão semântica e aos tipos de agir.

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

A escolha de relatórios produzidos no período letivo de 2019.1 justifica-se, uma vez que este foi o último período letivo em que ocorreram as aulas presenciais de estágio antes do início da pandemia da Covid-19, que coincidiu com o começo desta investigação. Desse modo, o ES do referido curso passou a ocorrer de forma remota em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da IES. Com relação à coleta de dados, em virtude de minha participação como bolsista no projeto de iniciação científica, tivemos acesso a um total de 27 relatórios de estágio produzidos pelos alunos dessa disciplina e que estavam disponíveis nos arquivos da secretaria da coordenação do curso, visto que são tratados como documentos públicos que devem ser de livre acesso para a comunidade acadêmica.

Entretanto, devido à grande quantidade de relatórios, seguimos as orientações de Gil (2002), que afirma ser necessário utilizar a técnica de randomização quando as amostras disponíveis forem muito amplas, escolhendo, dessa forma, apenas uma porcentagem do seu número total. Como resultado, escolhemos aleatoriamente quatro relatórios para compor o *corpus* deste estudo, o que equivale a mais ou menos 15% do total de relatórios disponíveis e devidamente identificados, conforme previamente informado.

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

Em seguida, investigamos o agir docente nos relatórios a partir das categorias de análise que levam em consideração os seguintes elementos constituintes do agir postulados a partir da Semântica do Agir (BRONCKART, 2009): *determinantes externos e motivos, finalidades e intenções*, bem como os *instrumentos e capacidades*, que são atribuídos aos actantes.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS

Na perspectiva de Bronckart (1999a), o contexto de produção caracteriza-se como o grupo de parâmetros que podem exercer influência na maneira como o texto é organizado. Deste modo, tais parâmetros referem-se a elementos pertencentes aos mundos físico, social e subjetivo³. A partir do nosso *corpus*, fizemos a descrição deste contexto.

Segundo o autor, no contexto físico, todo texto surge de um comportamento verbal concreto posto em prática por um agente que se encontra situado nas coordenadas do tempo e do espaço. Assim, são quatro os parâmetros: o mundo físico, referente ao *lugar de produção*, local físico onde o texto é produzido; o *momento da produção*, tempo em que o texto é escrito; o *emissor (produtor ou locutor)*, isto é, a pessoa ou máquina que redige fisicamente o texto na modalidade oral ou escrita, e, por fim, o *receptor*, a pessoa (ou pessoas), que recebe concretamente o texto. Se a produção for oral, o receptor estará situado no mesmo espaço-tempo que o emissor,

³ Com base na Teoria do Agir Comunicativo, postulada por Habermas (1987) na sua Teoria do Agir Comunicativo, os mundos formais de conhecimento são representações coletivas nas quais as atividades humanas se desenvolvem, representadas por três sistemas, chamados de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Desse modo, Habermas (op. cit.) postula que esses três mundos configuram-se como sistemas de coordenadas formais, para os quais todo agir humano exhibe pretensões e por meio dos quais exercem controles e avaliações coletivas.

podendo, dessa forma, conceder-lhe uma resposta direta e, neste caso, tornar-se seu *co-produtor*. Quando a produção é escrita, geralmente, emissor e receptor não se encontram no mesmo espaço-tempo, mas, em alguns casos, o receptor distante tem a possibilidade de responder ao emissor, constituindo-se como *interlocutor* deste.

Portanto, com fins de elucidação, os relatórios que analisamos neste estudo foram produzidos de forma individual pelos PIs, em suas casas, em posse dos dados coletados durante o estágio, e entregues à professora da disciplina dentro do prazo estabelecido por ela. Dessa maneira, o local de produção dos relatórios foi o domicílio dos estudantes universitários. O momento de produção deu-se durante o estágio na escola-campo; os emissores (produtores ou locutores) foram os estudantes matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado II no ano e período de 2019.1, e os receptores (leitores e avaliadores) foram a professora-orientadora responsável pela disciplina e o tutor. Mesmo não estando situados no mesmo espaço e tempo dos PIs, por se tratar de uma disciplina ministrada em um ambiente virtual de aprendizagem, a professora-orientadora e o tutor-online tiveram a possibilidade de lhes responder, devido ao recurso de *feedback* presente no AVA, constituindo-se, assim, como interlocutores dos estudantes.

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

Nessa visão, o lugar social dos relatórios de estágio é o meio acadêmico, e os PIs recebem o estatuto de enunciadores por desempenharem o papel social de professores durante a regência e de alunos durante a elaboração dos textos. Já a professora-orientadora e o tutor da disciplina recebem o estatuto de destinatários, uma

vez que desempenham o papel social de leitores e avaliadores desses relatórios. O objetivo da interação, por sua vez, é o de relatar as experiências vivenciadas durante a regência na escola-campo, bem como obter nota para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado II.

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

ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA SEMÂNTICA DO AGIR

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

Assim, ao observarmos os fragmentos⁴ que se referem aos determinantes externos, isto é, as razões exteriores que levam os actantes a agir, percebemos que os relatórios revelam aspectos, como mudanças no cronograma (R1), goteiras no teto da sala de aula (R3) e orientações das professoras orientadora da disciplina e supervisora no campo de estágio (R2 e R4, respectivamente).

Conforme revelam os fragmentos a seguir, os determinantes externos são representados pelas expressões “*por conta disso*” (F1), “*seguiu a dica da professora orientadora*” (F2), “*a chuva estava entrando na sala*” (F3), “*a pedido da professora supervisora*” (F4) e revelam a interferência que os fatores externos ao meio social de trabalho do professor exercem sobre o seu agir. Vejamos esses fragmentos completos a seguir:

⁴ Não obstante, referimo-nos aos trechos extraídos dos quatro relatórios como fragmentos, numerando-os com as siglas F1, F2, F3, F4 e, assim, sucessivamente. A indicação do relatório em que se encontra o fragmento aparece entre parênteses e sinalizados pelas siglas R1, R2, R3 e R4.

Quadro 1 – determinantes externos localizados nos relatórios

F1: “Houve uma mudança no cronograma da minha equipe e por conta disso o terceiro dia foi o que dei a aula, dia 22 de abril.” (Elaboração do PI, 2019, R1).
F2: “Para finalizar o último dia minha equipe seguiu a dica da professora orientadora de estágio [...] e desenvolveu um simulado avaliativo contendo todos os assuntos ministrados durante os cinco dias.” (Elaboração do PI, 2019, R2).
F3: “Durante uma ministração de aula, levei um Projetor (Data Show) e tive que encerrar rapidamente, pois a chuva estava entrando na sala por meio de goteiras, já que o local não é forrado.” (Elaboração do PI, 2019, R3).
F4: “A pedido da professora supervisora de estágio, fez-se modificação no conteúdo de gramática do plano de aula, para trabalhar com matéria dentro da sequência dela, focando as atividades em “Verbs”, mais especificamente, no “Simple Present Tense”. (Elaboração do PI, 2019, R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

Em decorrência disso, os quatro PIs precisaram reconfigurar o curso da sua ação, na medida em que, no fragmento 1, a professora iniciante precisou se preparar para realizar a regência em outro dia, devido à mudança de cronograma na sua equipe de estagiários, enquanto, no fragmento 3, o PI encerrou sua aula devido às goteiras no teto da sala. Ainda no caso dos fragmentos 2 e 4, os PIs pensaram o seu agir a partir da orientação da professora orientadora da disciplina e da professora supervisora do campo de estágio.

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

Os fragmentos a seguir retratam os motivos que orientam o agir dos professores iniciantes.

Quadro 2 – motivos localizados nos relatórios

F5: “Tentei levar pra sala de aula um conteúdo que tivesse clareza através de slides com imagens, aguicei os conhecimentos prévios de cada um presente sobre o tema, debatemos um pouco sobre as características vistas nos dois gêneros, mostrei informações relevantes que favorecessem na memorização, algo que de fato pudesse chamar a atenção do público alvo...” (Elaboração do PI, 2019, R1).
F6: “Realizou-se, uma breve observação sobre os exames anteriores na prova do Enem visto que colocar questões com músicas já é uma constante nessas provas, e esse era o motivo da minha escolha...” (Elaboração do PI, 2019, R2).
F7: “Como o ensino médio está se preparando para as provas do EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM com maior zelo, fiz questão de levar a prova de inglês do exame do ano passado para a sala de aula.”(Elaboração do PI, 2019, R3).
F8: “A regência foi pensada para desenvolver trabalho exclusivamente com as turmas do Ciclo VI, porque um grupo de estudantes pensa em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.” (Elaboração do PI, 2019, R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

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

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

Já no plano da intencionalidade, identificamos várias finalidades, isto é, representações coletivas a respeito dos fins que os actantes esperavam alcançar como, por exemplo, o letramento por meio do uso de gêneros textuais, o uso da língua inglesa e, novamente, o ensino de inglês para o ENEM. Vejamos os fragmentos a seguir que revelam esse plano:

Quadro 3 – finalidades localizadas nos relatórios

F9: “Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa, é através desse contato direto e conseqüente análise de suas características que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado [...] o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura.” (Elaboração do PI, 2019, R1).
F10: “Para concluir chamo atenção para a necessidade de se utilizar uma diversidade de textos em sala de aula e, sobretudo, com os textos que circulam no contexto social dos alunos, estimular os alunos a ler e interpretar da maneira correta é essencial para o sucesso em qualquer avaliação.” (Elaboração do PI, 2019, R2).
F11: “Com palavras comuns e um uso acentuado do verbo to be, apresentei a eles o uso prático da língua e como eles já conheciam o idioma inglês.” (Elaboração do PI, 2019, R3).
F12: “Como a regência seria realizada em turmas do Ciclo VI, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio, foi adotada a obra de Amadeu Marques (2015), que aborda o “Inglês para o ENEM”, trazendo uma série de estratégias de leitura para se sair bem nessa prova.” (Elaboração do PI, 2019, R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

As expressões “o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura” (F9), “é essencial para o sucesso em qualquer avaliação” (F10), “apresentei a eles o uso prático da língua” (F11) e “trazendo uma série de estratégias de leitura para se sair bem nessa prova” (F12) retratam as finalidades externas, ou seja, os objetivos gerais que os PIs buscaram alcançar com suas regências, considerando o processo de aprendizagem dos alunos em seu contexto mais amplo. Por pertencerem à dimensão coletiva, social, é possível inferir que essas finalidades refletem aquilo que os outros esperam que o professor realize com seu trabalho. E, por outros, compreendemos aqueles posicionados externamente ao ofício desses docentes, ou seja, os frutos que os alunos podem colher em decorrência da atividade de professores de língua inglesa. Dito de outra forma, o aprendizado no tocante às habilidades de leitura e interpretação de textos, o uso prático do idioma e a aprovação no Enem.

Já os fragmentos a seguir retratam as intenções, isto é, os fins subjetivos do agir:

Quadro 4 – intenções localizadas nos relatórios

F13: “Com base nisso, comecei meu conteúdo mostrando a diferença entre as tipologias (narração, dissertação, descrição, que são os mais cobrados) e os gêneros textuais, aqui citei alguns gêneros no quadro, mas foquei minha aula na charge e no cartoon.” (Elaboração do PI, 2019, R1).
F14: “Portanto, para que meus alunos conseguissem achar uma resposta certa de forma rápida ganhando assim tempo para responder as demais questões que possivelmente cairiam em uma prova optei por lembrá-los a primeira aula onde foi falado sobre técnicas de skimming e scanning...” (Elaboração do PI, 2019, R2).
F15: “[...] eu queria que eles entendessem que o inglês é bom para vários aspectos de suas vidas e que a aprendizagem avançada era possível, pois eles já estavam no caminho, só não conseguiam enxergar.” (R3).
F16: “Mostramos que a partir da utilização das estratégias era possível responder corretamente a questões do ENEM, considerando as palavras transparentes, ou palavras cognatas, realização de leitura rápida...” (Elaboração do PI, 2019, R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

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

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

Quadro 5 – ferramentas localizadas nos relatórios

F17: “Depois que expliquei sobre a Charge, parti para a segunda parte que era discorrer sobre o outro tipo de gênero textual, o Cartoon, também fiz a mesma coisa, descrevi um pouco sobre o cartoon e coloquei uma imagem.” (Elaboração do PI, 2019, R1).
F18: “Como atividade, entreguei aos alunos uma apostila onde continha um texto relatando em inglês toda história da música e o outro a letra da canção original.” (Elaboração do PI, 2019, R2)
F19: “Levei comigo equipamentos como caixa de som Bluetooth, Notebook, Data Show, lápis e extensões de energia.” (Elaboração do PI, 2019, R3).

F20: “Colocamos a música “What a Wonderful World”, que faz parte de comercial da Coca-Cola, a fim de que os estudantes relacionassem os textos apresentados à minibiografia e frase do músico.” (Elaboração do PI, 2019, R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

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

Quadro 6 – recursos internos localizados nos relatórios

F21: “Nesse momento pude observar até onde cada aluno entendeu o conteúdo dado, sanamos dúvidas a respeito do questionário e as observações que cada um fez.” (R1).

F22: “Foi um momento bastante dinâmico e descontraído, conseguir explorar bastante a participação de todos o que me fez feliz.” (R2).

F23: “Como tenho experiência em sala de aula, fiquei muito à vontade para dar as aulas.” (R3).

F24: Observamos que no Ensino Médio as aulas podem se tornar muito monótonas e repetitivas para a professora e o estudante estagiário, porque são as mesmas ou muito semelhantes, principalmente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em que o Ciclo V corresponde ao 1º e 2º anos do Ensino Médio e o Ciclo VI corresponde ao 3º ano. (R4).

Fonte: Elaboração do PI (2019).

Nesse plano das capacidades, ou seja, os recursos internos dos agentes, as expressões, por exemplo, “pude observar até onde cada aluno entendeu” (F21), “conseguir explorar bastante a participação” (F22), “fiquei muito a vontade” (F23) e “Observamos que no Ensino Médio” (F24) representam os processos mentais e comportamentais que se esperam do professor. Em outras palavras, espera-se a capacidade crítica de observação para verificar a aprendizagem dos alunos, a aptidão

de motivar a turma de modo que se engajem nas atividades relativas ao conteúdo estudado, gestão de sala de aula (VASCONCELLOS, 2012), assim como o olhar reflexivo a respeito da realidade a sua volta. Além disto, é possível inferir que existe uma relação de complementaridade entre as dimensões da intencionalidade e dos recursos para o agir, na medida em que a última, seja na forma de ferramentas ou capacidades, permite que as finalidades e intenções da primeira se materializem.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi apresentar como o agir docente de professores iniciantes está representado em relatórios de estágio supervisionado produzidos ao final da disciplina de ES, no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa (EaD). Para alcançarmos esse objetivo, buscamos descrever o contexto de produção dos relatórios, verificar os elementos que constituem o agir docente nesses textos e analisar o que esses elementos revelam sobre o trabalho docente.

O contexto de produção dos relatórios, por sua vez, encontrou-se delimitado por oito parâmetros que refletiam os mundos físico, social e subjetivo, nos quais os PIs estavam inseridos, e que, possivelmente, exerceram influência no momento da produção dos textos. Os elementos que constituem o agir descrito nesses textos apresentaram as razões, a intencionalidade e os recursos para agir dos professores iniciantes.

Por conseguinte, a análise dos determinantes externos mostrou que os pedidos ou prescrições da professora orientadora e supervisora feitos aos PIs, assim como a mudança de cronograma e as goteiras no teto da sala de aula, consistem nas razões

externas que, de alguma forma, interferiram no agir dos PIs, alterando o seu curso. A partir disto, compreendemos que os determinantes externos foram a fonte de uma atividade conflituosa. Em outras palavras, eles fizeram com que os PIs, constantemente, precisassem tomar decisões para redirecionar seu agir de acordo com diferentes situações, o que, por um lado, pode ser fonte de fadiga e estresse, como também, por outro, foi um incentivo que os levou a ressignificarem sua prática pedagógica.

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

No que se refere aos actantes identificados nos relatórios (dito de outra forma, os PIs) todos os quatro foram protagonistas de suas ações e, portanto, aparecem nos textos como atores, uma vez que as configurações textuais os constroem como fontes do processo de ensinar. Assim sendo, todos eles eram dotados de intenções, motivos e capacidades, deste modo, com responsabilidade sobre o próprio agir no decorrer de suas atividades coletivas e ações individuais.

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

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

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução: Anna Rachel Machado. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 37–53.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 347-359, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p347/32543>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999a.

BRONCKART, J. P. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. *In*: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999b. p. 69-90.

BRONCKART, J. P. Commentaires conclusifs. Pour un developpement collectif de l'interactionisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul./ dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6460/3604>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. 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.

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

GOMES, R. Representações do agir professoral de estagiários em relatórios de estágio supervisionado: o que dizem os professores em formação sobre seu trabalho planejado? **Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 203-229, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32720/28422>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GOMES, R; LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 110-124, jan./maio, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1480/1157>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, t. 1, v. 2, 1987. p. 25-45.

LANFERDINI, P. A. F; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/36519/24957>. Acesso em: 05 abr. 2023.

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

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

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

MEDRADO, B. P. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 39, p. 111-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7261/5032>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MESQUITA, D. N. C. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente. **Revista Polyphonia**, [s. l.], v. 21, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/21/9902pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-29.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n1/1809-3876-curriculum-14-01-00357.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

REICHMANN, C. L. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 10, n. 1, p. 109-126, jul., 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3971/3169>. Acesso em: 05 abr. 2023.

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

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

UCHOA, P. N. A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. **Revista Didática Sistêmica**, [s. l.], v.17, n. 2, p. 43-57, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5562/4245>. Acesso em: 05 abr. 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.

Sobre os autores

Denilson Cícero Farias de Lima

É aluno de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa, na Faculdade Integrada Instituto Souza (FASOUZA). Possui graduação na Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/PROPESC/UFPB) entre os meses de agosto de 2021 e agosto de 2022, período no qual desenvolveu pesquisas a respeito do trabalho docente de professores iniciantes. Atua na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas sob o viés das Ciências do Trabalho e do Interacionismo Sociodiscursivo, nos seguintes temas: trabalho docente, agir docente, estágio supervisionado e relatórios de estágio.

Sandra Maria Araújo Dias

Possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professora Adjunta (DL/CCAUE/UFPB) e tem experiência como professora de língua inglesa no ensino presencial e a distância. Atualmente, desenvolve projetos de ensino na área de língua inglesa e projetos de pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem de LE, letramentos e formação de professores de LE, além de estágio supervisionado.