

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO:**  
**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODO DE**  
**NARRAR A AULA**

Belém

2020

**DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO:  
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODO DE  
NARRAR A AULA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Belém

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M827r Moraes, Dione Márcia Alves de  
Relatório de estágio : a formação do professor de língua  
portuguesa no modo de narrar a aula / Dione Márcia Alves de  
Moraes. — 2020.  
189 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2020.

1. Relatório de estágio. 2. Narrativa. 3. Ponto de vista. 4.  
Produção de conhecimento. 5. Formação de professor. I.  
Título.

CDD 410

---

**DIONE MÁRCIA ALVES DE MORAES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO:  
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODO DE  
NARRAR A AULA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações.

Aprovada em: 12/02/2020

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – ILC/PPGL/UFPA  
(Presidente – Orientador)

---

Prof. Dra. Fátima Cristina Pessoa – ILC/PPGL/UFPA  
(Membro interno)

---

Prof. Dra. Isabel C. França dos Santos Rodrigues – IEMCI/UFPA  
(Membro interno)

---

Prof. Dra. Sulemi Fabiano Campos – CCHLA/PPGEL/UFRN  
(Membro externo)

---

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi – ProfLetras/UFPA  
(Membro externo)

---

Profa. Dra. Ivânia dos Santos Neves – PPGL/UFPA  
(Suplente interno)

---

Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa – UFTM  
(Suplente externo)

À minha mãe Judith Alves de Moraes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pela minha saúde, por tudo.

À minha mãe JUDITH ALVES DE MORAES pelo amor, força e incentivo durante o curso e em todos os momentos de minha vida. Agradeço por ser sua filha, por você sempre ficar feliz com minhas vitórias e me apoiar quando estou triste. Amo você, sempre, mãe.

À minha avó Serafina Alves de Moraes (*in memoriam*) de quem sinto saudades.

Ao meu cachorrinho Bart, meu anjo com patas. Saudades.

Ao meu orientador Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, cuja orientação e discussões ajudaram-me nesse caminho percorrido.

Às professoras doutoras Fátima Pessoa, Isabel Rodrigues, Sulemi Fabiano e Márcia Ohuschi pela leitura da tese.

Aos professores e discentes da Faculdade de Letras da UFPA-Castanhal que compartilharam uma boa parte dessa jornada.

À Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, em especial, pela amizade e torcida em cada etapa da minha vida acadêmica e profissional.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFPA. Muito obrigada.

Ao projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8, 2014) que me ajudou a ter um olhar mais investigativo sobre a escrita acadêmica.

Ao grupo de estudos Discurso Sujeito e Ensino (DISSE) pelas discussões feitas durante as nossas reuniões.

A todos os meus amigos que de uma forma ou de outra me ajudaram nessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. Por isso, agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro.

## RESUMO

Desenvolvemos uma pesquisa sobre a escrita de relatórios de estágio produzidos na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campi* Marajó-Breves, Belém e Castanhal e a relação do processo de escrita com a produção de conhecimento, problematizando especificamente a forma como se narra a aula. Nos relatórios, o estagiário constrói imagens sobre os acontecimentos da aula por meio da escrita. Nesse estudo, uma das hipóteses que discutimos é que a forma de narrar produza um discurso polifônico (discursos que estruturam o campo do ensino) que indicia pontos de vista aos quais necessariamente se vinculam formas de conhecimento sobre o papel dos sujeitos participantes do estágio, a escola e o ensino. Esses conhecimentos se manifestam pela seleção ou ocultamento de um termo, de uma expressão, pela organização de um enunciado etc. Ao considerarmos que o relatório é um texto predominantemente narrativo, propomos analisá-lo tanto no plano da narração, em que o locutor constrói imagens dessas interações por meio da escrita, quanto no plano da narrativa, em que as interações vivenciadas em sala surgem como objeto do relato. Em ambos, a “ação” é um elemento de destaque. Construímos as noções de plano da narração e plano da narrativa a partir de Todorov (2008); a concepção de discurso polifônico, a partir de Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004). A concepção de “ação” é construída a partir de Bakhtin/Volochínov (2010) e Geraldi (2013). Enfim, abordamos a maneira como as ações do plano da narrativa são materializadas linguisticamente e sua relação com o estatuto empírico dessas ações embasando-nos em Castilho (1968), Travaglia (2016), Ducrot (1987) e Austin (1990). Nosso objetivo geral consiste em compreender como o relatório, enquanto texto essencialmente narrativo, apresenta indícios do processo de formação do professor e como se caracterizam os conhecimentos incorporados pelo estagiário nesse processo formativo. Para alcançarmos esse objetivo, organizamos em dois momentos as análises das seções de regência de três relatórios. No primeiro momento, a partir do plano da narrativa, discutimos as ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários, e o relato sobre o conteúdo trabalhado e/ou a metodologia empregada em sala. No segundo momento, a partir do plano da narração, discutimos as formas como os estagiários expõem as ações do plano da narrativa ao produzir o texto em que elas são relatadas. Com o estudo, respondemos a duas questões que levantamos. A primeira, *Quando podemos dizer que um relatório nos dá indícios de um processo de produção de conhecimento?* Evidenciamos que, ainda que o relatório seja repleto de generalizações e ocultamentos, ele produz conhecimento sobre as concepções de ensino que norteiam o estagiário. A segunda questão, *o que pode ser considerado um “bom” relatório?*, também foi respondida. Concluimos que um “bom” relatório precisa cumprir pelo menos dois quesitos: uma escrita detalhada e reflexiva; uma escrita que abale os conhecimentos pré-concebidos. O primeiro quesito, *escrita detalhada e reflexiva*, é importante para que o estagiário possa revisar seu texto e exceder seus posicionamentos iniciais, refletindo sobre os seus dados a partir das concepções apreendidas durante o curso de graduação. O segundo quesito, *uma escrita que abale os conhecimentos pré-concebidos*, diz respeito ao fato de que o relatório precisa ser compreendido como uma prática em que o estagiário abale as concepções pré-concebidas, muitas vezes, “arcaicas e autoritárias”, que tem sobre os sujeitos que participam da aula, sobre a escola e o ensino.

**Palavras-chave:** Relatório de estágio. Narrativa. Ponto de vista. Produção de conhecimento. Formação de professor.

## ABSTRACT

We started a research on the writing of reports in the supervised teaching practice, at the Universidade Federal do Pará, *campi* Marajó-Breves, Belém, and Castanhal, and the interrelationships between the writing process and the production of knowledge, specifically when dealing with the form in which the students narrate the class. In the reports, the student teacher makes images over the events of the class through writing. In this study, one of the hypotheses that we make is that it is possible that the form in which the student teacher narrates produces a polyphonic discourse (discourses that structure the teaching field) that highlights points of views that make clear forms of knowledge upon the role of the participating subjects in the supervised teaching practice, the school and the teaching. Such knowledge is manifested by the selection or concealment of a term, and expression, the organization of an utterance, and so forth. Considering that the report is a predominantly narrative text, we propose to analyze it both in the sphere of the narration, where the speaker builds images of such interactions through writing, and on the sphere of the narrative, where the interactions experienced in class appears as the object of the report. In both, "action" is an accentuated element. We set up the notions of the spheres of both narration and narrative based on the studies of Todorov (2008); our base for the concept of polyphonic discourse is in the works of Bakhtin (2008), Ducrot (1987), and Authier-Revuz (2004). The concept for "action" is build based on Bakhtin/Volochínov (2010) and Geraldi (2013). Finally, we approach the way that the actions in the narrative sphere are linguistically materialized (and their relationship with the empirical status of these actions) based on the works of Castilho (1968), Travaglia (2016), Ducrot (1987), and Austin (1990). Our general goal is to understand how the report, as essentially narrative text, presents to us indications of the formation process of the teacher and how the knowledge, incorporated by the student teacher in its formative process, is characterized. To achieve this goal, we arranged the analysis of three reports of the conducting sections in two moments. In the first moment, starting from the narrative sphere, we discuss the action attributed to the students of the class and to the student teachers, and the report about either the content or the methodology used in the classroom. In the second moment, starting from the narration sphere, we discuss the ways in which the student teachers exhibit the actions in the sphere of the narrative in producing a text in which they describe those things. With this study, we answered two questions that we raise. The first one being "*when can we say that a report gives us clues of a process of knowledge growth?*". We notice that, although as reports they are full of generalizations and concealments, they shows that produces knowledge about the conceptions of the teaching practice that guides the student teacher. The second question is "*what can be considered as a 'good' report?*", that we also answered. We conclude that a "good" report must fulfill at least two goals: a detailed and reflective writing, and a writing that undermines preconceived knowledge. The first goal is important to the student teacher to revisit his text and surpass his initial positions, reflecting on his data from the conceptions learned during the undergraduate course. The second goal concerns that the report needs to be understood as a practice in which the student teacher undermines his preconceived options, often "archaic and authoritarian", that he has about the subjects who take part in the class, about the school, and about the teaching process.

**Keywords:** Teaching practice report. Narrative. Point of view. Knowledge production. Formation of teacher.



## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Plano da narração e da narrativa: uma abordagem segundo Todorov .....	59
Figura 2: Esquema do aspecto verbal proposto por Travaglia .....	127
Quadro 1 – Códigos de identificação de excertos dos relatórios .....	46
Quadro 2 – <i>Corpus</i> da UFPA <i>campus</i> de Marajó-Breves - características gerais .....	47
Quadro 3 – <i>Corpus</i> da UFPA <i>campus</i> de Belém - características gerais .....	48
Quadro 4 – <i>Corpus</i> da UFPA <i>campus</i> de Castanhal - características gerais .....	48
Quadro 5 – Relações entre discurso citado & narrativa e formas de expressão .....	112
Quadro 6 – Aspectos verbais .....	129
Quadro 7 – Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – A1 .....	138
Quadro 8 – Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – A2 .....	145
Quadro 9 – Ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário – B1 .....	154
Quadro 10 – Ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário – B2 .....	159
Quadro 11 – Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – C1 .....	163
Quadro 12 – Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – C2 .....	169

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTADO DA ARTE</b> ...	17
2.1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ESCRITA: ALGUMAS REFERÊNCIAS .....	17
2.1.1	<b>O estágio como pesquisa e constituição do sujeito na obra “Estágio e Docência”</b>	17
2.1.2	<b>A escrita do relatório como objeto de estudo: abordagens heterogêneas</b> .....	21
2.2	<b>A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PANORAMA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i></b> .....	42
2.2.1	<b>Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”</b> .....	43
2.2.2	<b>Os dados da pesquisa</b> .....	45
<b>3</b>	<b>O REGISTRO DA AULA COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DISCURSO</b> .....	53
3.1	<b>RELATÓRIO DE ESTÁGIO: PLANO DA NARRAÇÃO E PLANO DA NARRATIVA</b> .....	54
3.2	<b>A ESCRITA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO: UM DISCURSO POLIFÔNICO</b> ....	67
3.2.1	<b>Polifonia: do romance aos relatórios de estágio</b> .....	67
3.2.2	<b>Polifonia: inerente à linguagem e efeito produzido pelo texto</b> .....	76
3.2.3	<b>Formas da presença do outro no discurso do um</b> .....	81
<b>4</b>	<b>MATERIALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DA AULA: A AÇÃO EM DESTAQUE</b> . 93	
4.1	<b>A ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: AÇÕES EM DISCUSSÃO</b> .....	94
4.1.1	<b>O relatório de estágio enquanto interação verbal dialógica</b> .....	94
4.1.2	<b>O relatório discutido enquanto ações linguísticas</b> .....	101
4.1.3	<b>A fala do outro citada em relatórios</b> .....	112
4.2	<b>A EXPRESSÃO DO PONTO DE VISTA NO RELATO DE AÇÕES DO PLANO DA NARRATIVA</b> .....	122
4.2.1	<b>A morfossintaxe dos verbos</b> .....	123
4.2.2	<b>Ações descritas: concretas e virtuais</b> .....	130
<b>5</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO PLANO DA NARRAÇÃO E NO PLANO DA NARRATIVA: ANÁLISE DE TRÊS RELATÓRIOS</b> .....	137
5.1	<b>RELATÓRIO R6 (EF. MARAJÓ-BREVES): EXCERTO A</b> .....	138
a)	<b>Excerto (IV) R6 (EF. Marajó-Breves) – A1</b> .....	139
b)	<b>Excerto (V) R6 (EF. Marajó-Breves) – A2</b> .....	145
5.2	<b>RELATÓRIO R8 (EF. BELÉM): EXCERTO B</b> .....	154

<b>a) Excerto (I) R8 (EF. Belém) – B1</b> .....	154
<b>b) Excerto (II) R8 (EF. Belém) – B2</b> .....	160
<b>5.3 RELATÓRIO R6 (EM. CASTANHAL): EXCERTO C</b> .....	163
<b>a) Excerto (I) R6 (EM. Castanhal) – C1</b> .....	164
<b>b) Excerto (III) R6 (EM. Castanhal) – C2</b> .....	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	176
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	183
<b>ANEXOS</b> .....	186
<b>ANEXO A</b> – Modelo do “Termo de consentimento livre e esclarecido” .....	186
<b>ANEXO B</b> – Atividade sobre a música “Love Song” anexada ao relatório R6 (EF. Marajó- Breves) .....	187
<b>ANEXO C</b> – Atividade sobre “internetês” anexada ao relatório R6 (EF. Marajó-Breves) ..	188

## 1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa discute os processos de formação docente materializados na escrita de graduandos que se encontram no último ano do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa dos *campi* Marajó-Breves, Belém, e Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mais especificamente, abordamos a relação entre a materialidade linguística de trechos narrativos de relatórios de estágio, produzidos em disciplinas de estágio supervisionado, e os processos de produção de conhecimento – compreendidos, nesta tese, como produção de discursos nos quais se veiculam pontos de vista sobre o ensino.

Neste estudo, portanto, entendemos que o estagiário faz mais do que simplesmente registrar o ocorrido em sala de aula ao escrever no relatório de estágio sobre o que vivenciou na escola. Ele transforma uma experiência vivida em discurso – efeitos de sentidos produzidos pelo texto. Acrescentamos a isso que a discursivização da experiência não é, para nós, apenas um processo de autoconhecimento, voltado para o próprio docente em formação, mas uma forma de trabalho com valor de troca para uma comunidade.

Apresentamos uma análise pormenorizada dos recursos manifestos nas materialidades linguísticas que se explicitam na escrita de relatórios de estágio: as ações, os seus sujeitos e agentes, e a organização da narrativa, discutindo o conhecimento e também os pontos de vista – pontos de vista entendidos como tomadas de posição no texto. Entendemos que a mobilização dos recursos linguísticos, necessária para a materialização de um dizer sobre a aula, implica a constituição de pontos de vista sobre as ações narradas e que esses pontos de vista, por sua vez, inscrevem as vozes de outros discursos sobre o ensino no dizer do estagiário, reproduzindo-os ou estabelecendo espaços de trocas com relação a eles. Desse modo, entendemos que a narrativa do estágio é uma narrativa essencialmente polifônica, em consenso com Bakhtin (2008).

O interesse em trabalhar com a análise de relatórios de estágio surgiu por três razões complementares. A primeira delas é a nossa experiência como docente. Ao ministrarmos a disciplina de estágio supervisionado, pudemos identificar a importância do relatório como parte da pesquisa e, ao mesmo tempo, a fragilidade da escrita do graduando enquanto parte importante dessa pesquisa. Nos textos produzidos pelo estagiário, identificamos questões como imprecisão no relato da aula, conclusões soltas, sem dados que as embasassem, e ausência de reflexões explícitas.

A segunda motivação da pesquisa consiste em nossa participação nas reuniões semanais do Grupo de estudo “Discurso, Sujeito e Ensino” (DISSE), coordenado pelo prof. Thomas Massao Fairchild, no qual nos reunimos para discutir diversos autores da área de educação e da

análise do discurso. Em muitas dessas reuniões, nós dialogamos com o projeto do qual fazemos parte, denominado “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8, 2014). Nessas reuniões, trouxemos questões relativas à escrita sobre as práticas de ensino para análises a partir dos teóricos estudados, como Bakhtin, Volochinov, Ducrot, entre outros. As discussões feitas nessas reuniões reforçaram em nós a certeza da complexidade dessa escrita produzida pelo graduando e seu papel em sua formação.

Enfim, vemo-nos motivados pela nossa inserção no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8, 2014) – doravante “A escrita sobre as práticas de ensino”. Esse projeto problematizou “a escrita produzida a partir das *práticas de ensino enquanto dado*, enquanto *objeto de procedimentos de análise*, e *enquanto produção de um conhecimento<sup>1</sup> sobre o ensino*” (CNPq 458449/2014-8, 2014, p. 2, grifo do autor). Nossa pesquisa está inserida na mesma linha de investigação, procurando adicionar os seus resultados aos que foram produzidos nos países que dele participam.

A partir dessas experiências, levantamos alguns questionamentos: em que condições podemos dizer que um relatório nos dá indícios de um processo de produção de conhecimento? O que pode ser considerado um “bom” relatório? Para responder essas perguntas, em nossa tese, consideramos que o relatório consiste em um discurso de natureza tendencialmente narrativa. Discutimos como o estagiário constrói as dimensões narrativas de seu texto sobre a experiência de estágio, entendendo que o relatório pode ser analisado a partir dos conceitos de discurso e história de Todorov (2008), por sua vez baseado em Benveniste (1989). Nesta tese, denominamos esses conceitos, respectivamente, como plano da narração<sup>2</sup> e plano da narrativa, considerando que o primeiro diz respeito a forma como o narrador nos permite conhecer certos acontecimentos narrados e o segundo, ao modo como o narrador engendra o relato desses acontecimentos.

Salientamos, em todo caso, que apesar de o relatório exibir componentes como “narrador”<sup>3</sup>, “personagens”, “enredo”, entre outros, esses elementos se comportam de forma distinta daqueles presentes em uma narrativa fictícia. No relatório de estágio, o estagiário

---

<sup>1</sup> A noção de conhecimento do projeto guarda-chuva trata da produção de novos enunciados no interior de uma disciplina na acepção de Foucault, difere da concepção que concebemos nesta tese.

<sup>2</sup> Separamos o plano da narração e o plano da narrativa apenas por motivos metodológicos, mas elas coexistem na construção dos relatórios.

<sup>3</sup> Colocamos esses elementos entre aspas quando nos referimos aos relatórios para marcarmos a sua distinção daqueles presentes na narrativa fictícia.

mostra-se como “narrador” responsável pelas afirmações feitas sobre a pesquisa em sala de aula; suas personagens são lidas e avaliadas a partir da suposição de que elas têm uma existência fora do texto e a história narrada tem um compromisso de fidedignidade com a aula, não apenas de verossimilhança.

Além disso, os processos de produção de conhecimento na universidade podem ser entendidos como uma forma de produção ideológica no sentido em que Bakhtin/Volochínov<sup>4</sup> (2010) utilizam a expressão. Assim, a escrita de relatórios consiste em uma produção ideológica, isto é, em uma atividade que produz (reproduz, reforça, desconstrói) formas de conhecer o que se passa em uma aula – isto é, conhecimento a respeito do ensino. A fim de compreender de que forma o sujeito em formação (re)produz conhecimento para si mesmo e para outros ao escrever, buscamos uma abordagem analítica que parte do linguístico para chegar ao plano ideológico no sentido apresentado por Bakhtin/Volochínov (2010) quando afirmam não existir “palavra neutra”. Pois, ao se escolher uma palavra e não outra, ao organizar o parágrafo/texto de uma determinada forma etc., não o fazemos por acaso, mas sim, produzimos discursos que deixam entrever pontos de vista que nos permeiam e nos constituem.

Dessa forma, formulamos nossa pergunta de pesquisa: como, ao narrar por escrito as experiências de práticas de ensino, o estagiário materializa um processo de formação docente e como se caracterizam os conhecimentos incorporados pelo estagiário nesse processo formativo? Levantamos duas hipóteses. A primeira é de que ao produzir o relatório de estágio, mesmo quando se trata de uma narrativa vaga e sem reflexões explícitas, o estagiário presentifica (constrói, reconstrói e ratifica) conhecimentos sobre a aula que fazem parte de sua formação como professor – percepções que circulam nas aulas da universidade etc. Nesse sentido, a ausência de informações ou comentários pode ser interpretada como uma positividade, um discurso que faz afirmações diversas sobre a aula e constitui um modo de conhecer essa aula. Nossa segunda hipótese é de que a formação docente que se indicia nessa materialização fundamenta-se predominantemente em conhecimentos que são criticados e interditados no plano do “dito” – conhecimentos “tradicionais e autoritários” sobre os sujeitos que fazem parte da pesquisa, sobre o ensino, entre outros.

Em nossa tese, fazemos essas discussões a partir de autores que se complementam na discussão de nossos dados. A concepção de plano da narração e de plano da narrativa é desenvolvida com base em Todorov (2008), enquanto a de discurso polifônico é abordada com

---

<sup>4</sup> A autoria de Marxismo e Filosofia da Linguagem causa discussões, sendo já aceita que foi produzido por Volochinov. Porém, em nossa tese, utilizamos a tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Viera que apresenta a referência como Bakhtin/Volochínov.

Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004). A noção de “ação” é desenvolvida a partir de Bakhtin/Volochínov (2010) e Geraldi (2013). Por fim, discutimos a forma como as ações do plano da narrativa são expressas linguisticamente e sua relação com o estatuto empírico dessas ações por meio, principalmente, de Castilho (1968), Travaglia (2016), Ducrot (1987) e Austin (1990).

Nosso objetivo geral consiste em compreender como o relatório, enquanto texto essencialmente narrativo, apresenta indícios do processo de formação do professor e como se caracterizam os conhecimentos incorporados pelo estagiário nesse processo formativo. A partir desse objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a) Propor categorias da análise do discurso que permitam fazer a relação entre o relato narrativo e os conhecimentos pertinentes à formação do estagiário como professor;
- b) Descrever as materialidades linguísticas recorrentes no relatório produzido pelo estagiário para narrar as interações verbais, os conteúdos e as metodologias de ensino;
- c) Discutir quais são os efeitos que o caráter polifônico do discurso produz na construção da narrativa da aula e o que isso implica em termos de formação docente;
- d) Determinar quais são os discursos sobre os sujeitos envolvidos no estágio, a língua, o ensino, o papel da escola, entre outros, indiciados por meio de materialidades linguísticas mobilizadas no próprio relato narrativo da aula.

Para alcançarmos esses objetivos, abordamos o relatório em duas dimensões: no plano da narração e no plano da narrativa. Na primeira dimensão, *o relatório analisado a partir do plano da narração*, pensamos no relatório como um dizer dirigido a um interlocutor, um enunciatário que participa da produção do próprio relato enquanto “narrador/personagem”. Trata-se de problematizar o relatório enquanto ato de narrar. Observamos a adesão do sujeito narrador a diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre a escola, sobre o professor, sobre o aluno, sobre os outros sujeitos que participam desse momento. Desta maneira, a forma como o estagiário narra a interação em sala de aula deixa entrever elementos da própria aula e do sujeito para quem essa se constitui como uma experiência, podendo ambos serem tomados como objeto de reflexão.

Na segunda dimensão, *o relatório analisado a partir do plano da narrativa*, compreendemos que o estagiário produz um texto cujo papel é o de construir uma representação da aula enquanto uma sequência fidedigna de ações ou acontecimentos. Espera-se encontrar aí

tanto um conjunto lógico de ações condizentes com o que se almejava de um texto acadêmico quanto um retrato razoavelmente verídico de fatos concretos, dos quais se pode ter conhecimento através do texto. Observamos, portanto, como as escolhas linguísticas presentes no texto produzem uma determinada imagem da sala de aula. Podemos dizer que o relatório é problematizado como “mundo narrado”, nessa perspectiva.

Esta tese é constituída de seis seções: Introdução, quatro seções que compõem o corpo principal do trabalho e Considerações Finais. A segunda seção é nomeada de **A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTADO DA ARTE**. Nesta seção, primeiramente, revisamos trabalhos anteriores sobre estágio supervisionado, relatórios de estágio e sujeito em formação. Apresentamos o trabalho de Pimenta e Lima (2004) e os trabalhos de Bottega (2008), Ribeiro (2013), Rodrigues (2014), entre outros. Discutimos em que medida nosso objeto de ensino permite avançar em relação a esses estudos. Em seguida, discorremos sobre o código utilizado para identificarmos os excertos discutidos ao longo de nossa tese e, por fim, sobre nosso *corpus*.

Na terceira seção, intitulada **O REGISTRO DA AULA COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DISCURSO**, discutimos o relatório como um texto essencialmente narrativo que pode ser lido a partir do plano da narração e do plano da narrativa, e apresentamos as consequências dessa maneira de analisá-lo. Norteados por Todorov, iniciamos a abordagem do relatório nessas duas dimensões, destacando as similaridades e divergências com a narrativa literária de ficção. Em um segundo momento, a partir de Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004), apontamos que o relatório se constitui como um discurso polifônico. A partir desses estudiosos, discutimos que a polifonia pode dizer respeito tanto a própria aula, que é constituída de sujeitos complexos, com consciências equipolentes e plenevalentes, quanto à forma de narrar do estagiário, que indicia diferentes pontos de vista, isto é, diferentes lugares de onde aula pode ser “vista” e, portanto, diferentes formas de conhecê-la.

Ao discutirmos o relatório a partir do plano da narração e do plano da narrativa, identificamos que o elemento “ação” se destaca como unidade de análise. Na quarta seção, denominada de **MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA DA AULA: A AÇÃO EM DESTAQUE**, discutimos o conceito de “ação” na escrita do relato. Primeiramente, embasados em Bakhtin (2008), Bakhtin/Volochinov (2010) e Geraldi (2013), discutimos a interação verbal, as ações linguísticas e o discurso citado.

Em seguida, a partir do entendimento de que as ações do plano da narrativa são construídas principalmente por meio de verbos (ou expressões de valor equivalente), tomamos por base Castilho, Travaglia, Bechara, e Cunha e Cintra, para versarmos sobre as características



específicas dessa classe de palavras (tempo, voz, aspecto e modo verbal) e como, a partir dessas características, podemos discutir os discursos produzidos e os pontos de vista que norteiam a escrita do estagiário. A partir de alguns desses autores, começamos também a discutir o estatuto empírico das ações, isto é, aquilo que em nossa tese estamos denominando de ações concretas (cuja realização é realmente atestada pelo narrador) e ações virtuais (cuja realização é sugerida, mas não é assegurada pelo narrador). Essa discussão se completa a partir de Ducrot (1987) e Austin, respectivamente, com suas abordagens sobre o subentendido e os atos de fala.

Na quinta seção, intitulada **A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO PLANO DA NARRAÇÃO E NO PLANO DA NARRATIVA: ANÁLISE DE TRÊS RELATÓRIOS**, analisamos excertos dos relatórios: R6 (EF. Marajó-Breves), R8 (EF. Belém), e R6 (EM. Castanhal). A análise de cada excerto realizar-se-á em dois momentos. Primeiramente, abordamos o relato como *ação do plano da narrativa*, isto é, as ações imputadas aos alunos e ao professor/estagiário, analisadas segundo dois parâmetros: o agente ao qual pode ser atribuído e o seu estatuto empírico; e a narrativa do conteúdo e/ou metodologia, o que é explicitado ou apagado. Ainda referente às ações desse plano, apresentamos um esquema de como o relato do conteúdo e/ou metodologia são abordados na escrita do relatório, além de abordarmos o que é explicitado, ocultado, anexado etc.

Em seguida, discutimos o relato como *ação do plano da narração*, referentes às formas como o estagiário representa para o leitor as ações do plano da narrativa e produz discursos em sua forma de narrar, indiciando pontos de vista. Portanto, abordamos as formas como as ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário, assim, como, o conteúdo e/ou metodologia, são narrados, os discursos produzidos nessa forma de narrar e os pontos de vista implicados.

Na última seção, apresentamos as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** em que discorremos sobre como alcançamos os objetivos propostos em nossa pesquisa. Além disso, retomamos duas questões que elaboramos que são: em que condições podemos dizer que um relatório nos dá indícios de um processo de produção de conhecimento? E o que pode ser considerado um “bom” relatório? Respondemos à essas perguntas, procurando relacioná-las com nossas hipóteses.

## 2 A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTADO DA ARTE

Esta seção tem como finalidade geral delinear nossa pesquisa. Para isso, primeiramente, procuramos construir um estado da arte sobre o assunto. Na segunda subseção, explanamos sobre o projeto guarda-chuva com que dialogamos, intitulado “A escrita sobre as práticas de ensino” (CNPq 458449/2014-8). Por fim, apresentamos nosso código, nosso *corpus* (*lócus*, produção, quantidade de relatórios, seções dos relatórios etc.), discutindo amostras de seções em comum que apresentam os relatórios que constituem o nosso *corpus*.

### 2.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ESCRITA: ALGUMAS REFERÊNCIAS

Esta subseção tem o objetivo de construir um estado da arte, assim, discorre sobre como o estágio, o professor em formação e, principalmente, o relatório são abordados em outras pesquisas, apresentando semelhanças e diferenças entre o nosso trabalho e o já feito. Para isso, primeiramente, discutimos a obra “Estágio e docência” de Pimenta e Lima (2004), por reconhecermos ser um trabalho muito lido e referenciado sobre estágio supervisionado. Em seguida, faremos um apanhado de artigos publicados em periódicos acadêmicos que apresentam como foco o relatório.

#### 2.1.1 O estágio como pesquisa e constituição do sujeito na obra “Estágio e Docência”

Na obra *Estágio e Docência*, Pimenta e Lima ressaltam que o principal objetivo de sua pesquisa é “refletir sobre o estágio curricular como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Nosso foco, nesta subseção, é discutir como se apresenta o estágio e seu papel na formação do professor na obra dessas autoras e como suas concepções se aproximam ou divergem das nossas. Discutimos esses temas tal como aparecem em dois capítulos da primeira parte da obra: “Estágio: diferentes concepções”; e “Estágio e construção da identidade profissional docente”.

No primeiro capítulo, “Estágio: diferentes concepções”, as estudiosas apresentam algumas percepções de estágio que norteiam essa disciplina. A primeira delas é denominada de “*prática como imitação de modelos*”, em que temos a forma de se aprender a profissão por meio da reprodução ou reelaboração de paradigmas. Nessa abordagem, parte-se do pressuposto que as aulas e os alunos são imutáveis, e esses teriam pouco a contribuir em sala de aula, devendo apenas receber o conhecimento. Segundo Pimenta e Lima, nessa concepção, a formação do

professor consiste em observar e imitar modelos pré-existentes, sem refletir sobre eles ou modificá-los por meio das concepções teóricas apreendidas.

Na segunda concepção, “*prática como instrumentalização técnica*”, tem-se o isolamento entre a teoria e prática. O estágio é visto como o momento da prática isolada, em que há o emprego da técnica sem se refletir sobre ela. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 37), essa perspectiva é problemática, pois a “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem a teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. As estudiosas criticam o teor “instrumental” dessa abordagem da disciplina, pois defendem que, como as questões de ensino e aprendizagem modificam-se devido aos contextos diferentes, não é possível o ensino de uma técnica universal para ser usada em classe. Dessa forma, objetiva-se possibilitar que, além de usar técnicas conhecidas ao relacionar teoria e prática, os futuros professores possam criar novas técnicas e metodologias de acordo com a situação refletida.

Na terceira abordagem, “*o estágio superando a separação entre teoria e prática*”, destaca-se uma aproximação entre aquilo que as autoras denominam de realidade e a orientação teórica. Nesta abordagem, temos duas perspectivas que buscam superar essa dicotomia: estágio como aproximação entre a realidade em sala de aula e a atividade teórica; e o estágio como pesquisa. Sobre a primeira perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam que o “estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Em outras palavras, a aproximação entre teoria e prática só terá sentido quando houver envolvimento e intencionalidade, nas palavras das autoras. É preciso que o professor orientador junto com o estagiário analisem criticamente e questionem, a partir de aportes teóricos, a práxis (realidade da escola, da sala de aula etc.) para poder modificá-la.

Na segunda perspectiva, há um aprofundamento da relação entre teoria e práxis, sendo o estágio visto como lugar de pesquisa que possibilita a análise do contexto em que o estagiário está inserido. As autoras sustentam que essa perspectiva permite o desenvolvimento de atitude e habilidades de pesquisador dos professores em formação, possibilitando a constituição do professor crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, segundo Pimenta e Lima (2004), a teoria apreendida no curso serve de suporte para o entendimento e reflexão do contexto socio-histórico-cultural da realidade analisada para poder modificá-la. Isso é possível pela atividade de pesquisa feita na escola e a problematização feita pelo professor orientador do estágio, juntamente com o estagiário, sobre as situações de ensino. A partir daí, propõem-se intervenções para serem aplicadas em sala de

aula. As estudiosas apontam alguns obstáculos para a implementação dessa perspectiva em relação tanto à escola (condições que ela oferece para reflexões e pesquisa etc.) quanto na formação inicial dos professores (formação às vezes “frágil” teórica e praticamente), entre outros.

Concordamos com as estudiosas sobre a importância do estágio supervisionado na formação do professor. Especialmente, a partir de uma perspectiva que aborde o estágio como pesquisa em uma relação não dicotômica da prática com a teoria. Entretanto, destacamos que Pimenta e Lima não discutem especificamente o papel da escrita nesta obra, seja na formação do docente, seja no próprio processo de elaboração da pesquisa. Em nosso estudo, consideramos que a escrita do relatório tem lugar de destaque no próprio processo da pesquisa, pois, nesse momento, o estagiário constrói formas de conhecer a aula nas quais necessariamente se materializam discursos sobre a educação, sobre os sujeitos envolvidos na aula etc.

Assim, defendemos a necessidade de uma atenção específica para o papel da escrita na formação desse profissional crítico-reflexivo de que falam Pimenta e Lima (2004). Isso porque todo o trabalho feito durante o estágio prolonga-se, aprofunda-se e amadurece neste momento em que o estagiário organiza e (re)penha sua experiência por meio da escrita. Em outras palavras, pensamos que uma escrita rigorosa é parte da própria aula.

No segundo capítulo, “Estágio e construção da identidade profissional docente”, Pimenta e Lima (2004, p. 61) sustentam que o estágio supervisionado é o momento propício para a “construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. Neste capítulo, as autoras explicitam que essa identidade pode se construir ao longo da carreira docente, mas que, neste momento da formação, se traçam os objetivos do estagiário sobre o professor que ele quer ser.

Pimenta e Lima apresentam uma reflexão sobre a identidade e, mais especificamente, sobre como se constrói a identidade profissional docente. Para isso, elas citam alguns autores, entre eles, Dubar (1997 *apud* PIMENTA; LIMA, 2004, p. 63), para quem “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida”. No que se refere à identidade profissional, para as estudiosas, Dubar defende a necessidade de espaço de formação e de emprego na área almejada para que essa identidade específica se constitua.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p.63), deve-se integrar, ao que é abordado no estágio, aspectos sobre “profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso” para a construção dessa identidade profissional. Além disso, segundo as autoras, é necessário observar, entre outros, os

aspectos subjetivos como identificação com a profissão e comprometimento que devem ser trabalhados em sala de aula para que os estagiários “digam, para si, que querem ser professores”. As estudiosas referem-se a Guimarães, para quem os cursos de formação apresentam-se como lugar que possibilita a constituição dessa identidade ou seu amadurecimento, pois esse momento permite discussões e análises críticas sobre questões do ensino e sobre os papéis que ocupam os sujeitos que dele fazem parte.

As estudiosas citam também Pimenta (1999) que, segundo elas, procurando dar uma visão ampla de como essa identidade é construída, afirma que isso acontece:

[...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes validos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...]. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores [...] (PIMENTA, 1999, *apud* PIMENTA; LIMA, 2004, p. 67).

Em outras palavras, a identidade de profissional professor se constrói na disciplina de estágio supervisionado, mas também, nas outras disciplinas do curso, e nas relações com outros sujeitos. Durante a disciplina de estágio, o professor formador possibilita que o estagiário tenha esse contato com a escola, com o cotidiano escolar, e com os professores, alunos etc., o que, muitas vezes, ocorre pela primeira vez. Além disso, é o momento de o estagiário relacionar o que apreendeu durante o curso com a sala de aula, utilizando saberes consagrados e produzindo outros nessa trajetória.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004) sobre a construção da identidade do professor começar a ser formada na disciplina de estágio supervisionado, e não só nela, mas nas diversas disciplinas cursadas e nas relações interpessoais do estagiário, dentro e fora do meio acadêmico. Entretanto, reiteramos que as estudiosas não abordam o papel da escrita do relatório e sua importância na formação dessa identidade. Em nossa tese, consideramos que é por meio dessa escrita que aquilo que o estagiário apreendeu durante o curso, as interações verbais com os diferentes sujeitos e a própria pesquisa de estágio amadurecem. Assim, ao nosso ver, não pode existir uma construção de identidade do professor se não for com a participação da escrita nesse processo, mais especificamente, a escrita do relatório de estágio.

Na próxima subseção, discorremos como alguns trabalhos discutem a escrita e a formação do sujeito, alguns dos quais convergem com a obra de Pimenta e Lima (2004) aqui discutida.

### **2.1.2 A escrita do relatório como objeto de estudo: abordagens heterogêneas**

Um pequeno recorte das pesquisas nacionais produzidas no período de 2008 a 2017 sobre a escrita de relatórios mostra duas tendências<sup>5</sup> das quais nossa pesquisa diverge: a) a de se questionar o sujeito fora do registro da aula; e b) a de se questionar o gênero acadêmico, mas não o sujeito que o produz. Representando a primeira tendência, *questionar o sujeito fora do registro da aula*, encontramos quatro artigos que foram escritos por Bottega (2008); Ribeiro (2013); Rodrigues (2014); e Leurquin e Peixoto (2017).

No primeiro artigo, construído por Bottega (2008), intitulado de “O perfil do acadêmico de Letras presente em relatórios de estágio”, a autora compara alguns conteúdos temáticos abordados e outros ausentes em um relatório de estágio produzido em 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Em seguida, a estudiosa elenca o perfil esperado de um estagiário e as características de um relatório que ela considera “padrão”.

Bottega (2008) divide seu texto em duas seções principais: uma teórica e outra analítica. A primeira seção, teórica, a partir do Círculo de Bakhtin, a autora discute que os relatórios estão “inseridos numa cadeia de produção verbal ininterrupta, conforme Bakhtin” (BOTTEGA, 2008, p. 2016). A estudiosa afirma também que esse texto, assim, como outros produzidos durante o curso, faz parte da produção de conhecimento no interior da universidade. Entretanto, a pesquisadora afirma que o relatório se diferencia por ser o registro de um momento singular na vida acadêmica do estagiário, pois esse deverá rememorar a experiência em sala de aula e materializá-la na escrita.

Na segunda seção, analítica, a partir das concepções apresentadas anteriormente, a autora explana sobre os pontos positivos e os pontos que considera ausentes no relatório analisado por ela, relacionando-os com o perfil do estagiário que aí se indicia. Em relação aos *pontos positivos*, a estudiosa elenca aqueles que podem ser abordados em um relatório para que deixe entrever um estagiário reflexivo: descrição detalhada do registro de aula; posicionamento do estagiário em relação ao livro didático; e posicionamentos do estagiário a partir da

---

<sup>5</sup> A apresentação dos artigos de cada tendência obedece a uma ordem cronológica, ou seja, a ordem parte dos artigos de publicação mais antiga para os mais atuais.

experiência da aula. Para exemplificarmos, vejamos o primeiro ponto, *descrição detalhada da aula*, em que Bottega seleciona um excerto do relatório analisado.

Após a participação do estagiário, a docente retomou a aula para encaminhar uma atividade de atribuição de siglas aos Estados que compõem o Brasil (Anexo 2). Em seguida, professora X passou na lousa uma relação de abreviaturas referentes às unidades de medidas internacionais, dentre as quais se incluem mm, cm, m, km, h, km/h, kg, L, mL e t. (BOTTEGA, 2008, p. 219).

Segundo a estudiosa, este excerto apresenta minúcia na descrição da atividade da professora, pois descreve quais siglas foram escritas na lousa: “mm, cm, m...” e disponibiliza uma atividade completa anexada, denunciando um cuidado por parte do estagiário que se materializa por meio da escrita. Bottega (2008, p.219) explana que esse detalhamento faz com que:

[...] o texto-relatório tenha clareza (e não seja lacunar, sem que o leitor consiga estabelecer ordenação para o ocorrido) e ainda permita a visualização – logicamente intermediada pelo olhar do outro/estagiário – da situação da sala de aula.

Por outro lado, Bottega indica os *pontos ausentes* no relatório que analisou, como a ausência de comentários sobre a não-participação dos alunos e de delimitação do que é o ensino. Por exemplo, sobre o primeiro ponto ausente, a autora afirma que o estagiário apenas descreve, em muitos momentos do relatório, essa não-participação, sem, contudo, analisá-la. Bottega (2008, p. 221) aponta o trecho: “a condução da atividade foi interrompida por algumas conversas paralelas isoladas, entretanto, bastou a imposição da professora para que a situação fosse revertida”. Esse episódio é descrito, mas não é analisado no relatório. Bottega defende a necessidade de sua discussão como um momento da aula que importa, seja pela sua interferência no andamento das atividades, seja pela sua repetição.

A partir da análise desse relatório, Bottega (2008, p. 222) questiona:

Qual seria o perfil do graduando de Letras, tendo em vista uma produção mais investigativa e menos dogmática? Quais aspectos seriam importantes para a produção de um relatório de estágio que fosse capaz de atender a esse perfil?

Para responder a primeira pergunta, a autora afirma que o perfil esperado do graduando seria aquele em que o relatório se constitua como lugar de questionamentos daquilo que ela denomina de “discursos cristalizados” e não de aceitação desses discursos, como, por exemplo,

aqueles constituídos sobre a escola, professores etc. A estudiosa questiona a própria formação do estagiário que, muitas vezes, é acostumado a fazer apenas resenhas de textos durante o curso de formação, o que não possibilitaria a construção de conhecimento por meio de sua escrita. Já para responder a segunda pergunta, a autora elenca vários elementos que deveriam ser abordados em um relatório para que esse perfil de estagiário questionador e crítico se evidencie, como, por exemplo: descrição detalhada da experiência em sala de aula; dados analisados; relação pertinente da teoria com o dado; apreciações pessoais etc.

Em nossa pesquisa, conforme viemos ratificando, interessamo-nos pela materialidade linguística do relatório e seu papel na constituição do sujeito. Além disso, mesmo que o relatório analisado por Bottega não apresente as características que ela entende como necessárias para ser considerado “bom”, observamos que é importante considerar que ele produz (ou reproduz) conhecimentos sobre o ensino, inclusive de formas que escapam à percepção do seu produtor. Em nossas análises, buscamos mostrar, por exemplo, que mesmo uma descrição vaga de uma cena ocorrida em aula denuncia posicionamentos do estagiário sobre a experiência; os pontos de vista que permeiam sua forma de conceber a aula, os sujeitos; entre outros.

O segundo artigo trata de uma pesquisa de Ribeiro (2013) intitulada “O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português”. Esse trabalho apresenta a análise de 18 relatórios e de entrevistas feitas com 22 graduandos de uma turma de estágio do curso de Letras da Universidade Federal do Pará – *campus* Marabá (hoje, UNIFESSPA). Nesse artigo, a autora afirma que a maioria dos graduandos apregoa existir uma dicotomia entre teoria e prática vivenciada principalmente durante o estágio supervisionado, isto é, afirmam que “teoria e prática são ‘coisas’ diferentes”. Interessante observar que a afirmação de Ribeiro referente a essa dicotomia que permeia o entendimento do estagiário converge com discussão proposta por Pimenta e Lima (2004) que apresentamos anteriormente.

A estudiosa divide seu texto em quatro seções principais. A primeira seção explicita os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Ribeiro afirma que o estudo é de cunho qualitativo e norteado pelas concepções de dialogismo e de alteridade propostos pelo Círculo de Bakhtin. A autora considera que “a linguagem, enquanto representação simbólica que reflete e refrata o mundo, se constrói mediada pelas representações que os sujeitos têm do mundo, sempre interpelados pela ideologia e pela história” (RIBEIRO, 2013, p. 274). Na segunda seção, a partir das concepções de teóricos que embasam seu texto, a autora discute os sentidos e pontos de vista que norteiam os enunciados do estagiário sobre a dicotomia entre teoria e prática. Na terceira seção, Ribeiro afirma, embasada em Larossa, que o estágio supervisionado não é o momento de pôr em prática a teoria, pois, se fosse assim, ele seria simples transposição; ao



contrário, esta disciplina é o lugar de “transformação de conhecimentos” (RIBEIRO, 2013, p. 281), pois só assim, o sujeito também se modifica subjetivamente.

Por fim, na quarta seção, a autora analisa a dicotomia entre teoria e prática presente em relatórios e em entrevistas com estagiários. Vejamos um trecho de relatório apresentado por Ribeiro (2013, p. 283): “deparo-me com necessidade de uma experiência prática que permita-me [sic] articular princípios teóricos com os quais tive contato durante o curso com a prática docente”. Nesse enunciado produzido pelo estagiário, a autora aponta que se evidencia a distância entre a teoria que se apreende na universidade e os conhecimentos precisos para atuar em sala de aula. Segundo a estudiosa, essa dicotomia no enunciado do estagiário ocorre porque a maioria dos estagiários não consegue relacionar o que apreendeu durante o curso e o que vivencia em sala de aula.

Ao questionar essa relação dicotômica nesses enunciados, Ribeiro (2013, p. 290) ressalta que teoria e prática causam um “transbordamento da fronteira nessa relação” por serem postas em confronto no estágio. A disciplina de estágio é considerada como espaço privilegiado em que o estagiário capitaliza o que apreendeu e confronta com a prática em sala de aula, pois “estas forças enfrentam contradições que desestabilizam o já dito, o instituído e abrem novas possibilidades de um vir a ser” (RIBEIRO, 2013, p. 273).

Esse artigo interessa-nos por expor uma análise dos discursos construídos em enunciados produzidos nesses relatórios, visto que também analisamos os relatórios enquanto materialização de discursos em nosso estudo. Entretanto, nossos objetos de análise são diferentes. Ribeiro analisa o discurso materializado no relatório em busca de afirmações que indiquem uma visão dicotômica entre teoria e prática, enquanto, em nossa pesquisa, estudamos a forma como o estagiário narra a própria aula, supondo que a forma como essa narrativa é engendrada é portadora de conhecimento – sem ser preciso explicitar um discurso sobre determinado tema.

O terceiro trabalho, produzido por Rodrigues (2014) e nomeado “Revelações possíveis sobre o agir do professor em relatórios de estágio”, discute como as aulas do professor regente e do professor estagiário são representadas e consideradas em relatórios de estágio. Para essa proposta, a autora analisa três relatórios produzidos por estagiários da Universidade Federal da Paraíba, dividindo seu artigo em três partes.

Na primeira parte, Rodrigues (2014) aborda, a partir dos estudos de Bronckart, os mecanismos enunciativos, mais especificamente, as modalizações, que são “as marcas do posicionamento do sujeito nos enunciados e das relações que estabelece com o seu interlocutor” (RODRIGUES, 2014, p. 139). Ou seja, são os julgamentos, as avaliações que o locutor faz

sobre o tema que aborda e que, ao mesmo tempo, beneficiam a interação com o interlocutor. Embasada em Bronckart, Rodrigues apresenta quatro tipos de modalizações, a saber: *lógicas*, que são avaliações feitas a partir de condições de verdades; *deônticas*, que são embasadas em valores; *apreciativa*, que consiste em discernimentos subjetivos a respeito do tema; e *pragmáticas*, que analisam o tema por meio de seu valor prático.

Na segunda parte de seu texto, Rodrigues (2014) sustenta que o relatório é um gênero textual que possibilita uma singular prática discursiva, permitindo que o estagiário apresente e reflita sobre a aula. A autora afirma, embasada em Leurquin, que o relatório exibe três propriedades relacionadas: trata-se de um texto para ser apreciado pelo professor formador; permite a interação entre locutor e interlocutor; e possibilita posteriores ações educacionais.

Por fim, na terceira parte, Rodrigues (2014) apresenta a análise de relatórios em que afirma que o tipo de modalização mais evidenciada em seus dados é a *apreciativa*, em alusão, principalmente, às aulas e à atuação do professor regente. Vejamos um exemplo de um dado analisado por Rodrigues: “a professora abordou apenas conteúdos gramaticais. O resultado foi **desastroso: um total desinteresse dos alunos**” (RODRIGUES, 2014, p. 142, grifo da autora). A estudiosa aponta que o trabalho do professor regente nesse trecho de relatório é mensurado a partir da metodologia utilizada e da resposta dos alunos frente essa aula. No caso analisado, Rodrigues observa que a avaliação do estagiário é negativa, entretanto, não apresenta uma reflexão mais profunda sobre a aula do professor, nem possibilita um entendimento sobre os problemas da aula observada. Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 143), o “estágio sob essa perspectiva não favorece a análise crítica, nem consegue despertar nos futuros professores uma atitude de pesquisador”.

O trabalho de Rodrigues discute as modalizações avaliativas que aparecem nos relatórios de estágio e o papel delas na formação do professor crítico. Corroboramos a posição da autora sobre a importância dessa reflexão, entretanto, nossa pesquisa diferencia-se da de Rodrigues. Nossa tese não analisa a presença (ou não) de reflexões explícitas apresentadas no texto, mas, as reflexões implícitas presentes na forma de narrar o texto, os conhecimentos produzidos nele a partir dessa materialidade linguística e seus efeitos na formação do sujeito.

O quarto artigo que representa a primeira tendência é produzido por Leurquin e Peixoto (2017) e tem o título de “A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna”. Esse texto procura refletir sobre o papel da escrita na formação do sujeito. Embasadas nos estudos sobre Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart, e sobre Ergonomia da Atividade, de Amigues, Leurquin e

Peixoto (2017) analisam dez relatórios de regência produzidos nos anos de 2013 e 2014 na Universidade Federal do Ceará.

Para essa proposta, as autoras produzem um texto que pode ser dividido em quatro seções centrais. Na primeira seção, as estudiosas discutem o trabalho do estagiário como algo intrincado, pois além de envolver alunos, professores, materiais didáticos etc. também envolve seu papel tanto como professor na escola quanto como discente na universidade. Na segunda seção, elas discutem o relatório de estágio como lugar em que o estagiário representa a aula. O estagiário movimentaria quatro parâmetros nesse relatório que são:

[...] o lugar social (escola/universidade); a posição social do emissor (a posição que o emissor desempenha na interação – estagiário/estudante); a posição social do receptor (o papel atribuído ao receptor – professor); o objetivo da interação (o propósito comunicativo do texto – descrever e analisar as ações em sala de aula) (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 171).

As autoras defendem que a escrita do relatório é o momento em que o estagiário representa (e reflete sobre) o que foi experienciado em sala de aula e os sujeitos envolvidos, o que contribui de forma significativa para a sua formação. Na terceira seção, Leurquin e Peixoto (2017) afirmam que a metodologia de análise do relatório de regência em seu artigo se dá em dois momentos. No primeiro, elas abordam os *tipos de discurso* presentes no relatório e no segundo momento da análise, as autoras destacam o *conteúdo temático*, que são as informações explicitadas no texto, relacionando-o com o *contexto de produção*. Nas análises apresentadas em seu artigo, elas consideram “o lugar de produção, o momento de produção e os envolvidos nela” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 174).

Por fim, na quarta seção, as estudiosas abordam análises de seus dados a partir das concepções que norteiam seu trabalho, explicitando que a escrita do relatório é uma forma do estagiário se posicionar na sociedade. As autoras destacam a parte de desenvolvimento dos relatórios e observam que aí prepondera o relato interativo em que “o agente-produtor, ao mobilizar esse tipo de discurso, se ancora em um acontecimento passado que não envolve o momento da produção do texto, implicando-se na interação de linguagem” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 176). Para exemplificarmos, vejamos um trecho de um excerto apresentado pelas estudiosas:

**No primeiro dia foi** um total de sete alunos, **nos apresentamos e dissemos** qual **nosso** principal intuito em estarmos ali, estimulá-los a lerem e compreenderem os textos para a partir disso produzirem seus próprios textos [...] (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 177, grifo das autoras).

Nesse trecho, segundo as estudiosas, para representar um acontecimento na qual tiveram ativa atuação, os estagiários utilizam “verbos no passado e elementos dêiticos” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p. 177), respectivamente, “foi”, “apresentamos” e “dissemos”; e “No primeiro dia”. Também se destacam a autonomia e autoria nesse trecho de relatório na relação de implicação ao utilizarem verbos (“apresentamos” e “dissemos”) e pronomes (“nos” e “nosso”) na primeira pessoa do plural. Nesse trecho, Leurquin e Peixoto observam que os estagiários procuram descrever a experiência do estágio, mas sem procurar um distanciamento reflexivo sobre ela. As autoras afirmam que isso prejudica a formação de um professor capaz de analisar a aula e posicionar-se sobre ela.

Concordamos com as estudiosas que o relatório de estágio é o lugar tanto de representação quanto de reflexão sobre a experiência de estágio e que isso contribui significativamente para a formação do professor enquanto sujeito reflexivo. Entretanto, em nossa tese, questionamos, além do papel do relatório de estágio nessa formação, a sua própria materialização linguística, sua produção e sua relação com a produção de conhecimento sobre o ensino, o que não é abordado pelas autoras.

Em suma, na primeira tendência, *questionar o sujeito fora do registro da aula*, encontramos quatro artigos que foram escritos por Bottega (2008); Ribeiro (2013); Rodrigues (2014); e Leurquin e Peixoto (2017) e que apresentam algumas características em comum. Nesses trabalhos, os autores analisam o sujeito a partir de si mesmo, de sua própria experiência. Entretanto, não discutem o sujeito pelo modo como ele registra e analisa a aula em seu relato, ou seja, discutem o sujeito em formação, entretanto, não o fazem a partir da forma como ele construiu o seu relatório.

A segunda tendência, *questionar o gênero, mas não o sujeito que o produz*, é representada por quatro artigos que foram produzidos por Silva e Melo (2008); Fiad e Silva (2009); Silva e Fajardo-Turbin (2011); e Sousa, Lucena e Segabinazi (2014). Nesses trabalhos, temos autores cuja abordagem volta-se especificamente para o relatório de estágio, sem problematizar o sujeito que o constrói e indicia-se nesse texto.

O primeiro artigo, produzido por Silva e Melo (2008) e intitulado “Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna”, propõe o estudo da formação do professor de Letras - Língua Portuguesa por meio da análise do relatório de estágio, indagando-o enquanto um gênero. O trabalho de Silva e Melo é desenvolvido a partir do estudo de relatórios produzidos nas disciplinas de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins – UFT –, entre os anos de 2004 e 2005. Seu texto subdivide-

se em três partes principais. Na primeira, eles discorrem sobre as características do relatório como um gênero complexo, embasando-se principalmente em Bazerman, para quem o gênero possui um padrão básico a ser seguido.

Na segunda parte, Silva e Melo (2008) discutem sobre a forma de condução do estágio supervisionado (ida à escola, observação, elaboração do plano de aula e regência), ressaltando que essa deveria ser tratada como uma realização de um projeto de pesquisa, em sua opinião. Os autores afirmam que, muitas vezes, essa condução não é bem feita e diversos problemas são percebidos, como, por exemplo, desenvolvimento da regência sem a participação dos professores da escola. Na terceira parte do trabalho, ao analisarem relatórios das disciplinas de Estágio I, II, III e IV, os autores discutem sobre como o estágio é descrito nos relatórios, sendo esses, muitas vezes, resultado de uma “coleta de informações com pouco propósito ou critério” (SILVA; MELO, 2008, p. 134). Os autores afirmam ainda que os relatórios se aproximam mais de uma ata quando prontos, por apresentarem uma ausência de reflexões a partir dos teóricos apreendidos durante o curso, afastando-se assim do gênero relatório de estágio.

Ainda que nossa pesquisa não aborde a produção do relatório de estágio a partir da perspectiva do gênero, encontramos muitas coincidências em relação aos problemas apontados por Silva e Melo em sua escrita. Nosso estudo coincide com aquele produzido por esses autores no que diz respeito à problematização sobre o modo como a aula é registrada. Novamente, conforme mencionamos anteriormente, notamos a afirmação de que o estagiário identifica questões do ensino e aprendizagem, mas não as analisam. Esse ponto parece ser recorrente entre os estudiosos que discutem o relatório de estágio, conforme observamos em alguns estudos apresentados na primeira tendência.

O segundo artigo, de Fiad e Silva (2009), é denominado de “Escrita na formação docente: relatos de estágio”. Nele, embasado no entendimento de que o relatório é um gênero discursivo (na concepção de Bakhtin, segundo as autoras) não familiar ao estagiário, os estudiosos discutem como o relatório é construído por meio de orientações do professor de estágio e da relação com os outros gêneros acadêmicos. Para isso, Fiad e Silva selecionaram 45 relatórios dos anos de 2004 e 2006 produzidos por estagiários de diferentes licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesses relatórios, as autoras concentraram-se em dois temas: a apresentação e os comentários do campo de estágio; e as “leituras realizadas como estudante e como estagiário” (FIAD; SILVA, 2009, p. 127).

Na primeira parte do trabalho, as estudiosas constroem o arcabouço teórico que os norteia, discorrendo sobre o relatório de estágio como um gênero discursivo. Além disso, nesse momento, procuram fazer uma contextualização da produção desses relatórios, ressaltando que

esses textos foram produzidos no interior do que denominam de Licenciaturas Integradas. Isto é, as duas disciplinas de estágio (I e II) compostas com por estagiários de diversas licenciaturas (em Biologia, História, Letras etc.) e seus respectivos professores formadores.

Na segunda parte, Fiad e Silva analisam trechos de relatórios referentes aos dois temas indicados anteriormente. Em relação ao primeiro tema, apresentação e comentários do campo de estágio, as autoras apresentam trechos de relatórios e analisam como esse tema se diferencia de um relatório para outro. Fiad e Silva destacam que há diferenças na construção desses relatos, ainda que as orientações dadas pelos professores do estágio para a produção desses trechos tenham sido as mesmas para todos. Essa diferença na descrição de e no posicionamento sobre o primeiro tema remete, segundo as autoras, à relação com os outros gêneros acadêmicos, pois, nesse momento, “os alunos dialogam com outros gêneros: relatórios, comentários, narrativas, autobiografias” (FIAD; SILVA, 2009, p. 128). Os estagiários, assim, se aproximam de/dialogam com outros gêneros já conhecidos para produzirem seu texto.

Em relação ao segundo tema, as leituras realizadas como estudante e como estagiário, as autoras novamente o relacionam com as orientações do professor de estágio e com os outros gêneros conhecidos do curso. Assim, discutem, a partir da análise de excertos de relatórios, como sua construção responde à orientação do professor de estágio para relacionar a experiência em sala de aula com as concepções e autores trabalhados na licenciatura. Fiad e Silva (2009) afirmam que, como a leitura não é o foco das disciplinas de estágio, o estagiário responde a essa orientação ora com indícios (norteamento implícitos das discussões apresentadas no relatório) dessas leituras, ora com citações diretas para relacionar com sua experiência em sala, podendo essa referência ser feita de forma bastante superficial. Essa relação entre o estágio e as leituras feitas durante a graduação tanto responde a um diálogo com as orientações do professor do estágio quanto a um diálogo com outros gêneros familiares ao estagiário que também em algum momento do curso precisou incluí-la no texto.

Concordamos com Fiad e Silva (2009) no que se refere à importância do diálogo que ocorre com as orientações do professor de estágio e com outros trabalhos escritos durante o curso para a produção do relatório. Observamos que Fiad e Silva (2009), para além das características de gênero observáveis no relatório, começam a fazer uma discussão sobre a própria formação do estagiário, as orientações do professor formador, as leituras feitas durante o curso e os trabalhos produzidos. Entretanto, essa discussão fica presa a um questionamento sobre as características do gênero, se o relatório produzido pelos estagiários se aproxima mais ou menos das características esperadas, entre outros. Em nossa tese, importa-nos destacar o que

esse texto produzido (com citações, diálogos etc.) indicia sobre os conhecimentos que sustentam o sujeito que escreve.

O terceiro artigo, produzido por Silva e Fajardo-Turbin (2011) e intitulado “Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor”, discute o relatório de estágio como um espaço para que o estagiário reflita sobre a aula, o que também é afirmado nos outros trabalhos que analisamos, inclusive, essa perspectiva se aproxima da nossa, a princípio. Na primeira seção, os estudiosos apresentam a caracterização do *corpus* de pesquisa do estudo realizado pelos autores que apontam 62 relatórios de turmas de Letras Língua Inglesa selecionados para a discussão da parte introdutória desses textos.

Na segunda seção, os autores discutem o papel do relatório na reflexão do estagiário sobre o estágio supervisionado. Silva e Fajardo-Turbin (2011, p. 107-108) salientam que esse texto pode ser um “instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práticas docentes construídas na tradição do magistério”, similar ao afirmado em outros artigos aqui analisados. Os autores também apontam que, caso haja, nas palavras deles, um “escamoteamento” do texto, esse se tornará mais um reforçador dessas estruturas. Ou seja, para eles, se o estagiário não refletir por meio da escrita do relatório sobre a prática em sala de aula, as “práticas docentes construídas na tradição do magistério” estariam sendo reforçadas.

Na terceira seção, os estudiosos explanam sobre a concepção de relatório como um gênero (a partir dos estudos de Bakhtin) e defendem que os professores orientadores de estágio devem abordar esse texto a partir dessa aceção, com o objetivo de desestabilizar as estruturas tradicionais mencionadas anteriormente. Isso porque, para os autores, refletir sobre a prática docente a partir das concepções teóricas apreendidas segue “as convenções do gênero relatório de estágio supervisionado” (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 114). Na quarta seção, os estudiosos discutem os discursos produzidos por meio da escrita do estagiário na parte introdutória dos relatórios analisados. Silva e Fajardo-Turbin abordam esses discursos a partir das escolhas de *tema* e componentes verbais na introdução dos relatórios, como, por exemplo, em um excerto apresentado: “O Estágio Supervisionado II, foi realizado [...]” (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 117). Em sua análise, eles discutem que esse trecho indicia o distanciamento do estagiário das ações realizadas por causa do uso da voz passiva no início de uma oração.

Identificamos alguns pontos em comum entre esse artigo e nossa pesquisa, como o papel atribuído à escrita na modificação ou manutenção de concepções pré-estabelecidas e o fato de analisar a construção textual do relatório, relacionando com a produção de discursos no seu interior. Por outro lado, em nossa tese, conforme já afirmamos, não abordamos o relatório a

partir da concepção de gênero, e sim, observamos as diversas materialidades linguísticas presentes no relatório, sua importância na construção de conhecimento e na subjetividade do estagiário. Além disso, em nossa pesquisa, não abordamos o “escamoteamento” do texto, caso faltem reflexões explícitas do estagiário, mas, pelo contrário, mostramos que nos enunciados produzidos por ele, ainda que pouco detalhistas e sem reflexões, pode-se recuperar concepções sobre o ensino na forma como é feita a narrativa.

O quarto artigo é construído por Sousa, Lucena e Segabinazi (2014) e denominado de “Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/ português da UFPB”. Nesse texto, as pesquisadoras estudam o projeto político pedagógico (PPP) do curso de Letras Língua Portuguesa e os relatórios produzidos no período de 2009 a 2011 em uma turma da Universidade Federal da Paraíba.

Esse artigo divide-se em quatro partes principais. Na primeira parte, as estudiosas apresentam as concepções de estágio embasadas nos estudos de Leahy-Dios e Pimenta e Lima. A partir desses autores, Sousa, Lucena e Segabinazi afirmam afastar-se da visão dicotômica entre teoria e prática, e apontam o estágio como lugar em que o apreendido durante o curso converge para a intervenção pedagógica na escola. Segundo elas, essa disciplina deve ser entendida como pesquisa, assim, como afirmado por outros autores aqui apresentados, inclusive, Pimenta e Lima (2004). Na segunda parte, as autoras discutem o estágio como lugar de “produção de conhecimento e transformação” (SOUSA; LUCENA; SEGABINAZI, 2014, p. 206) do ensino de Língua Portuguesa. Como outros autores aqui já discutidos, as autoras afirmam que o estágio deve se constituir em um lugar de reflexão sobre a prática, seja em relação às aulas do professor da escola, seja durante a regência do estagiário, possibilitando a produção de conhecimento e a mudança da realidade do ensino da língua.

Na terceira parte do artigo, as estudiosas explanam sobre como se apresenta a disciplina de estágio supervisionado no PPP do curso de Letras, Língua Portuguesa, da UFPB, mais especificamente no que diz respeito ao Estágio IV no Ensino Fundamental II. Segundo Sousa, Lucena e Segabinazi (2014, p. 216), a ementa dessa disciplina expõe que nela deve ocorrer a “Iniciação à docência e intervenção no cotidiano escolar: aplicação de conteúdos básicos de Língua Portuguesa em sala de aula do Ensino Fundamental (leitura, produção de texto e análise linguística)”. Para as estudiosas, essa ementa evidencia uma concepção prática dessa disciplina, como se o estagiário tivesse apenas que levar as teorias apreendidas e inseri-las em sala de aula, não observando a convergência entre as concepções e a prática.

Por fim, na quarta parte, as estudiosas observam a relação entre a disciplina de estágio e o ensino de Língua Portuguesa através da análise de relatórios. As autoras levantam a questão



de que por mais que se apregoe a importância de se trabalhar a Língua Portuguesa por meio de textos, o que se observa é que o estagiário ainda vê essa disciplina com um lugar de se ensinar a gramática normativa e que o texto deve ser usado como pretexto para isso. Expomos um trecho de um excerto de relatório apresentado por Sousa, Lucena e Segabinazi (2014, p. 218):

[...] utilizando exemplos extraídos dos textos apresentados inicialmente, foi explicado aos alunos noções de predicado verbal e nominal. [...] Dessa forma, pretendemos evitar incertezas e palavras contraditórias com a explicação gramatical. Por fim, com base na nossa intervenção, alcançamos um debate sobre como aplicar as teorias vistas na graduação na realidade escolar. Durante todo o estudo na universidade, somos advertidos da ineficácia do ensino de gramática tradicional, contudo, ao chegar à escola, vemos que não há oportunidade para colocar tais teorias em prática [...].

De acordo com as estudiosas, esse trecho evidencia o distanciamento entre universidade e escola, pois essa escrita indicia que a inserção do estagiário no curso e as concepções apreendidas não bastam para que tenha uma visão mais ampla do ensino da língua. Além disso, segundo elas, apesar de estar presente nos discursos do curso de Letras, em seu PPP e em documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa por meio de textos parece não ter sido bem assimilado pelo estagiário, e provavelmente, nem pelas escolas.

Em seu artigo, Sousa, Lucena e Segabinazi apresentam uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa que se evidencia no PPP do curso de Letras e em relatórios de estágios. As estudiosas abordam a dificuldade do estagiário em relacionar o que foi apreendido no curso com a sala de aula, suscitando muitas vezes em um retorno ao ensino da gramática normativa, em que o texto serve apenas para ilustrar essa aula. Em nossa pesquisa, não estamos preocupados em saber se o estagiário ensina ou não a gramática, se a forma como narra esse ensino em seu relatório está de acordo com o exposto no PPP e com o que é explanado no curso. Discutimos os discursos produzidos no relatório e a subjetividade do estagiário que se indicia nesse narrar.

Sobre a segunda tendência, *questionar o gênero, mas não o sujeito que o produz*, encontramos quatro artigos produzidos por Silva e Melo (2008); Fiad e Silva (2009); Silva e Fajardo-Turbin (2011); e Sousa, Lucena e Segabinazi (2014). Esses trabalhos apresentam algumas características similares, como a discussão do relatório enquanto gênero, das partes que o relatório deve apresentar, entre outros. Porém, em nenhum desses trabalhos temos a proposta de uma discussão sobre como a produção do relato sobre a aula indicia a formação do sujeito que o produziu.

Em síntese, não é novidade dizer que o estágio é pesquisa, isso foi abordado, inclusive, por Pimenta e Lima (2004), entre outros trabalhos da primeira e segunda tendência aqui discutidos. Nem é novidade afirmar que o relatório de estágio deve ser reflexivo e que deve produzir conhecimento, conforme abordado nos artigos apresentados nesta seção. Por outro lado, a maioria dos trabalhos resenhados, que trata de relatórios de estágio, associa diretamente a produção de conhecimento com a apresentação de reflexões explícitas em seu interior. Isso pode ser observado tanto em três dos artigos discutidos anteriormente na primeira tendência – Bottega (2008), Rodrigues (2014) e Leurquin e Peixoto (2017) – quanto em três dos artigos encaixados na segunda tendência – Silva e Melo (2008), Silva e Fajardo-Turbin (2011), e Sousa, Lucena e Segabinazi (2014).

Neles, há a afirmação de que o estagiário aponta problemas identificados em sala de aula em seu relatório, mas não os analisa e, portanto, não produz conhecimento, prejudicando sua formação enquanto sujeito crítico. Diferimos desses autores, não por não considerarmos o estágio como pesquisa, mas por entendermos que a ausência de reflexões explícitas no relato não significa que ele não produz e veicula algum tipo de conhecimento. Procuramos discutir que todo enunciado do estagiário é portador de um conhecimento sobre a aula, pois isso se indicia na própria forma de narrar essa aula, e a sua formação se constitui e amadurece nessa narrativa.

Por isso, adotamos uma perspectiva na qual estuda-se o que a construção do texto “diz” sobre o sujeito e não aquilo que o sujeito “diz” sobre seu objeto. A partir dessa perspectiva, no interior do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”, alguns trabalhos<sup>6</sup> vêm problematizando, especificamente, o funcionamento da escrita como registro, por exemplo, os estudos de Fairchild (2008)<sup>7</sup>, Barzotto e Puh (2015), Moraes e Fairchild (2017), e Moreira e Barbosa (2018).

Fairchild (2008), em seu texto “Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa”, discute sobre a importância da escrita na formação do professor, pois “é por intermédio de seu trabalho ‘linguageiro’ que o sujeito se engajará nas relações de poder que o inscreverão no universo das relações de produção de sua sociedade” (FAIRCHILD, 2008, p. 230). Nesse artigo, o estudioso seleciona quatro problemas que aparecem na escrita do relatório de estágio e que podem servir de norte para o trabalho do

---

<sup>6</sup> A apresentação desses trabalhos também obedece a uma ordem cronológica, por conseguinte, parte dos artigos de publicação mais antiga para os mais atuais.

<sup>7</sup> O artigo de Fairchild (2008) foi produzido em período anterior ao projeto. Porém, sua discussão sobre o relatório de estágio e a formação do professor converge com os trabalhos produzidos no interior desse projeto.

professor orientador em sala de aula: descrições insuficientes; descrições que enfatizam o mau uso do tempo; descrições que salientam aspectos expostos em discursos anteriores; e conclusões e análises separadas do vivenciado e dos dados registrados.

O primeiro problema apontado por Fairchild, *descrições insuficientes*, diz respeito ao uso de generalizações na escrita do estagiário que são prejudiciais à compreensão do ocorrido no estágio. Fairchild (2008, p. 233) apresenta um excerto retirado de um relatório que analisou: “Depois foram feitas atividades propostas pela apostila e também retornou ao assunto das últimas aulas”. O autor explana que, nesse trecho, o estagiário não descreve, nem põe anexadas as atividades e a apostila, apenas as menciona de forma generalizante. Segundo o autor, um dos problemas em não explicitar o conteúdo (no caso, da atividade e da apostila) é que se retira a possibilidade de discutir os “modos de se ensinar a língua”, isto é, que se possa questionar as atividades propostas e a apostila utilizada, por exemplo.

O segundo problema apontado pelo autor, *mau uso do tempo*, diz respeito ao fato de que o estagiário precisa usar o tempo em sala para produzir dados, e não, o que ocorre muitas vezes, ficar esperando que algo (“importante”?) aconteça para só então registrá-lo. Em uma aula de quarenta e cinco minutos, ainda que a aula não tenha sido, vamos dizer, dinâmica, Fairchild afirma que poderia ser aproveitada para o estagiário conversar com o professor, com os alunos, por exemplo. O estudioso apresenta um excerto de relatório para a sua análise: “Depois dos comentários, a professora ditou o contexto histórico dessa escola [o trovadorismo], e os tipos de cantiga. Cantigas de amor, de amigo e satírica” (FAIRCHILD, 2008, p. 236). O estudioso afirma que o fato de o estagiário, neste trecho, identificar o conteúdo (“Cantigas de amor, de amigo e satírica”) pode ser considerado positivo, porém, o estagiário não anota o que foi ditado pela professora, nem aproveita para registrar o que ocorria na sala nesse momento. Segundo Fairchild, isso ocasiona alguns questionamentos sobre o assunto ditado: como os alunos se comportam frente a esse método? O próprio estagiário domina o assunto ditado o suficiente para poder comentá-lo? Para Fairchild, essa última questão é a mais importante, pois, em seu texto, ele levanta a hipótese de que essa imprecisão seja precisamente uma estratégia para ocultar a imperícia do estagiário em manusear os seus dados.

O terceiro problema que aparece nos relatórios, *descrição de aspectos que refletem discursos prévios*, diz respeito ao fato de que, muitas vezes, o estagiário registra informações ratificadoras de pré-conceitos que têm sobre o ensino – por exemplo, que o aluno é desinteressado e que o professor é mal preparado –, sem refletir sobre a situação pesquisada. Como exemplo, vejamos um excerto apresentado por Fairchild (2008, p. 241): “No decorrer da aula alguns alunos que sentavam próximos daqueles que estavam fazendo a prova atrasada

começaram a passar cola, sem ser percebidos pela professora”. Segundo esse estudioso, nesse trecho, a atenção do estagiário está voltada para os alunos que tentavam colar, mas a mesma atenção não é dada ao assunto e extensão da prova, por exemplo.

Sobre o quarto problema, *conclusões e análises desvinculadas dos dados*, o autor afirma que, muitas vezes, as considerações expressas no relatório não condizem com os dados expostos, sendo muitas vezes baseadas, nas palavras de Fairchild, em “achismos”. Como ilustração, recortamos um excerto apresentado pelo estudioso em seu artigo:

Através desses estágios aprendi muito também, porém tudo tem seu lado positivo e negativo, os positivos ter contato com a sala de aula, presenciar *momentos interessantes* e os negativos que nos deixam tristes por estarmos ali perantes [sic] *sem poder muitas vezes se impor*, pois somente somos estagiários sem experiência alguma como somos vistos, mas com muita vontade de ensinar e aprender junto com os alunos (FAIRCHILD, 2008, p. 244, grifo nosso).

Em sua análise desse trecho, Fairchild afirma que tanto “momentos interessantes” quanto “sem poder muitas vezes se impor” são conclusões que não apresentam em nenhum lugar do relatório essas situações. São afirmações feitas, sem que no relatório tenha o relato desses “momentos interessantes”, nem das vezes que o estagiário não pôde “se impor”. São conclusões sem que os dados tenham sido explicitamente evidenciados no texto. Segundo o autor, isso demonstra um distanciamento do que foi experienciado no estágio pelo estagiário e daquilo que ele diz.

Encontramos problemas semelhantes a essas quatro questões abordadas por Fairchild nos relatórios de estágio de nosso *corpus* e concordamos que precisam ser trabalhados em sala de aula. Por outro lado, em nosso estudo, discutimos que essas quatro questões apontadas pelo autor, que estão presentes em relatórios de estágio, inclusive naqueles que compõem nosso *corpus*, indiciam pontos de vista sobre o ensino, produzindo conhecimento e deixando entrever o próprio sujeito que o produz.

O segundo trabalho é produzido por Barzotto e Puh (2015) e intitulado “O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio”. Nesse trabalho, os autores analisam relatórios de estágio produzidos na disciplina de Metodologia do Ensino do Português na Universidade de São Paulo – USP, procurando identificar “se os textos contemplam especificidades que permitam reconhecer que foram escritos por um quase formado profissional da área de Letras” (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 92). Ao final de sua

análise, os autores apresentam qual profissional de Letras pode ser identificado nos relatórios analisados.

O texto pode ser dividido em três partes principais. Na primeira parte, que podemos chamar de introdução, Barzotto e Puh afirmam que seu artigo é uma continuação de um trabalho anterior em que foi apresentada uma discussão sobre como o estagiário lidava com a experiência em sala de aula e como mobilizava os conhecimentos apreendidos no curso para refletir sobre ela, denotando, assim, as características esperadas de um graduando de Letras em seu texto. Segundo Barzotto e Puh, nesse trabalho publicado em 2009, concluiu-se que alguns estagiários apresentavam essas características, pois conseguiam fazer essa relação entre a experiência e o conhecimento nos textos que produziam, porém isso ocorria de forma instável, isto é, o estagiário “ora introduzia tais características no registro dos dados, mas não na análise, ora no tratamento dos dados, mas não em sua exposição” (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 93). Segundo Barzotto e Puh (2015, p. 94), seu artigo atual diferencia-se desse anterior, pois discute como “a escrita pode indiciar-nos, em parte, a construção textual e imaginária que o aluno [estagiário] faz da sala de aula e como isso vai delineando a imagem que faz de si”.

Na segunda parte de seu artigo, Barzotto e Puh (2015, p. 94) enumeram três aspectos que devem constar concomitantemente no texto para que o perfil profissional do graduando de Letras se manifeste: “1) escrever de acordo com as regras da língua padrão; 2) demonstrar domínio e mobilização pertinente dos conhecimentos apreendidos durante a formação; e 3) fazer do texto uma demonstração de compromisso em produzir avanços, o conhecimento”.

Na terceira parte, esses estudiosos apresentam a análise de excertos de relatórios em que, segundo eles, os estagiários se empenharam em coletar e apresentar os seus dados. Barzotto e Puh (2015) afirmam que esses excertos serão analisados a partir, principalmente, dos aspectos de informatividade e de *ethos*. O primeiro aspecto, *informatividade*, está relacionado com “o grau de previsibilidade da informação”, segundo os estudos de Beaugrande e Dressler. Barzotto e Puh (2015) discorrem que essa concepção se baseia em quanto mais previsíveis as informações, menos informativo é o texto, conseqüentemente, quanto menos essas forem previsíveis, mais o texto é informativo. Como exemplo, apresentamos um excerto analisado, no qual os autores discutem o aspecto de informatividade:

As salas de aula oferecem o mínimo: carteiras e lousas e mais alguns painéis informativos. Contudo, todos os móveis estão rabiscados e sujos, com arestas carcomidas e à primeira vista, falta cor e “convidatividade” à sala de aula. Ela é muito impessoal (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 96).

Na sua análise, esses autores afirmam que a informação de que “as salas de aula oferecem o mínimo” é previsível, pois, “oferecer o mínimo” é esperado para que ela consiga exercer sua função. Os autores sugerem que a reescrita desse trecho poderia ser feita a partir de sua informatividade, assim, esclarecendo a importância de suas informações. Isso também poderia ser feito com a revisão na “escolha lexical”, como, por exemplo, a escolha dos termos “oferecer”, “contudo” e “impessoal”, visto que a sua utilização não explicita quais são as contradições assinaladas com seu uso.

Vejamos agora o segundo aspecto discutido, o *ethos*. Barzotto e Puh afirmam que o *ethos* é concebido como a imagem que o estagiário cria de si em sala de aula, embasando-se nos estudos de Charaudeau. Esses estudiosos destacam três categorias de *ethos* apresentadas por Charaudeau e que estão presentes nos excertos analisados: o da credibilidade, o da identificação e o da competência. Para esses autores, isso denota afirmar que:

[...] o estagiário, além de querer transformar seu trabalho em algo *digno de crédito*, ele se identificará, de certo modo, com certas ideias e conhecimentos que transportará, às vezes na forma de blocos, para o texto. Em determinados momentos e de maneira explícita, procura mostrar sua competência como profissional de Letras, às vezes criticando o trabalho dos professores que observa durante o estágio ou introduzindo no relatório o conhecimento previamente adquirido (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 99-100).

Para melhor compreensão do que Barzotto e Puh discutem sobre o *ethos*, apresentamos um excerto analisado por eles:

Conforme o manual do professor, a finalidade dessa atividade era desenvolver a visão crítica e a capacidade argumentativa do aluno na defesa de seu ponto de vista. Embora a tarefa fosse relativamente simples, muitos [alunos] demonstravam insegurança em sua realização, pois se preocupavam bastante em responder corretamente. [...]  
[sic]  
Em relação aos primeiros [muitos alunos], parecia não fazer parte dos seus pensamentos a ideia de relatividade entre o certo e errado; pois não confiavam em suas respostas, sondavam a opinião da professora sobre o assunto e depreciavam as opiniões diferentes da sua (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 107).

Em sua discussão, Barzotto e Puh (2015) afirmam que apenas o uso do “manual do professor” parece ser capaz de desenvolver “a visão crítica e capacidade argumentativa” para o estagiário, pois esse inicia o excerto já com a finalidade da atividade (“Conforme o manual...”). Isso porque o estagiário não apresenta detalhes sobre a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, sobre o exercício que está sendo trabalhado em seu relato e nem reflete sobre eles,

e sim, limita-se a descrever o comportamento e atuação dos alunos frente ao exercício. Nesse excerto, segundo os estudiosos, o estagiário constrói os alunos como sujeitos que tem dificuldades de interpretação de uma “tarefa relativamente simples” e que são inseguros em relação a sua opinião, apontando que o livro didático é descrito como portador de conhecimento. E por fim, Barzotto e Puh discorrem que, no segundo parágrafo, o estagiário constrói o *ethos* de professora “‘portadora de objeto de conhecimento’ sondado pelos alunos” (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 107).

Em seu trabalho, os autores afirmam que podemos ter uma compreensão de como se dá a formação acadêmica do estagiário ao ser feito um estudo sobre a forma como esse apresenta seus dados e faz sua análise no relatório. Conseqüentemente, a partir desse estudo do relatório, também pode-se concluir como será o perfil desse profissional quando estiver atuando em sala de aula. Com base no segundo excerto aqui apresentado que foi analisado pelos estudiosos, por exemplo, pode-se concluir que o estagiário irá apresentar “posturas que levam mais em conta o comportamento que o aprendizado” (BARZOTTO; PUH, 2015, p. 110).

Concordamos com o que é discutido por Barzotto e Puh sobre a importância da informatividade na descrição da aula e sobre o indício do *ethos* na escrita do relatório. Além disso, ratificamos que a materialização desse texto deixa entrever a formação do estagiário e o perfil do profissional de Letras. Entretanto, em nosso estudo, não nos atemos à questão da informatividade e do *ethos* criado, mas defendemos que a formação docente materializa-se na maneira de narrar do estagiário (na seleção de termos e expressões, nos apagamentos, na organização do enunciado etc.), produzindo conhecimento sobre como o estagiário entende o campo do ensino.

Apresentamos agora, o terceiro artigo pertencente à perspectiva que discute o que o texto diz sobre o sujeito. Em estudo anterior de nossa pesquisa, no interior do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”, exibimos algumas concepções iniciais em que analisamos parte do nosso *corpus*. Em Moraes e Fairchild (2017)<sup>8</sup>, no artigo denominado “A produção escrita do professor de língua portuguesa em formação da UFPA *campus* Marajó-Breves”, é apresentado a análise de um excerto de relatório produzido em estágio III (Ensino Fundamental) na Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* Marajó-Breves. Esse artigo distingue-se do produzido por Fairchild (2008) visto que discute os pontos de vista indiciados na escrita do relatório.

---

<sup>8</sup> Para evitar quaisquer confusões, utilizaremos a terceira pessoa do plural para nos referirmos aos autores desse artigo, ainda que sejamos um deles.

Este trabalho apresenta-se dividido em duas seções principais: uma teórica e outra analítica. Na parte teórica, esses estudiosos embasam-se principalmente em Bakhtin/Volochínov (2010) e Ducrot (1987). Moraes e Fairchild (2017) abordam a concepção de dialogismo de Bakhtin/Volochínov (2010) ao explanarem que, segundo esses autores, a enunciação é o “produto da interação entre dois indivíduos” e que ela tem um caráter social, logo se modifica de acordo com os interlocutores. Relacionam, assim, a escrita do relatório de estágio com a produção de enunciados, no qual, ao escrever, o estagiário defende algo, concorda, discorda etc., em um diálogo com o outro.

Moraes e Fairchild (2017) também abordam, a partir de Ducrot (1987), a concepção de ponto de vista entendido como posicionamento; de polifonia como a presença de vários pontos de vista sem que nenhum se sobressaia, e o monologismo no qual também temos diversos pontos de vista, porém, um se sobressai aos demais. Os estudiosos defendem que o relatório de estágio indicia pontos de vista que podem ser resultados da polifonia percebida durante a aula e/ou da própria forma como o estagiário lida com essa polifonia.

Na parte analítica, Moraes e Fairchild (2017) fazem uma comparação entre as informações dadas sobre os alunos, sobre os professores e sobre o conteúdo, expondo os pontos de vista que se sobressaem nessa descrição. Nesse artigo, os autores apresentam algumas análises pontuais de termos que salientam de forma mais explícita os pontos de vista que norteiam a escrita do relatório. Vejamos um exemplo de análise feita por Moraes e Fairchild (2017, p. 527, grifo nosso): “usamos de outro método para *fixarmos* o conceito de linguagem [nos alunos]”. Segundo os autores, o uso da palavra “fixar” denota uma concepção de ensino “tradicional”, similar ao “decoreba”. Além disso, eles chamam atenção para o fato dessa palavra estar conjugada na primeira pessoa do plural, o que significa que são os professores estagiários que “fixariam” o conceito nos alunos.

Conforme já adiantamos, esse artigo apresenta alguns estudos iniciais. Nele, é analisado apenas algumas palavras e/ou expressões mais explícitas (como “fixar”, por exemplo) que possam indiciar alguns pontos de vista na escrita do relatório. Por outro lado, nossos estudos atuais se diferenciam desse anterior por abordarmos não apenas a escolha (consciente ou não) de palavras, mas por discutirmos de forma mais aprofundada a própria forma de organização da narrativa, defendendo que essas produzem conhecimento e deixam entrever pontos de vista diversos.

Por fim, o artigo produzido por Moreira e Barbosa (2018) intitulado “Escrita sobre as práticas de ensino e apropriações das teorias linguísticas: uma análise discursiva dos relatórios de estágio supervisionado”, apresenta os obstáculos enfrentados pelo estagiário em relacionar



o que apreendeu durante o curso e a análise dos seus dados. Nesse trabalho, Moreira e Barbosa desenvolvem a análise de excertos de catorze relatórios produzidos nas disciplinas de Estágio supervisionado em língua portuguesa I e II no ano de 2015 por graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, as estudosas explanam sobre as concepções que norteiam seu estudo, para isso, embasam-se nas discussões de Barzotto; Brait; Geraldj; Bianchi e Vásquez. Moreira e Barbosa (2018, p. 57) observam que “a escrita dos relatórios configura-se como processo de constituição do futuro professor como sujeito de conhecimento”. Mas, para isso, elas afirmam que o estagiário deve apreender as concepções teóricas estudadas durante o curso, desenvolvendo seu posicionamento avaliativo para relacionar teoria e prática neste texto.

Na segunda parte, Moreira e Barbosa (2018, p. 61) apresentam sua metodologia de caráter qualitativo que busca:

[...] descrever as práticas de escrita que sujeitos em formação acadêmica desenvolvem na produção dos relatórios de estágio, discutir os resultados dessas atividades de linguagem e avaliar as práticas (materializadas nas formas de produção escrita) observadas.

Ou seja, sua pesquisa busca identificar e analisar como se desenvolve a relação entre teoria e prática na escrita de relatórios de estágio. Além disso, esse estudo também busca analisar “como um enunciado se constitui enquanto portador de um conhecimento do sujeito que o produziu” (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 62).

Na terceira parte, as estudosas apresentam suas análises a partir de quatro critérios. O primeiro critério, *Aspectos da descrição da prática de ensino e aprendizagem*, discute como o estagiário relata a aula, observando que são descrições pouco precisas. É interessante apontar que isso também é discutido por outros autores que resenhamos, como, por exemplo, Fairchild (2008), indiciando que essa questão é recorrente em relatórios produzidos em diferentes universidades. Moreira e Barbosa (2018, p. 64, grifo nosso) exibem excertos para ilustrar sua discussão. Recortamos um trecho de um excerto apresentado pelas autoras: “A ideia de *introdução de tais conceitos não foi tarefa fácil*, mas houve extrema colaboração por parte dos alunos [...]”. Em sua análise, as autoras afirmam que se menciona a “introdução de tais conceitos...” nesse excerto, mas, no relatório, não há a explicitação de como esses “conceitos” foram trabalhados, isto é, se a partir de leituras, debates com a turma, entre outros. Da mesma

forma, Moreira e Barbosa analisam que o estagiário afirma que “não foi tarefa fácil”, mas sem detalhar quais foram as dificuldades, em que momentos elas teriam ocorridos etc.

O segundo critério, *Operações discursivas realizadas sobre os dados registrados nas práticas de observação e regências descritas*, as autoras observam aspectos recorrentes nos relatórios de estágio analisados. Moreira e Barbosa (2018, p. 68) dão como exemplo a menção sobre a utilização do livro didático: “o professor se apoia no livro didático para ministrar suas aulas, o professor segue o conteúdo presente no livro didático”. Segundo elas, os comentários referentes ao uso do livro didático tendem a ser negativos, vendo-os como “muletas” do professor, entretanto, não passam disso. Isto é, as autoras não identificaram nos relatórios uma proposta mais consistente de qual seria a melhor alternativa para utilizar em sala de aula no lugar do livro didático, assim, a crítica do estagiário não seria bem fundamentada nem apresentaria uma possível solução.

O terceiro critério, *Desenvolvimento da escrita a partir dos conceitos teóricos usados no embasamento do relatório e o uso das afirmações teóricas na prática de ensino*, destaca que o estagiário tem dificuldades para explicar sobre as concepções teóricas que devem lhe nortear. Moreira e Barbosa (2018, p. 70) apresentam o seguinte excerto:

Tínhamos a todo o momento a ajuda da professora da escola que dava bastante dicas e nos ajudava a como corrigir melhor as produções. De acordo com Mendonça e Bunzen (2006, p. 202): “o ensino de língua portuguesa no EM apresenta características específicas que se relacionam à organização dessa etapa de escolarização [...]”. Segundo o texto “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”, de João Wanderley Geraldi (1997, p. 135) [...], temos a seguinte citação: “considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida.

De acordo com as estudiosas, nesse excerto, o aporte teórico não é utilizado como norteamento para a escrita do estagiário, e sim, esse parece utilizar as palavras dos teóricos para escrever seu relatório. Ou seja, parece que, pelo fato de o estagiário não dominar a teoria para elaborar sua discussão, utiliza a voz do outro para isso, fazendo com que seu texto pareça um “amontoado de retalhos” de outros textos.

Por fim, apresentamos o último critério discutido por Moreira e Barbosa: *Reflexões produzidas sobre as aprendizagens das práticas de ensino*. Nesse critério, as autoras apontam as semelhanças identificadas nas considerações finais dos relatórios analisados como, por exemplo, o que estagiário apreendeu durante o estágio, a importância da experiência, atitudes anteriores errôneas antes do estágio etc. Vejamos um excerto que as autoras analisam:

A grande turbulência que o semestre estágio percorreu me fez refletir na responsabilidade de ser professor e rever pensamentos e atitudes imaturas que tinha sobre a profissão [...] tendo agora terminado o estágio em Língua Portuguesa, vejo a necessidade dessa experiência (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 72-73).

Segundo as autoras, esse excerto evidenciaria a importância do estágio, pois, nele, o estagiário afirma ter refletido sobre o papel do professor, rever atitudes anteriores, entre outros. Apesar das dificuldades em mobilizar a teoria e utilizá-la para refletir sobre a prática, as autoras afirmam que é no momento do estágio que o graduando começa a se reconhecer como professor, começa a tentar relacionar o que apreendeu com a sala de aula e isso se evidencia no relatório de estágio, ainda que de forma muitas vezes problemática.

Nesse artigo, Moreira e Barbosa buscam, predominantemente, discutir como a teoria, a prática e sua relação são construídas em relatórios de estágio, e como isso indicia a formação do futuro professor. Concordamos com Moreira e Barbosa quando afirmam que o estudo dessa relação indicia essa formação, entretanto, em nossa tese, conforme já explanamos, discutimos que a própria forma de narrar a aula, suas reflexões ou apagamentos etc. a indiciam. Assim, não seria apenas em pontos específicos (teoria, prática e sua relação), mas, temos esse indício de formação em toda a construção do relatório.

Por fim, nessa perspectiva, o estudo sobre o que a construção do texto “diz” sobre o sujeito e não aquilo que o sujeito “diz” sobre seu objeto, elencamos quatro artigos produzidos por Fairchild (2008), Barzotto e Puh (2015), Moraes e Fairchild (2017), e Moreira e Barbosa (2018). Esses artigos apresentam algumas propriedades que consideramos similares, como a discussão do sujeito a partir do texto que ele produz, entendendo que a escrita do relatório é a materialização da formação do graduando.

Apresentado nosso estado da arte e como nossa pesquisa converge e diverge do já produzido, na próxima subseção, passamos a apresentar o projeto guarda-chuva, o nosso código, nosso *corpus* e as seções que os relatórios desse *corpus* têm em comum.

## 2.2 A ESCRITA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PANORAMA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

A finalidade desta subseção é traçar algumas características de nossa pesquisa. Primeiramente, explanamos sobre o projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”, suas características principais, abordando em quais frentes nosso estudo se encontra. Em seguida, apresentamos nosso código e *corpus* (*lôcus*, disciplina, número de laudas etc.), e nossa análise

que, ao considerar o relatório de caráter narrativo, aborda-o a partir do plano da narração e do plano da narrativa.

### 2.2.1 Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”

O nosso *corpus* de pesquisa é composto a partir do banco de dados do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino” (CNPq 458449/2014-8) que se iniciou no ano de 2014 e encerrou-se no ano de 2017. Nossa pesquisa está inserida na mesma linha de investigação, procurando adicionar os seus resultados aos que foram produzidos nos países que dele participaram. Esse projeto guarda-chuva, sediado em três países, englobou cinco universidades brasileiras e duas universidades estrangeiras. As cinco universidades brasileiras contempladas foram: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) e; Universidade de São Paulo (USP). As duas universidades estrangeiras que fizeram parte do projeto são a *Universidad Nacional – UNA/Costa Rica* e a *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán – UPNFM/Honduras*.

O projeto “A escrita sobre as práticas de ensino” problematizou o papel da escrita sobre a prática docente na formação de professores de diversas áreas, considerando que esse registro pode produzir conhecimento. Embasado em estudiosos como Foucault, Pêcheux, Maingueneau, Lacan, entre outros, o projeto apresentou como objetivo geral:

Pesquisar os processos e produtos da escrita que licenciandos realizam a partir de práticas de ensino, em diversas áreas de formação, para verificar em que condições os enunciados produzidos por eles podem adquirir o estatuto de “conhecimento” (CNPq 458449/2014-8, 2014, p. 7).

Para alcançar esse objetivo, a partir dos dados coletados nesses diferentes países, o projeto abarcou as análises em três frentes principais. A primeira frente, “A escrita sobre as práticas de ensino como forma de registrar uma aula”, discutiu quais os critérios de escrita são exigidos dos graduandos e se o texto que ele produz é suficiente para ser feita uma reflexão posterior em um processo analítico-reflexivo.

A segunda frente, “A escrita sobre as práticas de ensino como trabalho realizado sobre o registro anterior de uma aula”, discutiu como se dá a apreciação do estagiário sobre a aula relatada e como essa aula pode ser analisada. Sobre essa perspectiva, algumas hipóteses são levantadas de como a análise dos dados pode ocorrer: opinar sobre a aula, mencionar as opiniões

de terceiros, ou comparar uma aula realizada com “os procedimentos defendidos por determinado autor ou corrente teórica” (CNPq 458449/2014-8, 2014, p. 15).

Por fim, temos a terceira frente, “A escrita sobre as práticas como produção de enunciados que afirmam algo sobre uma aula”. Nela, se aborda primeiramente a relação entre o registro da aula e o que é dito sobre ela e, em seguida, discute-se de que modo ou em que condições esses postulados sobre a aula se constituem como conhecimento. É importante ratificarmos que a concepção de conhecimento que embasa o projeto “A escrita sobre as práticas de ensino” constrói-se a partir de duas considerações:

[...] não tomamos o “conhecimento” enquanto um problema de ordem cognitiva, mas enquanto uma questão de discurso. Um aspecto que nos interessa do conceito de “disciplina” é que Foucault a define como um mecanismo que permite a produção de novos enunciados [...] Isso nos leva a um segundo apontamento: uma das condições para que um enunciado se constitua enquanto portador de “conhecimento” é que esse enunciado se inscreva em uma disciplina (CNPq 458449/2014-8, 2014, p. 18).

Assim, a noção de conhecimento mobilizada nesse projeto é de que esse pode ocorrer nos registros sobre a aula a partir de discussões que o estagiário faz, produzindo novos enunciados no interior de uma disciplina (concepção de Foucault). Vale a pena ressaltar que o projeto reconhece pelo menos duas limitações nessa relação de conhecimento e disciplina: a formação do professor abarca variadas disciplinas, não apenas uma específica; e o pertencimento a uma disciplina pode não ser suficiente para que as discussões do estagiário ganhem estatuto de conhecimento, pois ele poderia estar apenas reproduzindo ideias consagradas nessa disciplina.

Precisamos fazer dois apontamentos. O primeiro é, conforme já comentamos, que a nossa concepção de conhecimento tem a ver com discursos construídos e pontos de vista indicados nos textos, o que diverge da noção de conhecimento proposta pelo projeto que tem relação com a inscrição de enunciados em uma disciplina (na concepção de Foucault). Isso possibilita que, estando inserida nesse projeto, nossa pesquisa some-se a ele. O segundo apontamento é que, a partir do entendimento que o relatório é um texto predominantemente narrativo, nossa pesquisa dialoga com as três frentes apresentadas. Discutimos se o registro da aula é suficiente para que se consiga compreender como se deu essa aula e se é uma narração que consegue dar conta da aula realizada a ponto de se poder sustentar uma discussão (frente 1), defendendo que, ainda que não consiga contemplar esses dois pontos, o relato produz conhecimento pela própria maneira de narrar do estagiário.

Nosso estudo também discute se e como o estagiário se posiciona frente a seus dados (frente 2), observando, por exemplo, como esse posicionamento (ou a falta dele) pode apresentar uma concepção sobre o ensino. Por fim, abordamos a relação entre os dados e o que é dito sobre eles (frente 3), destacando que, ainda que não tenham uma relação clara, implicam a (re)produção e circulação de conhecimento.

Na próxima subseção, abordamos mais especificamente nossos dados de pesquisa.

### 2.2.2 Os dados da pesquisa

No âmago do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino”, para coletar os relatórios, utilizamos como critério que esses tivessem sido produzidos por uma turma de Letras - Língua Portuguesa como resultado das disciplinas de estágio no Ensino Fundamental e Médio da UFPA. Para compor nosso *corpus*, coletamos 56 relatórios produzidos em três *campi*: Marajó-Breves, Belém e Castanhal.

Antes de discorrermos sobre esses dados, é importante esclarecermos três pontos. O primeiro diz respeito ao fato de que os relatórios dos *campi* de Belém e Castanhal foram adicionados ao banco de dados por outros participantes do projeto, enquanto os do *campus* de Marajó-Breves são resultados das disciplinas que ministramos. Em nossas análises, consideramos irrelevante nossa participação ou não na orientação desses textos, levando em conta apenas a constituição linguístico-discursiva dos relatórios, tomados enquanto materialização de discursos e como portadores de “modos de conhecer” a aula.

O segundo ponto é que, ao longo desta tese, ilustramos algumas de nossas considerações nas seções teóricas com excertos<sup>9</sup> retirados de diferentes seções dos relatórios (introdução, observação, regência, considerações finais) com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão de nosso posicionamento. Essas ilustrações têm caráter anedótico e não fazem parte do corpo da análise propriamente dita, desenvolvida na seção 5.

O último ponto é que, em nossa seção analítica, selecionamos três relatórios que consideramos amostras representativas daqueles que compõem nosso *corpus*. Como nos propomos a discutir a aula narrada pelos estagiários, selecionamos seções de regência porque nem todos os relatórios apresentam uma seção de observação – no caso, os de Marajó-Breves<sup>10</sup>,

---

<sup>9</sup> Tanto os excertos usados como ilustração na seção teórica quanto os excertos utilizados no corpo de análise na seção 5 foram transcritos fidedignamente.

<sup>10</sup> As divisões dos relatórios podem divergir, por exemplo, a narrativa da observação é ausente nos textos desse *campus*, entre outras diferenças que serão explicitadas.

conforme explicamos adiante. Assim, na seção analítica desta tese, destacamos excertos da seção de regência de três relatórios diferentes, um de cada *campus*. Visto que esses três excertos são relativamente longos, pois apresentam uma aula completa, dividimos cada um em duas partes.

Para identificar os excertos que são expostos nesta pesquisa e preservar a identidade dos estagiários<sup>11</sup>, criamos um código. No quadro 1, a seguir, apresentamos o código utilizado e depois, explicamos como funciona:

Quadro 1: Códigos de identificação de excertos dos relatórios

<b>Campus</b>	<b>Marajó-Breves</b>		<b>Belém</b>		<b>Castanhal</b>	
<b>Disciplina</b>	Estágio no Ensino Fundamental	Estágio no Ensino Médio	Estágio no Ensino Fundamental	Estágio no Ensino Médio	Estágio no Ensino Fundamental	Estágio no Ensino Médio
<b>Código dos dados</b>	(X) RY (EF. Marajó-Breves)	(X) RY (EM. Marajó-Breves)	(X) RY (EF. Belém)	(X) RY (EM. Belém)	(X) RY (EF. Castanhal)	(X) RY (EM. Castanhal)

Fonte: Moraes, 2020.

Identificamos os excertos de relatórios a partir do seguinte código: (X) RY (EF/EM. \_\_\_\_). Nesse código, X é o número do excerto no interior do relatório, assim, é uma numeração que ocorre *apenas* quando de um relatório foi retirado mais de um excerto; neste caso, cada excerto é identificado com um numeral romano (I, II, III...), dependendo da ordem em que eles aparecem no relatório. A letra R indica que é um relatório e Y é o número cardinal que identifica cada relatório (1, 2, 3...) entre aqueles produzidos em uma disciplina em determinado *campus*. As siglas EF/EM designam em que disciplina o relatório foi produzido, se no estágio no Ensino Fundamental ou Médio, e por fim, indicamos a qual *campus* pertence o texto (Marajó-Breves; Belém; Castanhal).

Por exemplo, se um excerto é codificado como (II) R11 (EF. Belém), significa que ele é o segundo excerto citado do relatório onze produzido na disciplina de estágio no Ensino Fundamental da UFPA *campus* Belém. Se o código do excerto for R5 (EM. Belém), significa que é o único excerto citado do relatório cinco produzido na disciplina de estágio no Ensino Médio da UFPA *campus* Belém.

A seguir, apresentamos as características gerais dos relatórios de estágio produzidos nos três *campi* (respectivamente, Marajó-Breves, Belém e Castanhal), e ilustramos o teor desses relatórios com excertos das seções (introdução, narrativa da regência e considerações finais)

<sup>11</sup> Todos os estagiários que participam dessa pesquisa assinaram um “Termo de consentimento livre e esclarecido”, conforme o modelo anexado ao final desta tese.

que são comuns a todos os relatórios dos três *campi*. Inicialmente, observamos as características dos relatórios produzidos na UFPA *campus* de Marajó-Breves, no quadro a seguir:

Quadro 2: *Corpus* da UFPA *campus* de Marajó-Breves - características gerais

<b>Campus</b>	<b>Marajó-Breves</b>	
<b>Disciplina</b>	Estágio III (Ensino Fundamental)	Estágio IV (Ensino Médio)
<b>Turma</b>	Turma C	Turma D
<b>Regime</b>	Intervalar	Regular
<b>RELATÓRIOS DE ESTÁGIO</b>		
<b>Ano de Produção</b>	2016	2016
<b>Quantidade de relatórios</b>	8	9
<b>Produção</b>	Em dupla ou trio <sup>12</sup>	Em dupla ou trio
<b>Estrutura dos relatórios</b>	Introdução; registro da regência; conclusão; anexos	Introdução; registro da regência; conclusão; anexos.
<b>Quantidade de Laudas/relatório</b>	Mínimo de 12 e máximo de 40	Mínimo de 12 e máximo de 38

Fonte: Moraes, 2020.

No *campus* de Marajó-Breves, coletamos 17 relatórios de estágio produzidos em 2016 por duas turmas diferentes: a Turma C, de regime intervalar, que produziu o texto na disciplina de Estágio III; e a Turma D, em regime regular, que o produziu durante o estágio IV. O estágio supervisionado nesse *campus* é dividido em estágio I, II, III, IV, sendo que o estágio de observação é feito em estágio II. Dessa forma, os relatórios produzidos nos estágios de regência denominados de III (doravante, Ensino Fundamental) e IV (doravante, Ensino Médio), diferentemente dos relatórios produzidos nos *campi* de Belém e Castanhal, não contêm o registro da observação, apenas de regência.

Nesse *campus*, os relatórios foram produzidos por dupla ou trio de estagiários e apresentam entre 12 e 40 laudas. Esse número de laudas, que em média é menor do que aqueles produzidos nos *campi* de Castanhal e Belém, é causado, principalmente, pela ausência da narrativa da observação.

Passemos agora para as características dos relatórios produzidos na UFPA *campus* de Belém. Apresentamos o quadro 3, a seguir:

<sup>12</sup> Apesar de discriminarmos que os relatórios foram produzidos individualmente, em dupla ou em trio, não levamos em conta os sujeitos empíricos (DUCROT, 1987) na análise. E sim, tomamos o produtor do relatório como um locutor único responsável pelo enunciado, de acordo com a concepção de Ducrot (1987).



Quadro 3: *Corpus* da UFPA *campus* de Belém - características gerais

<b>Campus</b>	<b>Belém</b>	
<b>Disciplina</b>	Estágio no Ensino Fundamental	Estágio no Ensino Médio
<b>Turma</b>	Turma A	Turma A
<b>Regime</b>	Regular	Regular
<b>RELATÓRIOS DE ESTÁGIO</b>		
<b>Ano de Produção</b>	2016	2016
<b>Quantidade de relatórios</b>	13	12
<b>Produção</b>	Individual	Individual
<b>Estrutura dos relatórios</b>	Introdução; registro da observação e regência; considerações finais; anexos	Introdução; registro da observação e regência; considerações finais; anexos
<b>Quantidade de Laudas/relatório</b>	Mínimo de 30 e máximo de 70	Mínimo de 30 e máximo 70

Fonte: Moraes, 2020.

No *campus* de Belém, coletamos 25 relatórios produzidos no ano de 2016 por uma turma em regime regular que cursou as duas disciplinas – denominada nesta tese de turma A. Nesse *campus*, os relatórios, produzidos individualmente, têm uma extensão que varia entre 30 e 70 laudas e, em sua maioria, divide-se em introdução, registro da observação e regência, conclusão e anexos. Observamos que nem todos os relatórios do *campus* de Belém apresentam considerações finais e anexos. No estágio do Fundamental, dentre os treze relatórios, apenas cinco apresentam considerações finais, e no estágio do Ensino Médio, dos nove, elas estão presentes em apenas três. Isso causa certo estranhamento pelo final abrupto da escrita e pela ausência de uma visão mais global do estágio feito pelo estagiário, pois isso geralmente é feito nesse momento.

Por fim, discorreremos sobre os relatórios pertencentes ao nosso *corpus*, produzidos na UFPA *campus* de Castanhal. Observamos o quadro a seguir:

Quadro 4: *Corpus* da UFPA *campus* de Castanhal- características gerais

<b>Campus</b>	<b>Castanhal</b>	
<b>Disciplina</b>	Estágio no Ensino Fundamental	Estágio no Ensino Médio
<b>Turma</b>	Turma B	Turma B
<b>Regime</b>	Regular	Regular
<b>RELATÓRIOS DE ESTÁGIO</b>		
<b>Ano de Produção</b>	2014	2014
<b>Quantidade de relatórios</b>	5	9
<b>Produção</b>	Em dupla	Em dupla
<b>Estrutura dos relatórios</b>	Introdução; descrição da observação e regência; reflexão da observação e regência; problematização; considerações; anexos.	Introdução; descrição e reflexão da entrevista com prof. e aluno; registro da observação e regência; reflexão; problematização; considerações; anexos.
<b>Quantidade de Laudas/relatório</b>	Mínimo de 25 e máximo 35	Mínimo de 25 e máximo de 35

Fonte: Moraes, 2020.

No *campus* de Castanhal, conforme o quadro 4, coletamos 14 relatórios de uma turma regular que também cursou as duas disciplinas de estágio e foram elaborados em 2014 pela turma que intitulamos de B. Esses relatórios são produzidos em duplas e apresentam entre 25 e 30 laudas. No estágio no Ensino Fundamental, os relatórios são constituídos de introdução, descrição da observação e regência, reflexão, problematização, considerações e anexos. Já, no Ensino Médio, subdividem-se em introdução; *descrição e reflexão da entrevista com o professor e aluno da escola*; registro da observação e regência; reflexão; problematização; considerações e anexos. Assim, a estrutura dos relatórios do estágio no Ensino Médio em Castanhal diferencia-se dos produzidos no estágio do Ensino Fundamental por acrescentar entrevistas com o professor e com alunos da escola, seguidas de reflexões.

Em termos gerais, temos algumas características comuns nos relatórios produzidos nos *campi* de Marajó-Breves, Belém e Castanhal, como a presença de introdução, regência e considerações finais. Na *introdução* dos relatórios pertencentes a esses *campi*, de modo geral, há uma apresentação do contexto em que o estágio foi realizado, o local, o período em que o estágio se realizou, o objetivo do relatório, a divisão do estágio e/ou a divisão do texto. Para ilustrar, expomos, a seguir, um excerto de introdução:

(1) Este relatório de estágio supervisionado do Ensino Médio tem o objetivo de refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. Foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Gerson Peres, localizada na rua Antônio Fulgêncio da Silva, Nº 3119 no bairro do aeroporto, na cidade de Breves – Pa.

O estágio foi dividido em duas etapas, na primeira conhecemos as dependências da escola, conversamos com o coordenador com o intuito de verificar a disponibilidade de turmas noturnas para a realização do estágio, em seguida conhecemos e dialogamos com o professor responsável pelas turmas do 2º e 3º ano “B” de língua portuguesa. O segundo momento se deu na realização da prática da regência do estágio supervisionado, nos dias 31 de outubro e 03 de novembro de 2016, cumprindo a carga horária de 8h/aula – R9 (EM. Marajó-Breves).

No excerto 1, os estagiários apresentam o objetivo do relatório (“refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem...”), o nome da escola (“Escola Estadual de Ensino Médio Professor Gerson Peres”), e o seu endereço (“rua Antônio Fulgêncio...”). Além disso, também relatam uma divisão do estágio que teria ocorrido em duas etapas, narrando o que teria ocorrido antes e durante a regência. Como a intenção da introdução é apresentar um apanhado geral do contexto em que o estágio ocorre e do texto que será lido, podemos concluir que o excerto cumpre esse papel. Isso porque, nele, temos diversos detalhes que conseguem nortear o outro sobre as condições em que ocorreram as aulas e/ou a finalidade e conteúdo do relatório.

Nos *relatos da regência*, com maior ou menor detalhamento, podemos identificar a narrativa das interações verbais ocorridas (citações diretas, indiretas etc.), da metodologia do

professor, do conteúdo abordado e algumas recorrências de reflexões e/ou comentários do(s) estagiário(s). Observamos que apenas alguns relatórios desses *campi* que fazem parte de nosso *corpus* apresentam os anexos dos conteúdos trabalhados. Ilustramos a seção de regência com o excerto a seguir:

(2) Por volta de 07h:40min quando já estava terminando de passar a primeira parte do conteúdo para o quadro, havia cerca de 16 (dezesesseis) alunos em sala. Trabalhei basicamente a classificação dos seguintes morfemas: *Radical*, *afixos*, *vogal temática*, *tema* e *desinências*, de modo que os conceituei e exemplifiquei. Por exemplo, sobre o Afixos coloquei a seguinte conceituação: “*Afixos são elementos que se unem ao radical para formar novas palavras*”. Expliquei que os afixos podem ser classificados em *prefixos* quando colocados antes do radical, como em *desconhecer* e *sufixos* quando colocados depois do radical, como em *lealdade* (grifo do autor) – R5 (EF. Belém).

Conforme podemos observar, o estagiário faz uma narração dos acontecimentos da aula, apresentando alguns detalhamentos sobre o conteúdo trabalhado e as interações ocorridas em sala de aula. Mesmo que esse excerto seja relativamente detalhado, observamos que ele apresenta alguns apagamentos significativos. No excerto 2, o estagiário apresenta o conteúdo abordado por meio de uma lista de tópicos (“radical”, “afixos”, “vogal temática”, “tema” e “desinências” etc.) e de uma citação direta do que, conforme se pode inferir, foi escrito na lousa por ele (“Afixos são elementos que se unem ao radical para formar novas palavras”). Também faz menções por meio de citações indiretas de sua explicação em sala de aula (“expliquei que afixos...”) e os exemplos que teria dado aos alunos (“desconhecer” e “lealdade”).

Entretanto, neste trecho, identificamos, pelo menos, duas ausências: a voz dos alunos; a explicitação dos outros morfemas. No primeiro caso, os alunos são mencionados no excerto apenas no seu início, por meio da informação de quantos ficaram em sala (16 alunos), mas temos a ausência de sua voz e suas ações no decorrer da narrativa, o que é curioso, pois eles fazem parte dessa interação. Além disso, o único relato referente ao conteúdo da aula foi a nomeação do tema como “afixos”, mas seria interessante saber qual foi a conceituação e exemplos que o estagiário deu para os outros morfemas, pois saber a abordagem do conteúdo da aula ajudaria a um melhor entendimento de como foi essa aula etc. Isso significa que o excerto pode apresentar alguns apagamentos em sua narração, ainda que ele seja detalhado.

Nas *considerações finais* dos relatórios produzidos nos *campi* de Breves-Marajó, Belém e Castanhal, geralmente, temos o momento em que é feita a reflexão geral sobre o estágio, discussões sobre questões observadas e/ou a sua importância na formação do graduando. Apresentamos um excerto, a seguir, para ilustrar:

(3) Com as nossas experiências de observação das aulas e da regência, podemos concluir, de maneira geral, que a forma como foi repassado o ensino de língua materna e os procedimentos que foram adotados pelos professores (mais precisamente o professor B) foram de grande importância para um bom andamento de suas aulas, pois recorreram a várias atividades que puderam aumentar as habilidades e o aprendizado dos alunos. Esses procedimentos didáticos, somados à ótima estrutura da escola, fizeram com que uma parte de seus alunos tivessem mais facilidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, o ambiente escolar influencia bastante nesse processo – (I) R4 (EF. Castanhal).

Neste excerto, os estagiários destacam a importância da utilização de “várias atividades”, juntamente com a “ótima estrutura da escola”, para o “bom andamento das aulas” e para propiciar um “bom ensino e aprendizagem” para os alunos. Assim, nas considerações finais, os estagiários fazem uma reflexão geral sobre a sua metodologia, a metodologia dos professores da escola e o papel da escola no ensino. Isso possibilita que os estagiários consigam construir uma visão geral do estágio para si e para o outro, relacionando o conhecimento que tem da escola, a observação das aulas e a regência. Entretanto, essa relação entre “variedade de atividades” e “boa estrutura escolar” com um “bom ensino e aprendizagem” é feita de forma bastante superficial, visto que, por exemplo, “várias atividades” podem ser compostas por atividades “ruins” ou que a “boa estrutura” da escola pode ser inútil caso o professor não saiba aproveitá-la.

A partir da breve discussão desses excertos, consideramos que esses relatos apresentam um conhecimento sobre a aula, mesmo que alguns sejam mais ou menos detalhados e/ou que não tenham reflexões explícitas sobre o estágio. Como é a seção narrativa da aula que nos interessa como dado, por exemplo, vejamos o excerto 2. Nesse excerto, produzido no *campus* de Belém, há a ausência da voz do aluno (citações diretas e/ou indiretas), apesar de eles serem mencionados – “havia cerca de 16 (dezesesseis) alunos em sala”. Ou seja, os alunos são apenas aludidos pelo professor/estagiário cujas ações, que lhe são atribuídas, predominam nessa narrativa. Isso indicia um conhecimento sobre como o estagiário compreende o ensino, isto é, a partir de uma perspectiva em que o papel do aluno é de mero “espectador” sem voz nesse processo.

Essa compreensão de que o relato narrativo, ainda que impreciso e sem reflexões mais evidentes, apresenta um conhecimento sobre a aula difere do afirmado por autores como Rodrigues (2014), Bottega (2008), Leurquin e Peixoto (2017), e Silva e Melo (2008), como apresentamos anteriormente na subseção 2.1.2. Esses autores defendem que uma narrativa generalizante e/ou com ausência de reflexões explícitas em relatórios não produz conhecimento sobre o ensino. Entretanto, conforme podemos identificar em uma discussão ainda superficial,

observamos que há sim um conhecimento produzido na própria forma da narrativa, nas informações dadas ou apagadas etc. que indiciam concepções do estagiário sobre o estágio.

Por essas diferenças apresentadas nesses trabalhos elencados anteriormente e pela sinalização dessa discussão no artigo de Moraes e Fairchild (2017), ratificamos que consideramos que o relatório apresenta um modo de organização que exhibe uma natureza essencialmente narrativa e indicia discursos em seu interior. Em nossa tese, conforme viemos explanando, os fragmentos de relatórios analisados são considerados a partir do plano da narração e do plano da narrativa.

Por meio da premissa que o relatório é um texto de cunho essencialmente narrativo, essas duas dimensões (plano da narração e plano da narrativa) e os discursos produzidos durante esse processo irão nortear nosso aporte teórico nas seções 3 e 4 a seguir.

### 3 O REGISTRO DA AULA COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DISCURSO

Na seção anterior, discutimos diversos trabalhos produzidos sobre estágio e relatórios e; além disso, apresentamos nosso código e *corpus*. A partir do entendimento do relatório como texto predominantemente narrativo, nesta seção, buscamos discutir como ele pode ser lido em um duplo registro, no plano da narração e no plano da narrativa (TODOROV, 2008), observando que essas duas dimensões são indissociáveis no texto.

A primeira das dimensões desse discurso, o relato tomado a partir do *plano da narração*, concebe que este é uma expressão polifônica da consciência de seu autor. Embasando-nos em Ducrot (1987), discutimos a polifonia presente na diferença entre locutores e enunciadores percebidos na escrita do relatório. E com Authier-Revuz, abordamos a heterogeneidade constitutiva, na qual não temos marcas explícitas que podem ser identificadas no texto; com essa autora discutimos também sobre a heterogeneidade marcada que pode ser recuperada por marcas linguísticas ou pelo próprio contexto do enunciado.

A segunda dimensão em que analisamos o relato é, portanto, aquela em que o tomamos a partir do *plano da narrativa*. Consideramos que o relato sobre a aula se compõe de uma sequência de ações realizadas por “personagens” em sala de aula (pelos alunos, pelos professores, pelos estagiários etc.). Essas “personagens” *podem* estar dispostas em uma cena cuja configuração é polifônica (BAKHTIN, 2008), traçando um paralelo com o que faz Dostoievski, cuja personagens são consideradas por Bakhtin (2008) como “pessoas” completas, com consciência equipolente em relação ao herói, com visões de mundo diferentes e, por vezes, conflitantes. Supomos que o relato de sala de aula seja similar, isto é, como uma cena em que vários sujeitos plenevalentes, com consciências equipolentes, interagem entre si, em uma relação não harmônica. Entretanto, com a importante diferença de que não se trata, neste caso, simplesmente de uma construção de um autor (um problema de verossimilhança<sup>13</sup>), mas a de um registro resultante da consciência material dos sujeitos que estão em sala de aula (um problema de veracidade).

A partir desse entendimento, dividimos esta seção em duas subseções principais. Na primeira, discorremos sobre o relatório de estágio a partir dos planos da narração e da narrativa. Aprofundamos essa perspectiva por meio, principalmente, de Bakhtin (2008) e Todorov (2008). Na segunda subseção, explicamos como essa forma de compreensão do relatório implica concebê-lo como lugar de produção de discursos e, portanto, como um discurso

---

<sup>13</sup> Observamos que os termos “verossimilhança” e “veracidade” não são termos de Bakhtin (2008).

fundamentalmente heterogêneo, nos embasando em Bakhtin (2008), Bakhtin/Volochínov (2010), Geraldi (2013), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004).

### 3.1 RELATÓRIO DE ESTÁGIO: PLANO DA NARRAÇÃO E PLANO DA NARRATIVA

Conforme começamos a discutir na seção anterior, entendemos que o relatório tem aspectos descritivos, argumentativos e expositivos, mas que é predominantemente *um texto de cunho narrativo* que apresenta pontos convergentes e divergentes com textos narrativos fictícios. Considerar o relatório de estágio como um texto em que se sobressai a dimensão narrativa significa dizer que nele se destacam “personagens” correspondentes a diferentes locutores (professor da escola, estagiário, aluno etc.) que são nomeados e caracterizados, e a quem se atribuem ações e ocasionalmente se dá a palavra.

Nesta narrativa que é o relatório, a *ação* é o constituinte elementar. O texto sobre a aula é repleto de relatos de ações dos sujeitos envolvidos. Essas ações se constituem na representação de uma sequência de feitos produzidos, sentidos e/ou sofridos pelas “personagens” que fazem parte da pesquisa – como, por exemplo, o aluno anotou/gostou/foi questionado. Dentre essas ações narradas, encontram-se os “atos de fala” propriamente ditos, ou seja, as ações que consistem em dizer, e dizendo, fazer “outras coisas”, como aponta a pragmática. Essas ações muitas vezes aparecem nos discursos reportados por meio de verbos *dicendi* como, por exemplo, o aluno disse/perguntou/explicou etc.

Além disso, dizer que o relatório de estágio é um texto em que predomina a narrativa significa aceitar que ele expõe um “enredo” ou uma “trama” composta por ações narradas em um período de tempo que pode corresponder à duração de uma aula; a uma sequência de aulas realizadas pelo discente durante a semana; ou a narrações dentro da narração, cuja extensão cronológica pode variar muito (ex.: estagiário conta uma história que o aluno contou). Finalmente, o relatório apresenta também um “narrador” que corresponde à voz do estagiário quando esse assume a tarefa de transformar em um relato sua vivência em sala de aula.

Entretanto, o relatório de estágio possui algumas singularidades que o distinguem de narrativas fictícias como as obras que são discutidas por Bakhtin (2008). Para começar, apesar de ser predominantemente narrativo, o relatório de estágio não tem necessariamente uma estrutura fechada de “enredo”, ou seja, não exhibe uma composição com situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Por exemplo, o relato da aula pode não ter um clímax, e se tiver, esse pode não resultar de uma complicação, ainda que, ocasionalmente, possamos observar nele elementos da narrativa clássica, como o “final feliz” ou a presença de

protagonistas e antagonistas. Porém, precisamos supor que as personagens do relatório e os acontecimentos narrados possuem uma existência empírica fora do próprio texto narrativo, razão pela qual o relato levanta uma questão de veracidade. Por outro lado, nas obras de Dostoiévski (analisadas por Bakhtin, 2008), as personagens e os acontecimentos são fictícios, ou seja, a sua existência é a própria existência do texto e isso as situa na problemática da verossimilhança.

Isso implica dizer que a narrativa do relatório está subordinada a um acontecimento empírico que serve como referência externa para identificar tanto se a narrativa corresponde à realidade (se as ações narradas aconteceram de fato) quanto à precisão de sua descrição (se elas ocorreram tal como foram relatadas). Por outro lado, o texto narrativo fictício não está sujeito a acontecimentos externos a ele, apesar de poder apresentar verossimilhança.

Para melhor compreendermos como um relato pode ou não ser preciso em sua escrita, expomos os excertos, a seguir:

(4) indagamos os alunos com *algumas questões* pra auxiliar o entendimento da aula, tais como: *O que é um apólogo?; Com que outro gênero o apólogo se parece? Por quê?* [...] (grifo nosso) – (I) R7 (EM. Castanhal).

(5) Após a *revisão do assunto ministrado* na aula anterior copiei no quadro a *continuação do assunto, expliquei* e passei *exemplos* para melhor compreensão (grifo nosso) – (I) R4 (EF. Belém).

No primeiro excerto, podemos perceber que as perguntas (“O que é um apólogo”? etc.) vem explicitar a expressão “algumas questões”, escrita anteriormente. Os estagiários informam quais foram as questões propostas aos estudantes durante a aula nesse relato, possibilitando que o leitor avalie, por exemplo, se foram adequadas (o que é um dos objetivos de um relatório). Já no segundo excerto, temos várias expressões generalizantes (“*revisão do assunto ministrado*”, “*continuação do assunto*”, “*expliquei*”, e “*exemplos*”) que causam uma indefinição sobre qual foi a revisão feita pelo estagiário, o que ele copiou no quadro como “continuação”, qual explicação e quais exemplos deu em sala. Uma vez que a leitura de um relatório é orientada pela suposição de sua veracidade (eventualmente averiguada por outros instrumentos, como anexos, planos de aula etc.), uma descrição como a do segundo trecho pode levantar mais problemas do que a primeira, seja em termos de veracidade (se a aula de fato ocorreu), seja em termos de validade dos dados (em que medida o relato pode ser considerado um registro aproveitável do que ocorreu).



No relatório, temos, predominantemente, um “narrador” em primeira pessoa cuja voz geralmente predomina em detrimento dos sujeitos presentes na narrativa. Esse “narrador” nos interessa pelo fato de representar o sujeito empírico responsável pela pesquisa, pelas informações prestadas, pelas conclusões tiradas, entre outros. Na obra de Dostoiévski, diferentemente, Bakhtin (2008) se interessa pelo narrador enquanto produto da poética do autor. Notamos, em todo caso, que, apesar de as personagens e situações narradas nos romances de Dostoiévski não serem verídicas, Bakhtin (2008, p. 69) pondera que esse “se considera realista e não um romântico subjetivista”. Ou seja, Bakhtin (2008) alega que as personagens são, em parte, fruto da observação feita por Dostoiévski da sociedade ao seu redor, representando as sutilezas das relações humanas em suas obras.

Nos relatórios, não esperamos que o estagiário demonstre a mesma perícia que o famoso escritor nem nos interessa apenas sua “poética”. O que se espera, no entanto, é que ele tenha uma escuta atenta para perceber as *nuanças* ocorridas nas interações verbais em sala de aula, e que desenvolva uma forma de representá-las em seu relatório por meio do agenciamento de recursos expressivos da língua.

Norteamo-nos em Todorov (2008) para adentrar um pouco mais na constituição da narrativa para, em seguida, discutir o tema da polifonia ao considerar a narrativa do relatório enquanto um discurso sobre a aula. Todorov apresenta a análise de textos literários a partir de diferentes perspectivas que ele agrupa entre as que os tomam enquanto discurso e as que os tomam enquanto história que são, respectivamente, o plano da narração e o plano da narrativa, segundo nossa nomenclatura, conforme já comentamos. Esse estudioso toma a diferenciação de Benveniste (1989) entre enunciação e enunciado como embasamento para sua proposta. Focaremos brevemente nossa discussão em Benveniste, para em seguida, atermo-nos a Todorov.

Benveniste (1989) apresenta uma maneira de se discutir a língua no enunciado. Para isso, ele começa explanando que a língua é comumente analisada pelo emprego da forma que consiste em um:

[...] conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer [...] Estas regras de emprego são articuladas a regras de formação indicadas antecipadamente, de maneira a estabelecer uma certa correlação entre as variações morfológicas e as latitudes combinatórias dos signos (acordo, seleção mútua, preposições e regimes de nomes, verbos, lugar e ordem, etc.) (BENVENISTE, 1989, p. 81, grifo do autor).

Benveniste sustenta que essa forma de estudo da língua a concebe como acabada e colocada à disposição do falante que só precisaria então empregá-la, obedecendo a “regras de formação” postas antecipadamente. Porém, essa perspectiva de estudo não consegue contemplar a língua em toda a sua complexidade, ou seja, esse emprego da forma apresenta regras diferentes do emprego da língua que seria “um mecanismo total e constante que de uma maneira ou de outra afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Para este autor, o ato individual do emprego da língua seria a enunciação, enquanto a língua empregada seria o discurso. Na enunciação, deve-se levar em conta “o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 1989, p. 83). O ato de enunciação introduz o locutor como norteador daquilo que é necessário para o emprego da língua acontecer, pois, antes disso, a língua seria apenas uma expectativa do vir a ser. No seu emprego concreto, “a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

Na realização da enunciação como ato individual, o locutor que se assume como tal põe o “outro diante de si”, indiferentemente de qual seja o nível presencial atribuído a esse outro. Por fim, Benveniste (1989, p. 84) afirma que a língua “se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. Segundo o autor, esse papel da língua é algo que precisa ser estudado, por isso, é necessária a discussão desse ato de enunciação que introduz o locutor em sua fala. O estudioso apresenta algumas sequências de termos que podem ser identificados nessa inserção: índices de pessoa, pronomes e formas temporais. No que diz respeito aos *índices de pessoa*, o estudioso apresenta a relação “eu-tu” que, segundo ele, não aconteceria senão pelo próprio ato enunciativo, sendo que o “eu” é aquele que pratica a enunciação e o “tu”, o alocutário a quem essa enunciação se dirige. Isto é, nas palavras de outro autor, Fiorin (1996), que se embasa em Benveniste: “*eu*: quem fala, *eu* é quem diz *eu*; *tu*: aquele com quem se fala, aquele a quem o *eu* diz *tu*, que por esse fato se torna o interlocutor [...]” (FIORIN, 1996, p. 60, grifo do autor).

Na segunda sequência, temos os *pronomes* que podem ser pessoais ou demonstrativos, sendo denominados por Benveniste (1989, p. 85) como “classes de indivíduos linguísticos”, pois eles remetem a indivíduos “quer se trate de pessoas, de momentos, de lugares”. Esses indivíduos linguísticos são produzidos na enunciação e são “engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (BENVENISTE, 1989, p. 85).

A terceira sequência de termos, *formas temporais*, tem relação com o “EGO, centro da enunciação”, isto é, a enunciação seria a referência para o uso do tempo, sendo que o “‘presente’, coincide com o momento da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 85). Nessa mesma perspectiva, Fiorin (1996) trata da categoria de tempo na enunciação ao afirmar que o momento da enunciação “instaura um *agora* [...]. Esse *agora* é, pois, o fundamento das oposições temporais da língua” (FIORIN, 1996, p. 142, grifo do autor). Podemos dizer que essa categoria temporal é produzida no interior (e por meio) da enunciação.

Para ilustrarmos, analisamos o excerto extraído de um relatório de nosso corpus, a seguir:

(6) *Entrei* em sala às 19h:19, *dei* boa noite à turma, *falei* que o assunto de hoje seria as preposições (grifo nosso) – (II) R4 (EF. Belém).

Percebemos dois pontos importantes ao analisarmos esse excerto. O primeiro diz respeito ao enunciado estar na primeira pessoa do singular. Assim, destaca-se o pronome pessoal “eu”, que indica a presença do sujeito responsável pela enunciação. Quem produziu o enunciado e disse “eu” foi quem entrou em sala, quem deu boa noite etc. O segundo ponto é o fato de a narrativa ser construída no pretérito perfeito. Isso tem a ver com o fato de que o seu tempo norteador é o momento da enunciação, isto é, o momento em que foi produzido o relatório ou em que ele estaria sendo lido pelo avaliador. Este seria o tempo presente. Ao tomar o momento do enunciado como referência, os acontecimentos são narrados em um tempo representado como anterior e já concluído: “entrei”; “dei”; “falei”.

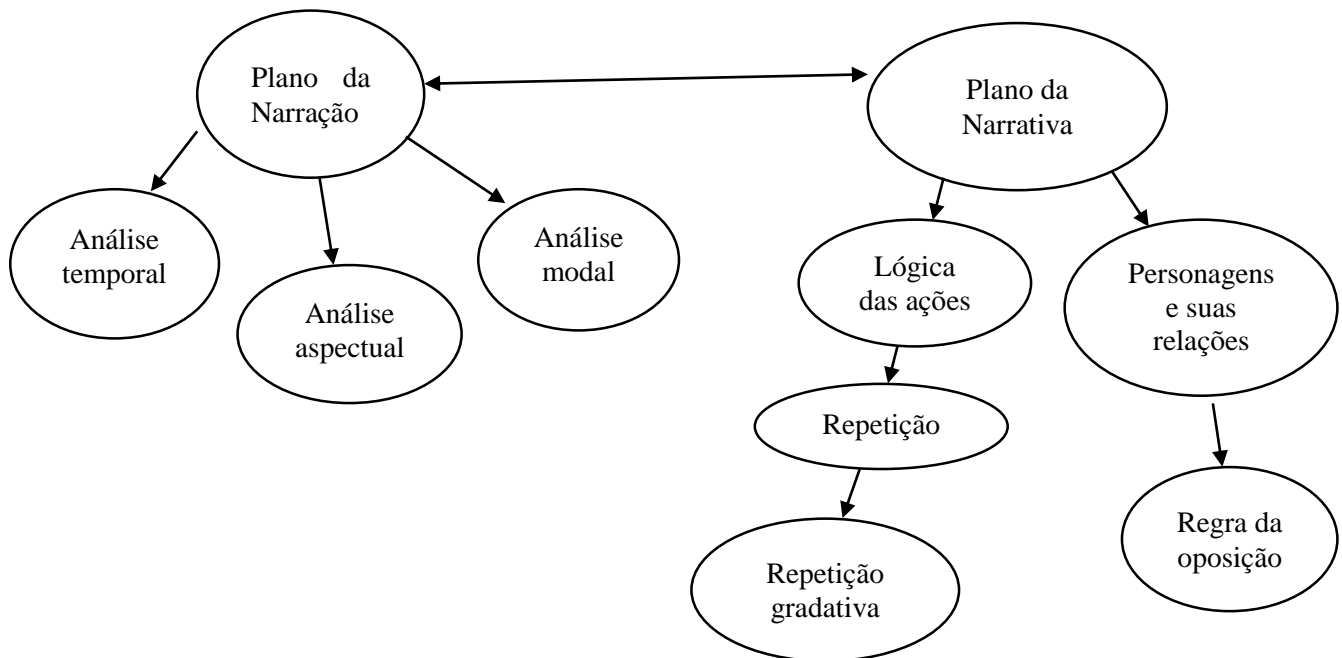
Ao tomar por base a discussão de Benveniste (1989) sobre o estudo da língua a partir do emprego da língua e do emprego da forma, Todorov propõe algo similar para o estudo do texto narrativo: analisá-lo tanto como discurso quanto como história. Observamos que, em nossa tese, conforme já comentamos, denominamos essas formas de análise propostas por Todorov, respectivamente, de plano da narração e plano da narrativa. Ao fazermos essa analogia, digamos que estudar o texto a partir do plano da narração seria fazê-lo enquanto emprego da língua e estudar o texto enquanto ação do plano da narrativa seria uma maneira de estudá-lo enquanto emprego da forma. Sobre esses dois planos de estudo da obra literária, Todorov afirma que:

Ela é história [plano da narrativa], no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real [...] Mas a obra é ao mesmo tempo discurso [plano da narração]: existe um narrador que relata a história; há diante

dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los (TODOROV, 2008, p. 220-221).

Um relatório coloca questões dessas mesmas ordens: de um lado, o que “aconteceu” durante a aula (o que é narrado); de outro, como o que “aconteceu” foi percebido por quem estava lá (como foi narrado). Todorov propõe várias perspectivas que podem ser abordadas no interior do plano da narrativa e do plano da narração. Agora, iremos discutir de forma mais detalhada apenas algumas dessas perspectivas propostas por Todorov para exemplificarmos. Isso será feito conforme apresentamos na figura a seguir.

Figura 1: Plano da narração e da narrativa: uma abordagem segundo Todorov.



Fonte: Moraes, 2020

Apresentamos a seguir essas formas de análise. Observemos a primeira forma de se analisar um texto, tomando-o sob o ponto de vista do *plano da narração*. Todorov (2008, p. 241) ressalta essa forma de se estudar uma narrativa como “fala (*parole*) real dirigida pelo narrador ao leitor”. Se fizermos um paralelo com o relatório de estágio, observamos que podemos lê-lo também a partir dessa perspectiva: neste caso, estamos pensando nas ações que o próprio estagiário realiza ao criar o relato, por exemplo, nas escolhas de palavras, na seleção dos fatos a serem narrados ou omitidos e/ou no grau de detalhamento presente nessa narração, isto é, na forma como, segundo nossa nomenclatura, o plano da narrativa é representado no relato pelo estagiário.

Para discutir uma narrativa nessa perspectiva, Todorov afirma que se pode estudá-la a partir de algumas abordagens como fazer uma análise temporal, uma análise aspectual e uma análise modal. Segundo o autor, ao estudarmos um texto narrativo por uma abordagem que utiliza o *tempo* como perspectiva, levamos em consideração a sua diferença enquanto plano da narração e enquanto plano da narrativa, pois o tempo, nesta instância (plano da narração), “é, em um certo sentido, um tempo linear, enquanto o tempo da história [plano da narrativa] é pluridimensional” (TODOROV, 2008, p. 242). Ou seja, muitas ações ocorrem simultaneamente, mas o narrador tanto pode encontrar uma forma linear de organizá-las, quanto, para fins estéticos, selecionar aquelas que quer representar e/ou a ordem que elas irão aparecer. Várias ocorrências acontecem simultaneamente na própria aula e precisam ser linearizadas, isto é, narradas uma depois da outra. Também pode acontecer de o estagiário fazer um flashback para explicar ou comentar o que aconteceu ao narrar um acontecimento.

Ao fazer isso, ele também seleciona a ordem de apresentação dessas ações e produz conhecimento na sua forma de narrar. Vamos analisar um trecho de relatório, a seguir:

(7) [O coordenador] Disse para eu retornar depois de 4 dias, pois *a coordenadora que primeiramente me atendeu* retornaria da licença nesta data. *Como tal coordenador não estava na escola quando fui em junho*, não quis me atender (grifo nosso) – (I) R6 (EM. Belém).

Neste excerto, vemos pelo menos duas principais quebras na ordem linear das ações relatadas: “a coordenadora que primeiramente me atendeu” e “como tal coordenador não estava na escola quando fui em junho”. Se analisarmos esse trecho pelo plano da narrativa, observamos que as ações ocorrem em uma determinada ordem temporal que se inicia em um mês de junho (“a coordenadora que primeiro me atendeu”; “o tal coordenador não estava na escola quando fui em junho”) e continua em um momento posterior a esse mês quando o estagiário retorna à escola (“Disse para eu retornar...”; “não quis me atender...”). Porém, se analisarmos pelo plano da narração, podemos identificar que houve uma quebra da ordem cronológica da narrativa, pois o estagiário introduz *flashbacks* para explicar e justificar a atitude do coordenador.

Por outro lado, segundo Todorov (2008), devemos observar a relação entre a personagem e o narrador se optarmos por analisar uma narrativa levando em consideração o seu *aspecto*. Por esse viés, em comparação com as personagens, o narrador pode apresentar no texto narrativo fictício diferentes saberes, como: saber mais (saber sobre tudo, antes mesmo de acontecer; sobre os desejos ocultos etc.); conhecer o mesmo que elas (visão a partir de uma única personagem ou de várias e seus pensamentos); saber menos (só ter acesso ao que é visto e falado, sem saber nada do que é escondido, nem da consciência das personagens).

O relatório de estágio exhibe algumas singularidades em comparação aos textos literários, ainda assim, podemos fazer um paralelo da relação entre personagem e narrador apresentada por Todorov e aquelas identificadas em relatórios. Por exemplo, vejamos apenas duas dessas relações, a saber: “narrador/personagem” sabe mais que as “personagens”; e “narrador/personagem” sabe menos que as “personagens”. No primeiro caso, o texto pode ser narrado como se o “narrador/personagem” soubesse mais que as “personagens”: a) porque a aula já passou e ele pode preannunciar acontecimentos futuros ao narrar (“Fulano estava agitado; mal sabia eu que naquele momento ele já estava com uma bombinha escondida na carteira esperando para estourá-la e assustar a todos”); b) porque ele assume um lugar de “maior saber” em relação ao aluno (“Fulano, que é hiperativo, não conseguia ficar sentado e se concentrar. Se o professor não souber escutar os sinais, alunos como ele podem ter dificuldades na aprendizagem”), entre outros.

E também o relatório pode ser narrado como se o “narrador/personagem” soubesse menos que as “personagens”. Dessa forma, a narrativa seria construída apenas a partir do que é observado e dito em sala de aula, sem denotar sapiência sobre o que é escondido e sobre o que se passa na consciência das personagens. Se tomarmos o exemplo (a) dado anteriormente, ele poderia ficar assim: “Todos começaram a fazer a prova. Depois de passado certo tempo, uma bomba estourou na sala, assustando a todos. Ao questionar a turma, descobri que Fulano foi o responsável por isso”.

Como ilustração, discutimos os excertos a seguir:

(8) Também perguntamos a eles se os professores deles quisessem dar uma aula dinâmica, descontraída, será que esses professores iam ter computadores para todos os alunos, se ele quisessem usar os celulares, a escola possui Wi- fi, e outros equipamentos de áudio e vídeos disponíveis? Mas uma vez perguntamos a eles é por falta de vontade ou é por falta de tempo que os professores não dão motivadora e inovadora?

Mas uma vez eles *ficaram pensativos e concordaram* a respeito do que falamos (grifo nosso) – (I) R4 (EM. Marajó-Breves).

(9) A atividade foi realizada individualmente, alguns alunos copiaram o exercício, mas não resolveram e outros alunos ficavam conversando e copiando a resposta dos colegas – (I) R3 (EF. Castanhal).

No excerto 8, há o recorte do relato de uma situação em que os alunos questionaram que as aulas dos estagiários seriam iguais às do professor da escola, ou seja, “chatas”, segundo esses alunos. Há a narrativa de várias perguntas sequenciais que os estagiários teriam feito aos alunos, parecendo assumir um tom de repreensão, visto que são feitas em sequência e não temos a

narrativa de alguma resposta. No último período (“Mas uma vez eles *ficaram pensativos e concordaram...*”), que funciona como uma espécie de arremate, as ações atribuídas aos alunos já não são atos exteriormente observáveis, mas movimentos da sua consciência que atestam sua (suposta) adesão aos argumentos dos estagiários.

Ao analisar esse excerto 8, observamos que os estagiários, enquanto narradores, só podem relatar o que vêem (suas perguntas, as falas e as ações dos alunos etc.), mas não têm acesso aos pensamentos dos alunos e nem às suas intenções. Isso não impede, porém, que a forma como os estagiários narram isso e a interpretação que fazem para o leitor do que é visto e falado se aproxime da figura de um narrador onisciente. Porém, o mais recorrente é que os estagiários não façam essas incursões nas consciências das “personagens”.

No excerto 9, temos os estagiários enquanto “narradores/personagem” fazendo a narração daquilo presenciado durante a aula observada a partir de uma perspectiva bastante externalizada em relação às “personagens”. Eles elencam algumas ações que observaram, como “atividade realizada individualmente”; “alguns alunos copiaram”; “outros alunos ficavam conversando e copiando a resposta dos colegas”. Essa narração denota um olhar que se parece com o de uma câmera que registra exteriormente os movimentos dos atores envolvidos.

Discutimos, agora, a última perspectiva pela qual Todorov propõe estudar uma literatura pelo plano da narração: levando em consideração *os modos da narrativa*. Essa perspectiva refere-se à forma como o narrador apresenta a narrativa. Todorov (2008, p. 250, grifo do autor) explana que são “estes modos da narrativa a que nos referimos quando dizemos que um escritor nos ‘mostra’ as coisas, enquanto tal outro só faz ‘dizê-las’”. Segundo esse autor, seriam, respectivamente, duas formas distintas de se apresentar a matéria narrada ao leitor: representando ou narrando.

Observemos um exemplo extraído de um manual de escrita literária que se baseia, entre outras referências, em Todorov. Primeiramente, destacamos um trecho exibido por Sabarich e Dintel (2014, p. 13) em que uma personagem é descrita por meio do dito: “João era um homem triste e antipático”. Segundo esses estudiosos, não há espaço para que os leitores concluam por conta própria como seriam o sentimento e o modo de ser da personagem neste trecho, pois já está especificado que ela é “triste e antipática”. Por outro lado, se esse trecho fosse mostrado em vez de dito, Sabarich e Dintel (2014, p. 14) discorrem que ele poderia ser assim:

O rosto de João estava sempre sombrio. Quando alguém lhe fazia alguma pergunta, costumava responder com monossílabos ou simplesmente se fazia de surdo. Jamais olhava nos olhos do seu interlocutor, e sua mão suada, mole, parecia um objeto esponjoso quando ele se via na obrigação de estendê-la para

cumprimentar um novo colega de trabalho. Sua vida se dividia entre sua casa e o escritório. Passava os finais de semana sentado no antigo sofá, diante da televisão, lendo os jornais atrasados e bebendo cerveja.

Segundo os autores, ao mostrar em vez de simplesmente dizer, o autor apresenta a personagem por meio de imagens e deixa que o leitor tire suas conclusões. No trecho anterior, os sentimentos e a personalidade de João são construídas por meio de imagens de como ele se relacionava com as pessoas (“respondia com monossílabos”, “se fazia de surdo” etc.), de como passava os finais de semana (“sentado no antigo sofá...”), entre outros. Essas imagens construídas possibilitam que o leitor tire suas conclusões sobre como João se sentia e sobre sua personalidade, sem precisar que isso seja dito explicitamente.

Os termos “dizer e mostrar”, de Sabarich e Dintel (2014), equivalem, respectivamente, ao que Todorov denomina de “representar e narrar”. Para esses três estudiosos, *representar/dizer* é quando a história “acontece” diante do leitor, enquanto que em *narrar/mostrar*, ela é apresentada.

Embasando-nos nessas concepções de Todorov (2008) e Sabarich e Dintel (2014), podemos afirmar que, ao representar/dizer, o locutor apresenta o fato já como uma conclusão e dificulta que o leitor faça o seu próprio arremate. Mas se esse locutor narrar/mostrar imagens sobre determinado assunto, ele delega essa interpretação ao interlocutor que concluirá por si só.

Em relatórios de estágio, a alternância entre essas duas formas de apresentar os fatos é bastante perceptível e geralmente está relacionada à modulação no grau de detalhe com que a aula é relatada. Vejamos como essas duas formas podem aparecer em relatórios de estágio:

(10) Em relação à postura da professora [X], a mesma mostrou-se de forma *apática* quando deparou-se com tal situação [alunos que copiam a resposta do colega] [...]. [O professor Z] em nenhum momento *chamou a atenção da turma, conseqüentemente o barulho tomou conta da sala* (grifo nosso) – (I) R10 (EM. Castanhal).

Neste excerto, há ilustração tanto do que seria representar/dizer quanto, narrar/mostrar. No primeiro período, os estagiários representam/dizem que “a professora [X] é apática”. Já no segundo período, eles narram/mostram que o professor Z “não chamou atenção da turma, ficando apenas sentado em sua mesa”, ou seja, procuram descrever a sua postura, no caso, a sua falta de ação mais enérgica em sala, de um posicionamento em relação à atitude dos alunos, e a consequência disso que foi “o barulho tomar conta da sala”. Os estagiários representam/dizem que a professora X é “apática” ao comentar sobre ela, por outro lado, os estagiários



narram/mostram o comportamento do professor Z e suas consequências, o que levariam o interlocutor a deduzir se esse professor é (ou não) apático.

Tratamos agora a segunda forma de se analisar um texto. De acordo com Todorov, se formos analisar um texto do ponto de vista do *plano da narrativa*, devemos levar em conta aquilo que é narrado. Por exemplo, na obra “O eterno marido” de Dostoiévski, narram-se acontecimentos como a traição de um homem que tempos depois encontra o viúvo traído e a morte de uma criança que poderia ser fruto dessa traição; descrevem as personagens como Páviel Pávlovitch e Aleksei Vielhtcháninov, só para citar alguns. Podemos fazer um paralelo com os relatórios de estágio e analisá-los do ponto de vista do plano da narrativa. Neste caso, evidenciamos as ações, os agentes, os acontecimentos, entre outros, que são o conteúdo narrado no relatório. Por exemplo, no excerto 5 anteriormente analisado, “Após a *revisão do assunto ministrado* na aula anterior copiei no quadro a *continuação do assunto expliquei* e passei *exemplos* para melhor compreensão”, as ações seriam “revisei o assunto”, “copiei no quadro”, “passei exemplos”, e o agente seria o estagiário que teria praticado essas ações.

Segundo Todorov, se levarmos em consideração essa forma de análise, podemos discutir a narrativa a partir de duas perspectivas: pela lógica das ações; e pela problematização das personagens e suas relações. Ao abordarmos a narrativa pela *lógica das ações*, de acordo com Todorov (2008), ressaltamos as ações em si, e não suas relações com outros elementos que fazem parte da narrativa (como tempo e personagens). O autor exemplifica algumas maneiras<sup>14</sup> de se analisar o enredo de uma narrativa (análise das repetições, modelo triádico e modelo homológico), partindo da tentativa de se descrever a estrutura das ações. Dentre essas formas, para exemplificar, mostramos a análise a partir da tendência que as narrativas apresentam para a *repetição*.

Nessa perspectiva, *repetição*, parte-se do pressuposto de que o enredo é composto por repetições de certas ações, paralelismos entre certas personagens etc. Melhor dizendo, trata-se do entendimento de que a essência do enredo está na repetição de certas estruturas de ação (encontro, confronto, perda, entre outros) que pode acontecer por meio de antítese, gradação e paralelismo. Podemos imaginar alguns exemplos que se aproximam dessas formas de repetição no caso de relatórios de estágio, com a ressalva de que Todorov postula essas categorias como decorrentes da poética de um autor, enquanto, no relatório, além de resultarem da “poética” do estagiário, elas também são condicionadas pelo que ocorreu em sala de aula. Discorreremos

---

<sup>14</sup> Na subseção 4.2 (A expressão do ponto de vista no relato de ações do plano da narrativa), discutiremos as formas de análise de ações que empregamos em nossas análises, salientando seu aspecto, seu estatuto empírico etc., que não são as mesmas recapituladas por Todorov.

sobre uma das categorias de repetição indicadas por Todorov que podem ocorrer na narrativa: a repetição gradativa.

Todorov observa que as ações podem diferenciar-se em intensidade, isto é, pode acontecer o que ele denomina de *repetição gradativa* das ações. Assim, ainda que as ações continuem as mesmas na narrativa fictícia, mudam de intensidade, evitando-se a monotonia. Todorov exemplifica essa categoria com a obra literária “Les liaisons dangereuses” que discorre sobre as relações de nobres ociosos que trocam cartas entre si. Esses nobres se ocupam em manipular e destruir a reputação de outras pessoas. Ao citar essa obra como exemplo de repetição gradativa, Todorov (2008, p. 223) discorre sobre uma dessas vítimas de manipulação, a personagem Mme. de Tourvel:

Ao longo da segunda parte, suas cartas exprimem o mesmo sentimento. A monotonia é evitada graças a gradação: cada uma de suas cartas dá um indício suplementar, de seu amor por Valmont, de modo que a confissão de seu amor vem como uma consequência lógica do que precede.

Notando as devidas diferenças, podemos fazer um paralelo com o relatório de estágio e analisá-lo a partir da repetição gradativa das ações como categoria. O locutor pode causar um efeito como registro de dados (espera-se que os dados repitam uma verdade) ao repetir as ações, mudando gradativamente sua intensidade – a repetição ou não de determinadas ações no relatório pode ter efeitos diferentes do que tem na literatura, mas que importam para quem analisa a aula. No excerto a seguir, há um exemplo mais localizado em comparação com o que Todorov discute, ainda assim, podemos usá-lo para a nossa ponderação, considerando as devidas proporções.

(11) [o professor] alertou os estudantes que faltavam apenas 5 minutos para o horário encerrar. Nesse momento, um dos alunos *perguntou* ao docente sobre o polissíndeto, este respondeu que tal figura não estava no teste. O aluno *teimou* que se encontrava no teste sim, pois foi o mesmo exemplo que usou no trabalho anterior, o qual tirou nota boa (grifo nosso) – (II) R6 (EM. Belém).

Nesse excerto, se formos analisá-lo a partir da repetição gradativa das ações, podemos identificar um registro que denota um aumento de intensidade na ação de falar feita pelo aluno da escola. Primeiro temos a narração dessa fala como uma pergunta, em seguida, temos ela narrada como teimosia. Essa repetição do registro da ação e sua intensificação dão destaque à atitude do aluno frente ao professor: “perguntar” e “teimar”. Interessante observar que a escolha do segundo termo (“teimar”) parece indiciar um ponto de vista que vê como negativo o fato do aluno contrariar o professor. Isso não aconteceria se o termo escolhido fosse contra argumentou,

replicou etc. Essa gradação, em um relatório de estágio, tanto pode significar uma observação atenta do estagiário à realidade em sala de aula (houve essa diferença na ação do aluno), quanto de seu estilo ao escrever – a diferença na ação foi sutil, mas o estagiário significa sua apreensão da ação.

Passamos agora para a segunda perspectiva de análise do relatório como narrativa: aquela que estuda *as personagens e suas relações*. Todorov (2008) discute alguns pontos que podem ser escolhidos como foco de estudo nessa perspectiva: os predicados de base; a regra de oposição; a regra do passivo; o ser e o parecer etc. Conforme indicamos na figura 1, abordamos aqui apenas um desses pontos, a regra da oposição, como exemplo. O estudo da narrativa pelo viés da *regra de oposição* busca enfatizar e discutir elementos que contrastam nas relações entre as personagens como, por exemplo, amor e ódio, paz e guerra. Em relatórios de estágio, encontramos semelhanças com essa oposição como resultado de um olhar do estagiário e/ou de um estilo de escrita que indiciam um processo de interpretação da experiência, uma narrativização que pode aproximar o relato das formas tradicionais do enredo narrativo. Analisamos o excerto a seguir:

(12) o trabalho do professor [A] se torna desagradável tanto para ele próprio quanto para a turma em que ele atua, pois não há momentos dinâmicos, que despertem o prazer dos alunos pela leitura ou pela escrita, não há debates, não há interação professor-aluno [...] Por outro lado, o trabalho do professor B se diferenciou pelos seguintes pontos: a) promoveu a interação na turma; b) propiciou atividades que despertaram a atenção dos alunos e c) abriu espaço para os alunos darem opinião no assunto abordado. Esses três pontos demarcam, visivelmente, os extremos que separam as práticas dos dois professores – (II) R4 (EF. Castanhal).

Neste excerto, ao relatar as aulas observadas, os estagiários ressaltam as diferenças entre dois professores no que diz respeito à metodologia de ensino e à relação de cada um com os alunos. Um deles representa a “tradição”, retratada como monotonia e falta de diálogos, enquanto o outro representa a “inovação”, descrita como antítese do primeiro termo – dinamicidade, entusiasmo, diálogos etc. Podemos, então, analisar esse excerto a partir da regra de oposição. Os estagiários narram que na aula do professor A: “não há momentos dinâmicos”, “que despertem o prazer dos alunos pela leitura...”, e é “sem interação”. Por outro lado, a aula do professor B é relatada como um contraste a do professor anterior, visto que: “promoveu a interação”, “atividades dinâmicas” e “permitiu que os alunos opinassem”. Essa diferença pode ser fruto do que ocorreu em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, é resultante do trabalho através do qual os estagiários dão acabamento ao seu relato, sintetizando um conjunto de experiências nesse par de figuras opositoras.

Nesta subseção, discutimos os pontos convergentes e divergentes entre o relatório e o texto narrativo fictício, assim, como as duas dimensões de análise propostas por Todorov. Na próxima subseção, explanamos sobre os discursos produzidos em sua construção.

### 3.2 A ESCRITA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO: UM DISCURSO POLIFÔNICO

Esta subseção tem o propósito de discutir a escrita do relatório enquanto processo de produção de discurso, em especial, no que diz respeito à presença de vozes ou palavras alheias que o permeiam de diversas formas. Para tanto, explanamos sobre a concepção de polifonia a partir de Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004).

Começamos fazendo dois apontamentos importantes sobre o modo como nos apropriamos da noção de polifonia nesta pesquisa. Primeiro, reconhecemos que Bakhtin discute a polifonia existente no romance de Dostoiévski – ou seja, para o estudioso, a polifonia é uma característica de certos textos e não coincide com a noção mais geral de dialogismo. Em nosso trabalho, procuramos expandir essa concepção para a escrita do relatório de estágio e sua materialidade linguística.

Segundo, é necessário observar que Ducrot considera a polifonia como característica inerente à linguagem (exemplo de enunciados negativos, afirmativos etc.), divergindo, portanto, do modo como Bakhtin utiliza o termo. Nesta tese, adaptamos essa concepção do autor, por entendermos, com Bakhtin, que a polifonia é um efeito produzido pelo texto, resultado do trabalho de um sujeito sobre a linguagem – constitutivamente dialógica.

#### 3.2.1 Polifonia: do romance aos relatórios de estágio

Em seu livro “Problemas da Poética de Dostoiévski”, Bakhtin (2008) discute a polifonia de vozes existente nas obras desse escritor russo que, de acordo com o estudioso, rompeu com os escritos predominantemente monológicos produzidos nos romances europeus desse período. Para Bakhtin (2008, p. 4), os heróis desenvolvidos nas obras de Dostoiévski eram “pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, discordar dele e até rebelar-se contra ele”.

Bakhtin (2008, p. 4-5, grifo do autor) afirma ainda que:

*A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenas constituem, de fato, a peculiaridade*

*fundamental do romance de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, a luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade.*

Em outras palavras, a polifonia marca as obras de Dostoiévski, cujas vozes e a consciência das personagens principais não são apenas um eco das do autor, mas, vozes e consciências próprias que se sobressaem com a mesma importância. Digamos que a maneira como os heróis – “internamente inacabados” (BAKHTIN, 2008) – são construídos nesses romances possibilita que se expressem a “revelia” do autor. Portanto, aqueles não se limitam a expressar o que é dito pela consciência desse criador; ao contrário, possuem consciência e voz próprias, apresentadas como sendo do outro. Essas diferenças irredutíveis entre o discurso do autor e das personagens principais presentes no romance polifônico são criação poética do autor e apresentam-se na forma de reflexões dialógicas internas a obra.

A situação não é completamente análoga no caso de relatórios de estágio. Os sujeitos envolvidos no estágio são empíricos, ou seja, as pessoas que tomam posicionamentos diversos na aula existem independentemente do relatório que relata suas ações e supõe-se que este, por sua vez, resulta da escuta e de uma espécie de transcrição de suas vozes. Logo, as diferenças entre suas consciências podem surgir pela transcrição do ocorrido no estágio, e não apenas pela “poética” do estagiário (por sua reflexão sobre o que houve etc.).

Também salientamos que, no romance de Dostoiévski, existe um narrador em terceira pessoa cuja voz não se sobressai à de suas personagens e que narra suas experiências em discursos diretos ou indiretos. Nesses romances, Bakhtin não se preocupa em explicar Dostoiévski como sujeito empírico e sim, em discutir seu narrador e sua poética. Nos relatórios, geralmente, encontramos uma narrativa em primeira pessoa em que o ponto de vista do narrador, muitas vezes, sobressai-se ao dos sujeitos protagonistas do relato do estágio, mostrando-os de forma quase estereotipada. O estagiário destaca-se como o “narrador” da pesquisa feita em sala de aula e por isso, interessa-nos discuti-lo como sujeito responsável pela escrita do relatório, pelas afirmações feitas e pelas informações reproduzidas.

Entretanto, convém observarmos que também o romance polifônico pode ser pensado como uma forma de registro dos sujeitos presentes no mundo do qual ele faz parte, mesmo sendo ficção. Apesar de as personagens não existirem fora do romance, elas representam (e expressam) essa complexidade existente nas pessoas fora do texto, suas contradições, ambiguidades, entre outros. As personagens criadas por Dostoiévski, segundo Bakhtin, são resultado da observação atenta daquele escritor ao “grande diálogo” de sua época, às

contradições observadas em seu tempo, na sociedade e, principalmente, no homem. A partir dessa perspicácia na forma de ver o mundo, o escritor teria desenvolvido um estilo para representá-lo em seus livros. Nas palavras de Bakhtin (2008, p. 69, grifo do autor):

Dostoiévski se considera realista e não um romântico subjetivista, fechado no mundo de sua própria consciência: sua *nova* tarefa – “retratar todas as profundezas da alma humana” – ele resolve “com um realismo *pleno*”, isto é, vê essas profundezas *fora* de si, nas almas *dos outros*.

O mundo à volta do escritor é polifônico e ele, em certa medida, expressa-o em seus livros. Suas personagens demonstram essa profundidade e o autor medeia essas reflexões dialógicas (diálogos entre personagens e diálogos interiores). Nas palavras de Bakhtin (2008, p. 72, grifo do autor): “Em Dostoiévski, esse grande diálogo é artisticamente organizado como *o todo não fechado* da própria vida situada no *limiar*”. Em seus livros, ocorre a “interação entre várias consciências”: seus heróis apresentam reviravoltas significativas em suas vidas, indiciam diferentes pontos de vista e, no interior da consciência de cada personagem, ressaltam-se divergências dialógicas acerca de si mesma, de outras personagens etc.

Dostoiévski constrói a identidade das suas personagens por meio da interação delas com sua consciência e com as de outras personagens. A ambiguidade e incompletude que aparecem em seus diálogos constitui a própria essência desses heróis, pois esses diálogos nunca são arrematados por uma explicação definitiva de um narrador onisciente. Exibimos dois trechos do romance “O eterno marido” para compreendermos como se apresenta o que Bakhtin destaca nas obras de Dostoiévski. Conforme já adiantamos, esse romance conta a história de Aleksei Vielhtcháninov que reencontra Páviel Pávlovitch com uma filha chamada Lisa, depois de um intervalo de 10 anos. No passado, Vielhtcháninov foi amante da falecida esposa de Páviel, e, agora, desconfia que o marido sabe disso, assim como da possibilidade de Lisa ser fruto dessa infidelidade.

Os trechos apontados expõem, respectivamente, um diálogo entre Vielhtcháninov e Páviel Pavlovich, e um diálogo no interior da consciência de Vielhtcháninov. Analisemos o primeiro:

- Está bem, fique sentado, beba... passe a noite como quiser! — murmurou Vielhtcháninov. Estendendo-se no divã e gemendo baixinho.
- Passar a noite aqui? E você não tem medo?
- Medo de quê? — perguntou Vielhtcháninov, erguendo bruscamente a cabeça
- Ora, de quê! Da outra vez teve você um medo tremendo, pelo menos foi o que me pareceu...
- Você é um imbecil! — exclamou Vielhtcháninov, fora de si, e voltou-se para a parede.

— Está bem, não falemos mais disso—respondeu Páviel Pávlovitch (DOSTOIÉVSKI, 2014, p. 143).

Nesse momento da obra, a garotinha Lisa havia falecido e Páviel havia tido comportamentos ambíguos com relação a Vielhtcháninov – ora amigável, ora agressivo. Esta cena ocorre depois da humilhação de Páviel pelos parentes de sua atual jovem noiva e da aclamação de Vielhtcháninov por eles. Nesse clima de tensão, ambos vão para o apartamento do Vielhtcháninov. Na análise desse trecho, encontramos um diálogo truncado, no qual as intenções de cada personagem ficam escondidas do leitor, cabendo a esse apenas entrevê-las. A cena evidencia-se pela ambiguidade encontrada nas palavras ditas e na ausência de esclarecimento do que pensam as personagens.

Por exemplo, quando Páviel pergunta “E você não tem medo?”, não fica claro se, nesse momento, já se insinuava a ideia de tentativa de assassinato de Páviel contra Vielhtcháninov. Além disso, as palavras seguintes apenas insinuam ao leitor sobre o referido por Páviel: “Ora, de quê! Da outra vez teve você um medo tremendo, pelo menos foi o que me pareceu...” – esse trecho parece estar referindo-se ao dia em que Vielhtcháninov encontrou Páviel tentando forçar a entrada no seu apartamento; nesse dia, o amante lembrou-se de quem se tratava e temeu suas possíveis intenções.

Da mesma maneira, apresentam-se implícitas as intenções de Vielhtcháninov ao convidar Páviel para dormir em sua casa e não fica claro se ele desconfiou das palavras do viúvo traído (Páviel). Nesse trecho, percebemos a complexidade da elaboração dessas personagens cujos diálogos são repletos de meias palavras, de palavras não ditas e palavras dúbias. Os sujeitos são mostrados em suas incompletudes e hesitações, seus diálogos são ambíguos e o autor deixa-os livres, sem procurar submetê-los ao seu ponto de vista e nem interpretá-los de forma a tornar suas intenções óbvias e suas falas conclusas.

No segundo trecho, observamos um diálogo interno de Vielhtcháninov:

"Eu mesmo esperava algo..."

Respondeu a si mesmo que decididamente sim, que o havia esperado desde o dia que o vira de carro no enterro de Bagaútov:

"esperava qualquer coisa, mas naturalmente não isso... que me cortasse o pescoço!" (DOSTOIÉVSKI, 2014, p. 153).

Essa reflexão se dá após uma tentativa frustrada de Páviel em assassinar Vielhtcháninov. Nesse trecho, conseguimos observar outras formas de diálogos bastante recorrentes nas obras de Dostoiévski que são aqueles ocorridos entre o herói e sua consciência e, também, entre a personagem e o narrador. A personagem reflete a respeito do seu conhecimento sobre as

intenções do viúvo traído (“Eu mesmo esperava algo...”); o narrador interpreta que o herói já esperava por algo desde o princípio (“Respondeu a si mesmo que decididamente sim...”); porém, o herói – parecendo contradizer o afirmado pelo narrador – conclui: “não isso... que me cortasse o pescoço!”. O narrador não subjuga o ponto de vista do herói; ao mesmo tempo, o autor mostra-nos os pensamentos do herói através de um diálogo no interior de sua consciência, sem procurar interpretá-los de forma simplista, nem explicitá-los de forma acabada, mas apresenta a personagem em pleno processo de diálogo interior.

Bakhtin discute o que torna as obras de Dostoiévski tão singulares. Ao tratar do dialogismo na linguagem, o autor afirma que “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral completo” (BAKHTIN, 2008, p. 209, grifo do autor). No capítulo intitulado “O discurso em Dostoiévski”, o estudioso evidencia as diferentes formas de discursos construídos na narrativa para representar o dialogismo da linguagem. É preciso, entretanto, observar que Bakhtin esclarece que essa separação não é estanque, isto é, constantemente os discursos se entrecruzam e os limites são ultrapassados.

Esses discursos agrupam-se basicamente em duas categorias: bivocais (polifônicos) e monovocais (monológicos). Os *discursos bivocais* (polifônicos) são aqueles em que “a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*” (BAKHTIN, 2008, p. 212, grifo do autor).

Bakhtin divide essa categoria em discurso bivocal passivo e discurso bivocal ativo. No *discurso bivocal passivo*, o outro é considerado como estando ausente, pois já disse o que tinha para dizer. Por exemplo, o estudioso cita a paródia que se destaca não apenas pelo seu conteúdo (objeto do discurso/referente), mas pela relação com a obra primeira (discurso do outro) com a qual dialoga. Na paródia, o discurso do outro é *passivo*, está “nas mãos do autor” (p. 226), que lhe atribui sentidos e modifica-os para alcançar os objetivos pretendidos.

O *discurso bivocal ativo*, como a réplica, na maioria dos casos, está voltado para o discurso do outro, “levando-o em conta, correspondendo-lhe, antecipando-o” (BAKHTIN, 2008, p. 212). A palavra do outro “influencia ativamente o discurso do autor” (p. 226), obrigando esse autor a adaptar-se e a modificar seu discurso, pois deve levar em conta o dito pelo outro. Esse tipo de discurso, encontrado nos romances de Dostoiévski, é resultado do estilo do autor que reproduz o dialogismo inerente à linguagem no interior de sua obra; assim, os diálogos entre as personagens, delas com suas consciências e com o narrador reproduzem a presença do outro nessas réplicas. Por exemplo, nos diálogos retirados da obra “O Eterno Marido”, analisados anteriormente, tanto as réplicas entre as personagens Vielhtcháninov e



Páviel quanto aquelas ocorridas entre Vielhtcháninov, sua consciência e o narrador levam em conta o outro nesse diálogo e respondem a ele. No discurso bivocal ativo, a personagem é um outro “presente”, pois ainda não disse tudo o que tem para dizer; dessa forma, pode contradizer o narrador, ironizá-lo etc.

Visto que o dialogismo é inerente à linguagem, a questão que diz respeito à análise dos relatórios de estágio seria como o estagiário representa esse dialogismo (enquanto fato extralinguístico, para usar o termo de Bakhtin) presente nas réplicas que ocorrem entre os sujeitos envolvidos na situação em sala de aula. Partimos do pressuposto de que escrever um relatório detalhado não é suficiente, se isso significar a tradução, feita pelo estagiário, de todo sinal de contradição entre consciências para uma linguagem monológica.

Portanto, é esperado que o estagiário perceba e *evidencie* os diferentes pontos de vista na escrita de seu relato, as ambiguidades e sutilezas presentes nas falas dos sujeitos envolvidos no estágio – particularmente quando essa escrita tem a função de registro de dados. Ou, pelo menos, espera-se que o estagiário desconfie das palavras ditas e analise-as criticamente, demonstrando que os sujeitos em sala de aula apresentam pontos de vista equipolentes e independentes das suas próprias palavras. Almeja-se que o estagiário não submeta os diálogos e as situações ocorridas a um único ponto de vista no registro de dados em sala de aula, mas que mantenha seu próprio relato aberto à irredutibilidade das palavras do outro, ao caráter equipolente das vozes que convoca ao tecer seu relatório.

Isso significa dizer que o estagiário não deve apenas relatar (e acreditar em) o que é dito, pois também precisa observar e registrar o “discurso objetificado” (BAKHTIN, 2008), ou seja, as formas de dizer, o contexto em que determinadas palavras foram proferidas.

Sobre o *discurso monovocal* (monológico), Bakhtin explana que o romance monológico russo caracterizava-se pela voz e consciência do autor sobreporem-se as do herói, ou seja, o autor centraliza os discursos, as vozes das personagens etc. Consequentemente, as vozes dessas personagens ecoam a voz do autor; assim, aquelas não “se rebelam” contra esse; as palavras do herói e sua consciência, em vez de serem a voz do outro no interior do romance, são apenas um artifício da consciência do próprio autor que se utiliza delas para expressar seu ponto de vista.

Para Bakhtin, se no discurso polifônico, Dostoiévski percebia as complexidades dos sujeitos, da sociedade ao seu redor e os reproduzia em suas obras; no discurso monológico, ainda que os autores identifiquem esse grande diálogo social, reproduzem-no na forma de um contexto monológico, no qual os sujeitos são completos, desprovidos de ambiguidades e de “vida própria”, não representam as complexidades sociais etc. Os diálogos das personagens também são acabados, já concluídos, e a palavra do autor é o juízo definitivo.

Outra estudiosa que discute o discurso monológico é Authier-Revuz (2004). Para ela, esse discurso está presente em muitos textos científicos ou dogmáticos, pois esses exibem a característica de ser o “*discurso da Verdade*” – como alguns produzidos na educação, na religião e na política. Nesses casos em que ocorre o apagamento do que a estudiosa denomina de heterogeneidade, notamos que:

Essa *radical ausência do outro* no discurso se assemelha – quanto à sua relação com a heterogeneidade constitutiva – à *recusa da realidade*: recusa que proíbe, *apaga*, dissimula no discurso qualquer manifestação explícita em relação à sua real heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, p. 75, 2004, grifo da autora).

O estagiário interage com diversas concepções de ensino, com diferentes pontos de vista e relações de embates, discussões, sutilezas, entre outros, na sala de aula. Ao relatar uma pergunta feita por um aluno ou ao descrever um texto escrito em sala, por exemplo, trata-se não apenas de produzir um discurso sobre a realidade observada, mas de produzir um discurso sobre os discursos que já tomaram essa realidade como objeto. Entretanto, exposto a essa heterogeneidade, muitas vezes, o estagiário a reduz a (ou a apaga em) um contexto mais monológico em seu relatório (no plano da narrativa), isto é, apaga a equipolência das relações existentes em sala de aula e as transforma em uma relação mais monológica, geralmente dominada pela perspectiva hegemônica no campo. Dessa forma, aproxima essas relações de um modelo estereotipado das escolas, dos professores, dos alunos e das interações.

Nesse sentido, percebemos indícios de um discurso monológico – o que Authier-Revuz afirma se tratar de um apagamento da heterogeneidade – em muitos dos relatórios de estágio (no plano da narrativa) que compõem o nosso *corpus*. Ou seja, nota-se o apagamento das diferentes vozes das “personagens” e a preponderância da voz do narrador em diversos relatórios analisados, como no excerto destacado a seguir:

(13) O professor pediu que os alunos fizessem inferências a respeito do texto não verbal nesse momento, alguns *falaram e interagiram* para o entendimento do texto, depois os alunos *copiaram* as cinco questões propostas no livro e tiveram trinta minutos para *responderem*. Após o tempo previsto para responderem a atividade, o professor passou nas carteiras dos alunos *fazendo as correções*. Antes de passar os vistos, foi possível perceber que ele *fez a leitura e as correções das respostas* (grifo nosso) – (I) R2 (EF. Castanhal).

Neste excerto, demonstra-se o exemplo de um discurso monológico, pois, embora, possamos pontuar essas diferenças de perspectiva (aluno, professor, livro didático), o discurso os expõe como se fossem harmônicos e constituíssem uma única consciência – a do narrador.

Neste trecho, a consciência preponderante do narrador não registra o conteúdo dos dizeres alheios, mas reduz o fato empírico a um relato genérico, ou seja, mostra a aula como um acontecimento ideal, em que as interações acontecem sem atropelos, sem interferência de outras consciências etc. No lugar em que deveria estar a descrição dos enunciados produzidos pelo aluno, pelo professor e as informações sobre o conteúdo e metodologia da aula, temos apenas a descrição de ações – “falaram” e “interagiram”, “copiaram”, “responderem”, “fazendo as correções”, “fez a leitura e as correções”.

Por exemplo, no trecho “falaram e interagiram para o entendimento do texto”, podemos concluir que os alunos discutiram a respeito do texto para melhor compreendê-lo, entretanto, não conseguimos saber qual foi esse texto e nem qual a compreensão dos alunos sobre ele da forma como está escrito. Conseguimos vislumbrar o conteúdo de uma fala do professor da escola apenas no início (no trecho sublinhado) do enunciado, mas não chega a ser um discurso indireto, pois nos parece que o estagiário limitou-se a parafrasear esse conteúdo.

Bakhtin afirma que o discurso monológico (monovocal) pode apresentar-se de duas formas: como discurso referencial e como discurso objetificado. O *discurso referencial* é aquele voltado, predominantemente, para o tema do discurso. Bakhtin exemplifica essa categoria com o discurso do autor que nos apresenta, nomeia e comunica. Por exemplo, na obra “O eterno marido” de Dostoiévski, inicialmente, é feita essa descrição de Vielhtcháninov:

Ao vê-lo, bem que se poderia dizer que era ainda um homem jovem. Era robusto, forte e louro, com uma cabeleira espessa, sem um fio branco na cabeça, e uma grande barba loura, que lhe caía quase até o meio do peito. A princípio, julgava-se que tivesse aspecto inculto e negligenciado; porém, examinando-se mais atentamente, descobria-se logo um homem muito bem-educado e afeiçoado às maneiras do melhor mundo. Conservara modos desembaraçados, altivos e até mesmo elegantes, a despeito do canhestrismos brusco que adquirira (DOSTOIÉVSKI, 2014, p. 8).

Essa descrição é uma forma de apresentação da personagem que aparece pela primeira vez na história. Nesse trecho, observamos um discurso referencial em que o narrador descreve a personagem, informa suas características ao leitor, nomeando e predicando a sua aparência (“homem jovem. Era robusto, forte e louro, com uma cabeleira espessa”); seus modos (“A princípio, julgava-se que tivesse aspecto inculto e negligenciado”), entre outros. Esse tipo de discurso volta-se para o conteúdo abordado – no caso do trecho analisado, descrever a personagem, sua aparência e personalidade – e não para a interação, para o outro, para o contexto etc.

Nos relatórios de estágio, podemos dizer que o discurso referencial é aquele que objetiva informar ao leitor sobre algo, como “*expressão da última instância semântica do falante*”

(BAKHTIN, 2008, p. 228, grifo do autor). Conseguimos fazer uma relação entre esse discurso referencial e o identificado em alguns enunciados produzidos pelo estagiário, como, por exemplo, na descrição da escola, da turma, entre outros. Vejamos o excerto, a seguir:

(14) Fisicamente é uma escola *relativamente acessível*, existem cerca de 20 salas de aula na escola, incluindo sala de diretoria, de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recurso multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura, biblioteca, cozinha, espaço para alimentação, banheiros, quadra de esporte, entre outros aportes que existem na escola (grifo nosso) – (I) R1 (EM. Belém).

Nesse excerto, identificamos um discurso referencial que se volta para as características físicas da escola. Esse trecho foi retirado do início do relatório, no qual é feita a descrição do ambiente escolar, enumerando suas dependências. Para isso, o estagiário utiliza-se de várias nomeações (“20 salas de aula, incluindo sala de diretoria, de professores...”) e uma expressão qualificativa (“relativamente acessível”). É interessante observar que o estagiário limita-se a enumerar as salas e nomeá-las nessa descrição, mas não as expõe de forma que consigamos vislumbrá-las na prática pedagógica. Já a expressão “relativamente acessível” parece ser o trecho em que o discurso deixa de ser referencial e aponta para uma fala do outro. Isto é, qual é o parâmetro para definir o que é “acessível” e o que é, num grau abaixo, “relativamente acessível”? Há a remissão a um senso comum que seria a palavra do outro, a medida do outro.

O *discurso objetificado* é aquele voltado apenas para a pessoa representada, para o seu modo de dizer. Nos romances, Bakhtin (2008) denomina-o como o “discurso direto dos heróis”, visto que a fala do herói é bastante comum nos romances monológicos, com “*predomínio da definição sociotípica*” ou com “*predomínio da precisão caracterológica-individual*”, segundo Bakhtin (2008, p. 228, grifo do autor). Ou seja, o conteúdo da fala em si não é o importante, mas destaca-se a forma como ela foi dita etc., para, desta maneira, representar determinado tipo social. No discurso objetificado, podemos dizer que procura-se construir o *ethos* do locutor, ou seja, a imagem que o locutor constrói de si (AMOSSY, 2008). Ao procurarmos relacionar a concepção de discurso objetificado com o que encontramos em relatórios de estágio, analisamos o excerto 15 como ilustração, a seguir:

(15) Essa situação aborreceu o docente que chamou a atenção dos alunos, *alertou-os* que os alunos que não apresentassem a exposição oral ficariam sem nota na 2ª avaliação, pois não poderiam fazer prova. O professor ainda enfatizou que tirariam ZERO, disse tal palavra com intensidade (grifo nosso) – (III) R6 (EM. Belém).

Esse excerto aponta uma definição sociotípica de um professor, nele ressalta-se a construção de seu *ethos* – cuja fala é apresentada como objeto de narração do estagiário. Nele, caracteriza-se a fala do professor na qual o seu conteúdo parece ficar em segundo plano, a não ser quando ajuda a construir sua caracterização, como é o caso do “ZERO” escrito em letras maiúsculas. Nesse excerto, o estagiário parece representar o *ethos* de um professor impaciente, irritadiço, e para tal escolhe a utilização dos verbos *dicendi* “alertar” e “ênfatizar” que introduzem, respectivamente, os discursos indiretos: “que os alunos...” e “que tirariam ZERO”. O estagiário reforça a construção de uma imagem de raiva do professor da escola quando contextualiza a sua fala com as expressões: “*essa situação aborreceu o docente*” e “[*docente*] *que chamou a atenção*” no início do excerto; utiliza o termo “*ainda*” que cria o sentido de soma (excesso?) ao que já havia sido dito antes; e “*disse tal palavra com intensidade*” que vem reforçar a ênfase já dada a palavra “ZERO”.

Antes de finalizarmos esta subseção, precisamos ratificar nossa hipótese de que a própria forma como o estagiário narra a aula constrói conhecimento, indicia discursos que indiciam pontos de vista assumidos pelo estagiário. Ou seja, no relatório, a voz do “narrador” se sobressai às das “personagens” (no plano da narrativa), mas a própria voz desse “narrador” é perpassada por outras que não são as consciências dos alunos, dos professores etc., mas, sim, as memórias dos discursos que estruturam o campo do ensino (no plano da narração).

Na próxima subseção, discutimos a concepção de polifonia apresentada por Ducrot, procurando relacioná-la com nosso estudo.

### **3.2.2 Polifonia: inerente à linguagem e efeito produzido pelo texto**

Ducrot (1987) discute o conceito de polifonia em “O dizer e o dito”. Em seu estudo, esse autor defende que a polifonia é constituída pela diferença entre locutores e enunciadores. Nesta subseção, procuramos apresentar mais detalhadamente como esse autor teoriza a esse respeito.

Esse estudioso caracteriza como locutor o ser responsável pelo enunciado, isto é, aquele à “que se refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa” (DUCROT, 1987, p. 182, grifo do autor). O locutor, segundo Ducrot, é uma ficção discursiva, dessa forma, pode diferir do autor empírico que é o sujeito inserido no mundo.

Vejamos um exemplo no excerto do relatório R1 (EF. Marajó-Breves) que foi produzido por três estagiários, a seguir:

(16) *Nosso* objetivo com esta oficina foi o de auxiliar os alunos do 9º ano da escola Santo Agostinho, a utilizarem os processos de referenciação de forma eficaz (grifo nosso) – (I) R1 (EF. Marajó-Breves).

Neste excerto, os três discentes (Luís, Paulo e Carlos<sup>15</sup>) designados como “nós” (“*nosso* objetivo...”), constituem-se como uma personagem única, como o locutor responsável pelo enunciado produzido. Vamos supor, agora, que cada um dos três escreveu separadamente uma parte do relatório e que os discentes Luís e Paulo não escreveram esse excerto com as considerações finais – e sim, que o discente Carlos o escreveu. Neste caso, apesar dos discentes Luís e Paulo não serem o sujeito empírico que produziu esta parte do relatório, supõe-se que leram e deram-lhe o seu aval, portanto eles são corresponsáveis pelo enunciado, juntamente com o estagiário Carlos. O locutor é composto por esses três indivíduos que assinam o relatório de estágio e constituem-se como uma só “personagem”.

Ducrot afirma que há duas formas de polifonia no discurso. A primeira forma de polifonia, para ele, é a fragmentação do locutor. Logo, existem casos em que um enunciado pode apresentar mais de um locutor, ocorrendo o que Ducrot denomina de dupla enunciação. Nestes casos, nas palavras de Ducrot (1987, p. 188), temos o “locutor ‘enquanto tal’ (por abreviação ‘L’) e o locutor enquanto ser do mundo (‘<sup>16</sup>’)”, enfatizando que ambos são seres discursivos. Consequentemente, L e l são encontrados no interior do enunciado – e não fora dele, como é o caso do sujeito empírico – e é no enunciado que devemos encontrar marcas que indiquem sua presença. Conforme já comentamos, L é o responsável pelo enunciado, mas é a l, como ser do mundo, que se atribuem as declarações expostas nesses enunciados. Ainda que L seja o responsável por dar a conhecer l e as suas declarações, suas experiências etc., é a l que os pronomes pessoais de primeira pessoa (eu, nós) fazem referência.

Em sua obra, Ducrot elenca alguns casos em que essa dupla enunciação acontece, como o relato em estilo direto (RED), os casos de sentimentos declarados nos enunciados e a construção do *ethos*. O primeiro caso, RED, é denominado pelo estudioso como um “caso particular de dupla enunciação” (DUCROT, 1987, p. 187), pois exhibe dois locutores distintos em uma hierarquia de falas. O primeiro (L1) está no plano da enunciação, no plano do dizer, e o segundo (L2), está no plano do discurso realizado, ou seja, L2 é o responsável pelo discurso que já foi realizado e que é retomado por L1. Ao relacionarmos com a discussão de

---

<sup>15</sup> Nomes fictícios, com o intuito de proteger suas identidades, conforme o “Termo de consentimento livre e esclarecido” assinado.

<sup>16</sup> O símbolo usado por Ducrot é a letra grega *lambda*, mas, nesta tese, utilizaremos o l.

Bakhtin/Volochínov (2010) sobre o discurso do outro, podemos dizer que o locutor L1 seria o responsável pelo discurso narrativo em que o discurso citado produzido por L2 está inserido.

No segundo caso, os sentimentos declarados nos enunciados dizem respeito a L, que é quem se responsabiliza pela enunciação e dar a conhecer esses sentimentos, desejos etc. Entretanto, quem os sente e os vivencia é I, como ser do mundo. É I quem experimenta a tristeza, a alegria, entre outros. No terceiro caso, sobre o *Ethos*, Amossy (2008, p. 9) declara que “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si”. Da mesma forma, Ducrot, ao embasar-se na retórica, explana que essa imagem não é aquilo que o locutor diz de si, mas uma elaboração feita, muitas vezes, visando aproximar-se de seu auditório, criar empatia e convencê-lo. Para o estudioso, o *ethos* aproxima-se de L, o locutor enquanto tal. O que L apresenta de si no discurso diz respeito à I, enquanto ser do mundo, exaltando-o ou humilhando-o de acordo com o efeito desejado.

Observemos, respectivamente, cada um desses casos de dupla enunciação expostos nos excertos, a seguir:

(17) A aluna “B” disse o seguinte: “*Professora é tipo assim. As vezes eu tô feliz, mas ao mesmo tempo tô triste*” (grifo nosso) – (II) R1 (EM. Belém).

(18) [O professor da escola] comentou que quando estamos na universidade tem um período que fazemos estágio de observação e que [o estagiário] estava ali para cumprir essa obrigação [...] *Não concordei* com a forma de apresentação do professor dizendo que só estava ali por obrigação, acredito que deveria ter dito que nós acadêmicos, nessa fase, precisamos cumprir cada tarefa, não como obrigação, mas como um momento que nos enriquece [...] (grifo nosso) – (III) R4 (EF. Belém).

(19) não se estava esperando essa boa receptividade porque é a primeira vez que os alunos tem um contato com o acadêmico que ministrou a aula, segundo os relatos de alguns alunos a aula foi essencial para o aprimoramento de alguns aspectos de produção e leitura – R3 (EM. Marajó-Breves).

No primeiro excerto, temos um caso de RED, no qual aparecem dois locutores distintos responsáveis pelos discursos. Logo, L1 – assimilado ao estagiário escritor do relatório – se responsabiliza por dar a conhecer o enunciado que contém as palavras do outro. O locutor L1 apresenta aquilo que está no plano do dizer, isto é, todo o discurso narrativo que engloba “A aluna... tô triste”. Por outro lado, temos L2 – assimilado ao aluno da escola – responsável pelo discurso citado que foi reproduzido no relatório, assim, o discurso que já ocorreu, no exemplo anterior, seria a fala da aluna “Professora... tô triste”.

No segundo excerto, identificamos o aborrecimento do estagiário frente ao professor da escola que afirmou que ele estava em sala por uma “obrigação”. Esse aborrecimento pode ser

inferido de diversas formas, como: pela discordância explícita (“não concordo”) do estagiário, pela refutação que ele faz em seu relatório da fala do professor (“acredito que deveria ter dito...”) etc. Apesar de ser o locutor L a personagem a quem é atribuída a emoção expressa (*aborrecimento*), é I que vivencia esse aborrecimento da possível atitude do professor da escola, ou seja, foi ele que, enquanto sujeito do mundo, sentiu a emoção expressada no enunciado por L. Assim, tanto a primeira pessoa do singular (“eu”) quanto o sentimento (*aborrecimento*) referem-se a I, mas a responsabilidade por dar a conhecer esse sentimento, é do locutor L, observado o seu “engajamento enunciativo” (DUCROT, 1987, p. 188).

No terceiro excerto, temos a imagem que L, como fonte da enunciação, constrói de I, o *ethos*. No enunciado, L constrói para seu auditório (leitores) uma imagem de I como um ser inseguro, um “coitadinho” que parece esperar uma rejeição dos alunos na sala de aula (“não se estava esperando essa boa receptividade”). Além disso, I parece se mostrar bastante surpreso com o fato de ter sido bem recebido e de os alunos terem gostado da aula (“segundo os relatos de alguns alunos a aula foi essencial...”). O locutor L, origem do enunciado, conquista a condescendência de seus leitores reais e/ou prováveis ao apresentar um locutor I como um ser relutante que se assombra com o fato de ter sido aceito em sala.

Discutimos agora a segunda forma de polifonia reconhecida por Ducrot, referente a constituição dos enunciadores e a ideia de ponto de vista. Nas palavras de Ducrot, enunciadores são:

[...] estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuam palavras precisas, se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p. 192).

O estudioso expande a concepção bakhtiniana de polifonia no interior do texto literário para a polifonia na linguística. Mais especificamente, Ducrot procura discutir essa concepção no enunciado, defendendo que em seu interior indiciam-se pontos de vista diversos. Em um relatório (discurso escrito), interpretamos que esses pontos de vista podem corresponder à diferentes concepções teóricas que orientam o olhar do estagiário, à presença dos discursos de documentos oficiais, à concepções de ensino, entre outros.

Desta maneira, um mesmo texto pode indicar pontos de vista diferentes ou mesmo conflitantes; pode pressupor tomadas de posições diversas (inclusive, sem que nenhum se sobressaia) etc. No estágio, a diversidade e contradição de pontos de vista podem ser originadas pela presença de locutores distintos (professor, alunos, materiais didáticos, entre outros) na aula,



cujos enunciados passam a incorporar o relato feito pelo estagiário. Além disso, o próprio locutor (estagiário) pode manifestar pontos de vista diferentes e contraditórios ao longo do relatório, por exemplo, conforme o assunto tratado, ou conforme esteja narrando ou comentando um determinado fato. Esses posicionamentos presentes no discurso do relato da aula são em tese administrados pelo locutor, que é “responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193).

Segundo Ducrot, o locutor pode assimilar um (ou mais) desses pontos de vista e destacá-lo(s) em sua enunciação. A posição de locutor é assumida pelo estagiário ao produzir seu relatório, entretanto, a maneira como esse lida com o aspecto polifônico da aula depende da sua própria participação nesse evento. A forma como ele “escuta” o jogo entre os interlocutores, como interpreta as “ações feitas com a linguagem” (GERALDI, 2013) realizadas pelos sujeitos uns sobre os outros nessa interlocução, pode determinar as posições assumidas pelo estagiário em seu relatório.

Ducrot argumenta que o discurso de um locutor pode apresentar diversos enunciadores (E1, E2, En...). Podemos identificar os diferentes pontos de vista expressados e aqueles que são assimilados pelo locutor na narrativa sobre a aula. Em nosso estudo, conforme já adiantamos, entendemos que identificar os diferentes pontos de vista colocados em cena pode não ser o suficiente para explicar todo o movimento discursivo dos autores. Por isso, discutimos o posicionamento do próprio estagiário frente à polifonia da sala de aula e como ele a interpreta em seu escrito. Para ilustrarmos, discutimos um excerto que explana sobre a atitude da professora da escola em relação a alguns alunos que atrapalham os colegas durante a aula:

(20) ela [professora] *não* se preocupou em manter a ordem na classe (grifo nosso) – (I) R1 (EF. Castanhal).

Nesse caso, a partir do ponto de vista de que a sala de aula não estava em ordem, e sim, bagunçada, o locutor rejeita uma possível expectativa de que a professora procurou ser enérgica e resolver essa situação. O locutor assimila o ponto de vista no qual a professora da escola ficou passiva diante da situação que se apresentava, isto é, do fato de alguns alunos procurarem tirar o foco daqueles que queriam estudar. Neste enunciado, o ponto de vista que predomina é de uma crítica à postura aparentemente apática da professora que não teria se posicionado em relação àqueles alunos que atrapalham a sua aula.

Conseguimos identificar diferentes pontos de vista que são indiciados em relatórios de estágio e sua análise pode ajudar a identificar os discursos que são produzidos nesse escrito. Reconhecemos que o princípio dialógico é característico do signo verbal e que sempre é possível encontrar, ocasionalmente, construções que Ducrot reconheceria como sendo polifônicas, como a dupla enunciação (citações diretas etc.) e a presença de mais de um enunciador (como frases negativas, construções com pressupostos etc.). Porém, consideramos que o estilo predominante na escrita de relatórios (no plano da narrativa) tende a minimizar os efeitos de polifonia da aula e, por isso, o designamos como um estilo monológico de discurso (BAKHTIN, 2008). Com isso, chamamos atenção para o efeito de consenso e obviedade que esse estilo constrói em torno dos fatos da aula.

A partir do que explanamos até aqui, ressaltamos a nossa compreensão que o relatório destaca-se como um texto no qual quem escreve (locutor) arrisca palavras ao encontro do outro (interlocutores reais e/ou prováveis). Em seu interior, observamos que a representação marcada do discurso do outro constitui parte importante do processo de escrita, conforme discutiremos mais detalhadamente na próxima subseção.

### **3.2.3 Formas da presença do outro no discurso do um**

Authier-Revuz (2004) propõe uma discussão sobre a heterogeneidade discursiva, isto é, sobre a presença do outro em um discurso, explanando a respeito da heterogeneidade constitutiva e da heterogeneidade mostrada. A *heterogeneidade constitutiva*, para a autora, corresponde à presença difusa do outro no discurso. Essa presença não é explícita, ou seja, não é situada em um ponto específico da cadeia linguística, apesar de ser uma presença concreta. Para caracterizar a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz norteia-se na concepção de dialogismo de Bakhtin/Volochínov que defende que todo discurso é dialógico, isto é, que está entremeado por vários outros discursos, que responde a eles etc. Authier-Revuz acrescenta a essa perspectiva algumas considerações oriundas da psicanálise, embasando-se principalmente em Lacan para observar que:

Contrariamente ao sujeito “pleno”, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea, sua posição é a de uma *palavra heterogênea* que é o *fato de um sujeito dividido* (o que não significa nem desdobrado, nem compartimentado) (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 48-49, grifo da autora).

Para compreensão do que é a heterogeneidade constitutiva, analisamos o excerto a seguir:

(21) Durante as aulas, observamos que a professora se manteve apática diante da turma, não interviu ou criou estratégias para atrair a atenção dos alunos, não explicou os exercícios e pouco interagiu com os alunos – (II) R2 (EF. Castanhal).

Nesse excerto, podemos analisar a heterogeneidade presente nele, apesar de não haver a presença explícita da fala do outro delimitada linguisticamente em um ponto específico. Por exemplo, por trás de expressões como “a professora se manteve apática [...], não interviu ou criou estratégias para atrair atenção dos alunos [...]”, podemos situar uma resposta, um diálogo implícito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) com discursos que defendem como uma professora deve agir – dinamicamente para ter a atenção dos alunos e ministrar uma “boa” aula –; ou ainda, discursos que afirmam que ser “apática” é algo negativo, reforçado pela enumeração de tudo que a professora teria deixado de fazer em sala. Apesar desse enunciado não ser explicitamente entremeado pela fala do outro, ele se encontra atravessado e composto por discursos diversos, aos quais constitui uma resposta, estruturando-se de forma heterogênea.

A *heterogeneidade mostrada*, por sua vez, caracteriza-se como marca da presença da palavra alheia dentro do discurso que pode ser recuperável por materialidades linguísticas ou pelo contexto. No âmbito da heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz, existem diferenças entre as formas como ela pode ser representada. Fundamentalmente, ela pode ser manifestada na forma de *autonímia* e de *conotação autonímica*. A *autonímia* diz respeito à inserção da palavra do outro no interior do enunciado por meio de discursos diretos, indiretos, citação, entre outros.

(22) ela [aluna] respondeu o seguinte: “*Professora eu acho que o poema está falando das propagandas que falam que tudo é muito bonito, que as pessoas que querem vender as coisas dizem que tudo presta e que é da melhor qualidade.*” (grifo do autor) – (III) R1 (EM. Belém).

Neste excerto, há um exemplo de *autonímia* que se sobressai por meio do discurso direto (“Professora eu acho que o poema...”), forma de registro da fala do outro (“aluna”), no interior do enunciado produzido pelo locutor. Essa inserção é feita por meio de marcas linguísticas como o verbo *dicendi* (“respondeu”), dois pontos (:) que introduzem a fala da aluna, e as aspas (“”) que marcam o início e o fim do discurso direto.

A *conotação autonímica* ou *modalidade autonímica* é uma maneira complexa de inserção da palavra do outro no interior do enunciado. Authier-Revuz explana que a conotação

autonímica marca a presença do outro no texto, ou seja, destaca e lhe dá um *estatuto outro*, apesar de ela fazer parte do discurso do locutor, conforme veremos no excerto 24 que analisamos mais adiante. A estudiosa afirma que se modifica o papel do locutor nesse momento, pois:

[...] sua figura normal de usuário é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 13, grifo da autora).

A heterogeneidade mostrada pode manifestar-se tanto de forma não-marcada quanto de forma marcada. A primeira, *heterogeneidade mostrada não-marcada*, corresponde àqueles casos em que as palavras alheias destacam-se no interior do texto, mas que não são restauradas por materialidades linguísticas e, sim, são reconhecidas “*a partir de índices recuperáveis* no discurso em função de seu exterior” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 18, grifo da autora). Trata-se, por exemplo, dos casos de ironia, cujo sucesso encontra-se no plano do que é sugerido, no contexto, isto é, “opera no espaço do não-explicito, do ‘semidesvelado’, do ‘sugerido’, mais do que do mostrado e do dito” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 18).

Como exemplo, apresentamos um excerto a seguir em que vemos a narrativa de um comentário de um aluno sobre a seguinte situação: o professor começa a escrever no quadro o conteúdo da aula que os alunos deveriam copiar. Após certo tempo, depois de o professor ter quase preenchido o quadro inteiro com substantivos, artigos, numerais etc. e exemplos, um aluno questiona:

(23) *sim professor, o senhor não vai escrever hoje no quadro?* (grifo do autor) – (IV) R4 (EF. Belém).

Neste excerto, a ironia pode ser inferida pelo contexto, e podemos supor que também pelo tom de voz, entre outras pistas. No caso específico, ao perguntar se o professor “não vai escrever hoje...”, temos o indício de que o locutor quer dizer o contrário do que está dizendo, isto é, que o professor está escrevendo e muito no quadro, pois tem muito conteúdo para os alunos copiarem, que esses já estão cansados de escrever etc. Na ironia, o outro é indiciado por meio da diferença entre o que se diz e o que se quer dizer.

A segunda forma de heterogeneidade mostrada é aquela *marcada* no interior do enunciado. Desta maneira, a presença do outro pode ser recuperada por elementos linguísticos.

Essa forma de heterogeneidade se evidencia, por exemplo, por meio de aspas e glosas enunciativas. As *aspas* são uma forma que o locutor utiliza para demonstrar certo distanciamento de um determinado termo ou expressão, para ratificar que eles não lhe pertencem e que, inclusive, ele pode discordar de seu sentido. Vejamos um exemplo do uso de aspas como modalização autonímica.

(24) Essas variedades são, frequentemente, estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar: as variantes linguísticas de menor prestígio social são logo catalogadas de “inferiores” até mesmo, de “erradas” – (I) R4 (EF. Marajó-Breves).

Nesse excerto, as aspas são utilizadas para ressaltar os termos “inferiores” e “erradas”. Ao pô-los entre aspas, o estagiário os *emprega*, mas ao mesmo tempo os *mostra*, ou seja, força uma negociação com o outro sobre os termos utilizados – o que caracteriza um tipo de atividade epilinguística, de acordo com as concepções propostas por Geraldi (2013). Logo, os estagiários parecem desenvolver pelo menos duas ideias principais: a de que os termos aspeados pertencem a um outro genérico; e a de que apenas esses termos não são seus. No primeiro caso, para enfatizar que esses termos não lhe pertencem – e talvez discordar de seu uso –, os estagiários os apontam no interior de seu enunciado, chamam atenção para eles ao pô-los entre aspas, criando um distanciamento.

No segundo caso, ao assumir que *apenas* esses dois termos não seriam seus, os estagiários parecem “esquecer” que os discursos estão entremeados por outros discursos – por exemplo, “esquecem” que o conteúdo de sua fala sobre “preconceito linguístico” e “menor valor social dos falantes”, entre outros, faz parte de um “diálogo em grande escala”, para usar a concepção de Bakhtin/Volochínov (2010). Neste caso, em certo sentido, podemos dizer que todo o discurso assumido pelos estagiários consiste em um discurso alheio, na medida em que podemos reconhecer aí a reprodução de uma ideia presente em diversas obras da área de ensino, em documentos oficiais etc. Essa origem “esquecida” do discurso nas palavras do outro consiste na dimensão constitutiva da heterogeneidade.

Já as *glosas enunciativas*, segundo Authier-Revuz (2004, p. 82, grifo da autora), são comentários “*opacificantes*” e “*isoláveis na cadeia*” enunciativa que instauram uma negociação com o outro acerca do sentido de determinado termo ou expressão. As glosas são expressões como “em outras palavras”; “segundo fulano”, “como você costuma dizer”; “ou seja”; “isto é” e “melhor dizendo”, de que o locutor faz uso para negociar com o interlocutor o sentido desse termo ou expressão que utiliza. Ao procurar opacificá-lo(a) por meio do uso de glosas

enunciativas, o locutor reconhece que esse meio expressivo comporta mais de um sentido e que existe outro sujeito (interlocutor real e/ou provável, no dizer de Bakhtin/Volochínov) ou outro ponto de vista (no dizer de Ducrot), que poderia imputar-lhe um sentido diferente daquele intencionado.

Para Authier-Revuz, o locutor rejeita sentidos pré-estabelecidos de determinado termo ou expressão ao utilizar uma glosa enunciativa, por isso, aquele que o locutor quer atribuir-lhe precisa ser determinado. Podemos dizer que o locutor realiza atividade epilinguística (GERALDI, 2013) quando se volta para um termo ou expressão no enunciado, reflete sobre ele(a) e faz uma reformulação. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 82, grifo da autora), ao utilizar-se de um comentário reflexivo e opacificante, o locutor:

[...] suspende localmente no termo visado, o caráter absoluto, inquestionado, evidente, o “óbvio” vinculado ao uso-padrão das palavras. A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma “maneira de dizer” relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras. Fazendo isso, a enunciação *representa-se localmente* como afetada [...] em seu funcionamento por um fato pontual de *não-coincidência*.

A estudiosa elenca quatro formas que ela denomina de não-coincidência ou heterogeneidade que são: do discurso com ele mesmo; entre as palavras e as coisas; das palavras com elas mesmas; e entre enunciadador e destinatário. A *não-coincidência do discurso com ele mesmo* refere-se a comentários que realçam “palavras pertencentes a um outro discurso [...] que traçam no discurso, através das relações mais diversas com o outro, uma fronteira interior/exterior” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.82). Por isso, encontramos expressões do tipo: como dizem; no sentido empregado por tal perspectiva; no sentido usado por fulano, entre outros. Ilustramos com o excerto a seguir:

(25) O exemplo citado pela estagiária foi “Eu estou morrendo de sono”; “Eu estou morrendo de fome”. Ela perguntou aos alunos se eles usavam essas expressões no cotidiano, um aluno disse: “*mina*” que, segundo ele, *significa muito* [...] (grifo nosso) – R7 (EF. Marajó-Breves).

Nesse trecho, observamos o destaque para um discurso que pertence a outro “lugar”. Os estagiários delimitam o sentido do termo “mina” ao explicitar que ele é originado de outro discurso, reformulando-o. O locutor negocia com o outro o sentido pretendido e reconhece que o significado dessa expressão não é óbvio, mas que vem de um “lugar” que não pertence ao interlocutor (leitor) e, mais precisamente, aponta-se que uma parte do discurso não coincide com o discurso do locutor L, mas é o discurso “do aluno” no discurso de L.

A *não-coincidência entre as palavras e as coisas* refere-se ao reconhecimento, pelo locutor, de que não há um termo exato para dizer o que ele quer dizer. Authier-Revuz afirma que o encontro do termo exato é algo inalcançável, concordando com Lacan ao dizer que o “referente é sempre ‘falho’” (2004, p. 85), pois só podemos aproximar o nome do objeto em si, não conseguindo jamais ter a palavra exata que o designe. Dessa forma, temos glosas como: X, por assim dizer; X, maneira de dizer; X há outras palavras; não encontro palavras para dizer isso, entre outros. Encontramos essas expressões em relatórios de estágio tanto no relato dos atos de fala (as falas dos sujeitos da aula) – plano da narrativa – quanto no próprio desenvolvimento que o estagiário faz do relatório, procurando encontrar meios expressivos para descrever a interação ocorrida em sala de aula – plano da narração. Analisemos o excerto a seguir:

(26) Os alunos mostraram, por assim dizer, *maturidade* e *respeito* nesta dinâmica de montagem de grupo, pois tudo saiu organizado e nenhum colega ficou de fora (grifo nosso) – (II) R4 (EF. Marajó-Breves).

Vemos nesse excerto o uso da glosa enunciativa “por assim dizer” e a busca de palavras adequadas (“maturidade” e “respeito”) para descrever algo, no caso o comportamento dos alunos na formação dos grupos em classe. O locutor utiliza esses termos para descrever como os alunos se comportam para a formação dos grupos, usando a glosa enunciativa para indiciar a sua ressalva ao utilizar essas palavras e seu reconhecimento que aqueles termos utilizados podem não conseguir fazê-lo de forma exata.

A *não-coincidência das palavras com elas mesmas* “designa, ao modo da rejeição – por especificação de um sentido contra o outro – ou, ao contrário, da integração ao sentido, fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho, etc.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 83). Ou seja, essa forma de não-coincidência ocorre quando, em seu discurso, o locutor mostra a possibilidade de polissemia de uma palavra ao mesmo tempo em que indica a rejeição de alguns sentidos em favor daquele que procura dar. Segundo a estudiosa, encontramos glosas enunciativas como: X, no sentido figurado; X, não no sentido de Y; e X em todos os sentidos da palavra. No excerto a seguir, após relatarmos que apresentaram em vídeo duas entrevistas contendo variações linguísticas, os estagiários observam que:

(27) Como se tratava de sistemas que os alunos desconhecem eles ficaram surpreendidos com os tais, dizendo “é espanhol”, pois *desconheciam literalmente* (grifo nosso) – (I) R5 (EF. Marajó-Breves).

Nesse excerto, os estagiários parecem considerar que o termo “desconheciam” pode não ter um sentido óbvio, isto é, que talvez em alguns casos esse termo não signifique *não conhecer*, mas sim, *conhecer pouco*, por exemplo. O locutor salienta qual o sentido de “desconheciam” que pretende ao empregar essa palavra, ou seja, alguém que ignora algo, que nunca teve, no caso, qualquer contato com essas variações linguísticas. Interessante observar, também, que o termo “literalmente” parece intensificar o anterior, o que é reforçado ao longo do excerto quando temos a repetição do verbo “desconhecer” e a citação da fala dos alunos (“é espanhol”).

A *não-coincidência entre enunciador e destinatário* é aquela que, nas palavras da estudiosa, são “todas manifestações evidentes que fazem de modo preciso e explícito, intervir o *tu* na representação reflexiva da enunciação do *eu*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 86, grifo da autora). Ou seja, o sentido de um termo ou expressão do enunciado não é compartilhado pelo locutor e pelo interlocutor nesse tipo de não-coincidência. As glosas metaenunciativas, temporariamente “suspendendo a transparência do dizer” (p. 86), destacam-se como uma forma de negociação entre esses interlocutores. Nos relatórios, essa forma de não-coincidência pode ocorrer durante a sua escrita (escolha da palavra, construção do relato etc.), mas também em enunciados explicitados nesse texto, conforme ilustramos a seguir:

(28) Perguntamos ainda aos alunos se eles quando saem de férias viajam para o *interior* (*zona rural do município*), e alguns alunos responderam que sim (grifo nosso) – (I) R6 (EF. Marajó-Breves).

Nesse excerto, ao porem entre parênteses a expressão “zona rural do município”, os estagiários parecem reconhecer que o termo “interior” pode não ter o mesmo sentido para eles (estagiários que moram na região das ilhas de Marajó) e para os interlocutores (professor-orientador de outro município). Logo, procuram delimitar que o sentido utilizado pelo locutor pode ser diferente daquele utilizado pelo interlocutor real e/ou provável, buscando deixar evidente a não-coincidência de seu uso entre os interlocutores.

Por fim, ainda falando de heterogeneidade mostrada, temos algumas formas de *duplicação da enunciação*. Essas também assinalam o reconhecimento da presença do outro na expressão por meio de:

[...] certas formas de reformulação metaenunciativas de dois elementos, X e Y, de uma cadeia, por *isto é, ou seja, quer dizer...*, por *ou, ou melhor, ...*, através de simples justaposição X, Y; X (Y); X-Y. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 105, grifo da autora).



Em outras palavras, essas reformulações, que também se sobressaem no interior de uma modalidade/conotação autonímica, demonstram uma reflexão do locutor sobre determinado termo ou expressão do seu enunciado. Ao identificar que esse termo ou expressão pode não ser transparente – óbvio(a), nos termos de Authier-Revuz (2004) –, o locutor busca reformulá-lo(a) por meio de sua duplicação, propondo um sentido específico. Authier-Revuz (2004, p. 108, grifo da autora) explica que os casos em que ocorrem duplicações são diversos, sempre se formando no “jogo diferencial de *dois* elementos associados que é passível de constituí-los em maneiras de dizer, relativizadas, cada uma pela co-presença da outra”.

Reformulações do tipo *X, isto é, Y* referem-se ao fato de que (o termo ou expressão) *X* {quer dizer/que significa} *Y*, ou que *Y* seria um modo de dizer *X*. As expressões “isto é”, “ou seja” etc. representam a negociação de sentido entre o locutor e o interlocutor. Vejamos alguns excertos, a seguir:

(29) desenvolvem propostas de atividades de leitura e gramática, de forma mecânica, *ou seja*, fora de contexto e que não faz sentido para o aluno (grifo nosso) – (III) R2 (EF. Castanhal).

(30) a maioria dos professores ensina gramática de maneira descontextualizada, *isto é*, sem que haja uma reflexão consciente sobre os elementos gramaticais (grifo nosso) – (II) R3 (EF. Castanhal).

Nos excertos (29) e (30), com a utilização de “isto é/ou seja + *Y*” os estagiários estão reformulando, respectivamente, as expressões “forma mecânica” e “maneira descontextualizada” (*X*) por meio de duplicações opacificadoras (“fora do contexto...” e “sem que haja...”) – *Y*. Essas expressões (*Y*) delimitam as anteriores (*X*) de seu enunciado e representam a negociação do locutor com o outro sobre o sentido específico que aquele está atribuindo à *X*.

*Reformulações do tipo X ou Y*: o termo alternativo (“ou”) põe-se entre duas maneiras de dizer algo que “visam o mesmo referente; vê-se também que a duplicação, sempre diferenciadora, dessas duas maneiras de dizer corresponde a uma tradução, uma hesitação, uma retificação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 144). Por exemplo, no excerto a seguir:

(31) Marcos Bagno (2009) que diz que variação social nada mais é do que grupos linguísticos que existem dentro de comunidade linguísticas, a mesma lançam mão de um determinado sistemas linguísticos para se comunicarem, como exemplo, é a gíria usadas por *peessoas mais jovens ou adolescentes* (grifo nosso) – (II) R5 (EF. Marajó-Breves).

Nesse trecho, os estagiários elencam duas maneiras de dizer o mesmo referente – pessoas de determinada faixa etária. Por conseguinte, a duplicação expõe o termo

“adolescentes”, que aparece depois do “ou”, como uma tradução ou retificação da expressão “pessoas mais jovens”, diferenciando uma forma de dizer da outra.

*Reformulações do tipo X, Y; X (Y); X-Y*, são casos em que aparece a “duplicação opacificante por simples justaposição” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 152). É preciso destacar que não se trata simplesmente de justaposição entre itens diferentes, mas sim entre dois elementos que apresentam relação no “plano *das palavras*” em casos de reformulações metaenunciativas como X, que significa Y; X, que também se chama Y, entre outros.

(32) Para ainda este momento perguntamos algumas palavras aos alunos, usadas pelas pessoas mais velhas, afim assinalar *códigos, signos linguísticos*, que competem a gerações mais antigas [...] (grifo nosso) – (III) R5 (EF. Marajó-Breves).

Neste excerto, há um caso de duplicação em justaposição que ocorre de forma explícita, assim, nesse caso, se exhibe o primeiro termo (“códigos”) que é delimitado pela expressão seguinte (“signos linguísticos”), ou seja, temos o caso de uma duplicação opacificante. Em outras palavras, essa segunda expressão orienta o sentido específico que o locutor quer dar ao primeiro termo.

Por fim, a partir do que discutimos, compreendemos que produzir uma narrativa da aula apresenta-se como um esforço para selecionar palavras e expressões que representem o que foi experienciado. O estagiário precisa construir os meios expressivos para escrever um relatório que registre o que há de único naquela experiência. Os recursos discutidos por Authier-Revuz, como glosas enunciativas, duplicações, modalizações autonímicas etc. podem marcar uma tentativa do sujeito de negociar com o outro os sentidos dos termos e expressões que utiliza em seu texto. Uma vez que esses recursos aparecem pouco nos relatórios de estágio, ou podem não aparecer, nos leva a supor que o estagiário entenda que o sentido dos meios expressivos que utiliza seja óbvio, ou único – o que já consiste em um efeito de sentido.

Desta maneira, o estagiário acreditaria ser desnecessária essa negociação. Isso surge em nosso *corpus* como um sinal de que muitos termos e expressões já estão tão arraigados nos discursos, mesmo aqueles presentes nas universidades, que o sujeito os utiliza como se pertencessem ao seu próprio discurso, como se não fosse necessário nenhum tipo de ajuste das palavras à experiência narrada. Logo, o estagiário não precisaria dizer de onde esses termos e expressões vêm, que esses podem ter concepções diversas daquelas conhecidas, que a própria concepção que ele utiliza não é óbvia, entre outros.

A título de exemplo, vejamos o excerto, a seguir, em que os estagiários ponderam sobre o comportamento dos alunos e sobre a aula do professor da escola:

(33) Muitas vezes essa falta de controle [de/sobre os alunos?] se deve ao fato do professor não educar seus alunos *desde o início*, mostrando a eles a maneira *ideal* de se comportar na sala de aula, ou até não disponibilizando uma aula mais *interativa* que prenda a atenção da classe (grifo nosso) – R5 (EF. Castanhal).

Nesse trecho, selecionamos uma expressão e dois termos utilizados como se seus sentidos fossem óbvios, transparentes (AUTHIER-REVUZ, 2004): “desde o início”, “ideal” e “interativa”. No primeiro caso, na expressão “desde o início”, o momento preciso em que os alunos deveriam ter sido “educados” não está delimitado, por meio de algum especificador, como: no início da aula, no início do ano letivo, no início do ensino fundamental ou em qualquer momento *antes* de os estagiários entrarem em classe. Por exemplo, se os estagiários usassem uma glosa enunciativa para opacificá-la, essa expressão poderia ser escrita: “educar seus alunos *desde o início*, melhor dizendo, desde que esses começaram a estudar na escola”. Ao perceberem que o sentido da expressão “desde o início” não é óbvia, os estagiários ressignificariam-na, negociando um sentido específico com o outro sobre qual o momento que consideram fundamental que seja feita essa educação.

No segundo caso elencado, o termo “ideal”, também não está explicitado no excerto qual seria o sentido pretendido pelos estagiários, isto é, qual seria essa forma “ideal” de os alunos se comportarem em sala: ficarem calados; permanecerem sentados; falarem só quando perguntados; fazerem as atividades etc. Esse termo parece indicar um ponto de vista, nos termos de Ducrot (1987), segundo o qual existe um maneira certa e outra errada de o aluno se comportar em sala, parecendo, assim, responder a um “diálogo em grande escala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) que dita as regras desse comportamento, ainda que essas regras não sejam explicitadas no excerto.

Caso os estagiários inferissem que o termo utilizado não é óbvio, poderiam ressignificá-lo por meio de glosas enunciativas, como: “mostrando a eles a maneira *ideal* de se comportar na sala de aula, *isto é, permanecerem sentados e falarem só quando forem questionados*”. Neste caso, o sentido do termo “ideal” que os estagiários estão utilizando seria explicitado (“permanecerem sentados” e “falarem só quando forem questionados”). É preciso observar que, se os estagiários fizessem isso, também estariam aumentando o grau de exposição de suas “crenças” ou premissas, colocando-as em possível debate. Ou seja, a monologização do discurso pode ser uma estratégia argumentativa para evitar a contestação ou para ocultar a ausência de uma posição mais clara.

Por fim, no terceiro caso, “interativa”, novamente os estagiários não delimitam qual o sentido desse termo a que estão se referindo: uma aula em que professor e alunos dialoguem;

em que o professor pergunte e os alunos respondam e vice-versa; em que o professor utilize tecnologia (datashow, notebook, caixinhas de som etc.), entre outros. Com sua utilização no relatório, os estagiários parecem indiciar discursos que defendem que a “aula deve ser interativa, pois isso torna a aula boa”, inserindo-se nesses discursos. Neste caso, “interativa” seria o antônimo de “tradicional”, mas tanto um quanto outro não descrevem uma pedagogia, apenas designam duas avaliações da pedagogia, uma eufórica e outra disfórica. Ao entender que o sentido desse termo não é óbvio, os estagiários poderiam usar glosas enunciativas e ressignificá-lo, como: “não disponibilizando uma aula mais *interativa, ou seja, uma aula que utilize notebook, caixinhas de som etc.*”. Os graduandos delimitariam o sentido de “interativa” que estariam se referindo em seu texto. Similar ao que afirmamos em relação ao termo “ideal”, com a delimitação do termo “interativa”, os estagiários também iriam aumentar a exposição de suas premissas, expondo-as a possíveis discussões.

Ainda que esses meios expressivos (“desde o início”, “ideal” e “interativa”) não sejam bem definidos no excerto, os estagiários podem concluir que sabem exatamente qual o sentido que querem atribuir-lhes ao utilizarem-nos em seu relatório, e o leitor, imaginar que entendeu o sentido atribuído por aqueles ao lê-los.

Observamos que alguns termos e expressões são muito utilizados pelos estagiários como sendo óbvios nos relatórios pertencentes ao nosso *corpus*, por exemplo: gênero, interpretação, inovadora, aula interativa, aula tradicional, atitude apática, entre outros. São meios expressivos que (quase) constituem um “estilo de gênero”, senão, pelo menos, um jargão cristalizado que, ainda que o estagiário imagine que seu trabalho de escrita fique mais “fácil” ao utilizá-los, dificultam a tarefa de narrar a experiência vivida em sala de aula, pois fornecem pouca (ou nenhuma) informação específica, representando-a de uma forma generalizante.

A monologização desses termos e expressões está relacionado ao processo de hegemonização de alguns discursos, que faz o sujeito crer na existência de um consenso, ou mesmo de uma coincidência perfeita entre certos discursos acadêmicos e as realidades das quais eles dizem tratar. Um maior trabalho sobre as palavras seria esperado em um discurso investigativo. Se a monologização chega até esse nível, de emprego estereotipado de um jargão, está-se registrando muito pouco da realidade empírica, o que não contribui para uma perspectiva que queira que o estágio seja encarado como pesquisa.

Nesta seção, delimitamos o relatório como texto de tendência narrativa que pode ser analisado em duas dimensões (plano da narração e plano da narrativa) e discutimos como os discursos podem ser construídos a partir dessas dimensões. Explanamos que a constituição desse texto é monológica em que o discurso do “narrador” predomina em relação aos discursos

das “personagens”, mas, também, que o próprio discurso do “narrador” é atravessado por outros discursos sobre o ensino. Na próxima seção, discutimos o que constitui o elemento “ação” e seu papel na escrita do relatório.

#### 4 MATERIALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA DA AULA: A AÇÃO EM DESTAQUE

Nesta seção, temos como objetivo discutir o que consideramos ser o cerne do relatório tomado enquanto discurso narrativo atravessado por discursos: a ação. Propomos o entendimento de que a ação se constitui em duas dimensões: plano da narração e plano da narrativa.

Compreendemos, primeiramente, que a ação, do plano da *narração*, é o trabalho verbal que o estagiário realiza ao produzir seu relato, pois nessa construção, ao narrar o texto, ele responde a, concorda com, refuta etc. locutores reais e/ou prováveis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Nesse sentido, entendemos que a ação é a própria ação linguística, o trabalho que o sujeito faz com/sobre/a linguagem (GERALDI, 2013)<sup>17</sup> tanto em sala de aula quanto na própria escrita do relatório, bem como, em contrapartida, o trabalho que a linguagem realiza sobre o sujeito (GERALDI, 2013).

Em segundo lugar, compreendemos que um relatório, no plano da *narrativa*, se compõe como sequência de ações realizadas pelas “personagens” e que uma parte das ações presentes no “enredo” da aula são atos de fala, emissão de enunciados verbais pelos atores envolvidos na “cena” narrada (um comando, uma pergunta, uma resposta, a produção de um texto etc.). Essas ações muitas vezes são representadas por meio de atos de fala (BAKHTIN, 2008; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; AUTHIER-REVUZ, 2004) no interior do relatório.

A ação do plano da narrativa é representada predominantemente por meio de verbos. Esses podem expressar diferentes tempos, vozes, modos e aspectos verbais (CASTILHO, 1968; TRAVAGLIA, 2016; BECHARA, 2009; CUNHA E CINTRA, 2008) que indiciam a apreciação do “narrador” sobre a ação narrada. Essas apreciações, inscritas nas próprias formas linguísticas do discurso, podem fornecer pistas sobre a constituição heterogênea do discurso, particularmente no que se refere aos pontos de vista por meio dos quais a aula é registrada ou comentada. Além disso, a própria forma com que o narrador relata as ações pode acarretar no que denominaremos, mais adiante, de ações concretas e virtuais, isto é, ações que o locutor representa como tendo realmente acontecido e ações cuja representação deixa em dúvida sua ocorrência.

No que segue, passamos a delinear o conceito de ação empregado em nossas análises, discutindo de que maneira as formas de narrar utilizadas pelo estagiário indiciam pontos de vista sobre a aula, construindo conhecimento. Para isso, esta seção está dividida em duas

---

<sup>17</sup> Salientamos que, em nossa pesquisa, procuramos expandir a discussão de Geraldi sobre a interação verbal no contexto da escola Básica para o contexto da graduação, visando à escrita desses relatórios.

subseções. A primeira aborda o conceito de ações a partir de estudiosos do Círculo de Bakhtin e da obra de Geraldí. A segunda discute os efeitos produzidos pelas formas verbais na representação discursiva das ações, a partir de considerações encontradas em autores como Castilho, Travaglia, Ducrot, Austin e outros.

#### 4.1 A ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: AÇÕES EM DISCUSSÃO

Esta subseção tem a finalidade discutir as consequências de se analisar um relatório a partir do plano da narração e do plano da narrativa. Discorreremos sobre as ações que o estagiário executa ao produzir o relatório e como é feito o relato das ações das “personagens” (aluno, professor, estagiário etc.) que participam da aula.

##### 4.1.1 O relatório de estágio enquanto interação verbal dialógica

Entendemos que produzir um texto escrito é expressar-se através de enunciados linguísticos nos quais se constitui uma interação verbal. Logo, consideramos a escrita na universidade – mais especificamente, os relatórios de estágio – como uma forma de diálogo (mais amplo do que aquele face a face) entre quem escreve (locutor) e os seus leitores reais e/ou prováveis (interlocutores). Isso se dá dentro de um contexto social e histórico permeado por concepções estabelecidas do que seja o ensino, o aluno, o professor etc. Ilustramos isso com uma breve discussão no excerto a seguir:

(34) Enquanto os alunos estão resolvendo as questões, *o barulho em sala é constante* e a professora *não se mostra disposta a acalmar os ânimos e pedir a resolução do exercício*. Todo momento vemos *alunos levantando de suas carteiras para conversar* com os colegas e, até mesmo, *pedir a resposta das perguntas* para os que já haviam resolvido (grifo nosso) – R12 (EM. Castanhal).

Neste excerto, a partir do que é explanado sobre os alunos e sobre a professora da escola, conseguimos identificar concepções de ensino e um posicionamento dialógico. Notamos, por exemplo, certo tom de desaprovação dos estagiários frente às situações narradas, o que se indicia por meio de expressões como “o barulho em sala é constante...”, “a professora não se mostra disposta a acalmar...”, “aluno levantando... para conversar... e, até mesmo, pedir resposta...”. A forma como o texto narrativo é construído (analisado a partir do plano da narração) indicia que a maneira como professora e alunos se comportam não seria condizente com aquilo que os estagiários concebem do papel daqueles em sala. Como o dialogismo é

inerente à linguagem, podemos concluir que esse posicionamento em relação à atitude desses sujeitos em sala, construído por meio da escrita, responde a questionamentos (não muito bem definidos) de um interlocutor suposto (como o orientador de estágio etc.) sobre esses papéis. Trata-se de uma questão que concerne à heterogeneidade em sua dimensão constitutiva do discurso.

Em nosso estudo, levamos em conta a concepção de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 127-128) quando afirmam que o texto escrito é:

[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Isso significa que nossa preocupação não está em descrever um gênero, mas, sim, em observar a interação dialógica entre o estagiário, os leitores enquanto sujeitos inscritos nessa “discussão ideológica em grande escala” e os pontos de vista (tomadas de posição no texto) indicados nessa interação. Objetivamos, por conseguinte, a análise dos enunciados (plano da narrativa) produzidos no discurso escrito que é o relatório de estágio. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116) definem que a enunciação é:

[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor [...].

Ao fazermos um paralelo com o relatório de estágio, queremos dizer que a enunciação (plano da narração) de um relatório enquanto um texto essencialmente narrativo é um trabalho de caráter social. Em um primeiro nível, mais próximo, isso significa dizer que o relatório dirige-se a um interlocutor imediato, como o professor de estágio, e/ou a um auditório *provável*, como os professores e diretores da escola onde o estagiário estagiou; logo, sua forma modifica-se de acordo com o modo como se consideram esses interlocutores, tornando-se produto dessa interação verbal. Isso nos permite afirmar que selecionamos a palavra procurando responder aos possíveis posicionamentos dos destinatários de uma enunciação, como discordância, refutação, assentimento etc. – ainda que Bakhtin/Volochínov não afirmem se tratar apenas de escolhas deliberadas e conscientes. Por exemplo, quando o estagiário pergunta ao professor orientador se pode anotar no relatório o erro cometido pelo professor da escola, é possível que



ele esteja considerando que esse professor porventura irá ler o que ele escreveu ou tenha receio que o seu relatório comprometa o professor diante do diretor da escola.

Os interlocutores imediatos e/ou prováveis orientam as enunciações dos locutores, sendo o “território comum” entre eles. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 117, grifo dos autores):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma função muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte [...].

Segundo esses estudiosos, não nos comunicamos por meio de palavras ou por orações isoladas, mas por enunciados repletos de significados e sentidos que procedem de um locutor e visam a interlocutores no decorrer de uma situação de interação verbal. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116, grifo dos autores), o social organiza toda a enunciação, ou seja, “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*”.

Podemos supor que essa “situação social mais imediata” que orienta o estagiário na escrita de um relatório de estágio se daria, por exemplo, pela leitura de interlocutores prováveis. Observemos um exemplo a seguir:

(35) As dúvidas sobre os comandos das questões surgiram igualmente, como surgiram nos comandos das questões do primeiro exercício proposto e foram sanadas *da melhor forma possível* pelas estagiárias J e M2 (grifo nosso) – (II) R4 (EM. Marajó-Breves).

Nesse excerto, observamos o aspecto dialógico da linguagem quando os estagiários parecem responder, no trecho analisado, a interlocutores prováveis. Esse caráter dialógico indicia-se, por exemplo, no trecho em itálico “da melhor forma possível”. A qualidade da explicação dos estagiários é descrita na forma de anulação de um pressuposto desfavorável (DUCROT, 1987). Observamos que dizer “da melhor forma *possível*” é diferente de dizer “da melhor forma” ou dizer que “os problemas foram resolvidos”. O uso do modalizador “possível” indicia uma escalaridade argumentativa: temos a pior explicação de um lado; a melhor explicação do outro; e apresenta-se a melhor explicação *possível* em algum lugar entre as duas. O uso dessa modalização parece pressupor um ponto de vista segundo o qual as dificuldades dos alunos *não* teriam sido resolvidas e, ao mesmo tempo, anulá-lo. De todo modo, a utilização

dessa expressão serve para, podemos dizer, isentar os estagiários da possibilidade de serem criticados pelos resultados que teriam obtido.

Entretanto, nem sempre é essa situação mais imediata que predomina na produção do relatório. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 128, grifo dos autores) defendem que “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação ininterrupta”. Portanto, nos relatórios de estágio, às vezes a situação imediata é apagada pelo auditório social mais amplo e pelo modo como, ao escrever um relato, o estagiário se coloca numa “discussão ideológica em grande escala” (p. 128) que sempre está modificando-se, evoluindo.

Consideramos esse auditório social correspondente a uma cultura universitária que pode, inclusive, delimitar uma forma de produção de relatório em detrimento do solicitado especificamente pelo orientador. O estagiário pode não entender (ou não concordar com) o que é pedido pelo professor formador. Por exemplo, ao ministrarmos a disciplina de Estágio III e IV em UFPA *campus* Marajó-Breves, tivemos muita dificuldade em convencer os estagiários da necessidade de escrever um relatório que conseguisse registrar a interação dos sujeitos em sala de aula e analisar esses registros. Isso porque eles entendiam que o relatório deveria servir apenas para comprovar uma prática e alegavam serem assim os registros feitos em outras disciplinas. Isso é um desafio, pois modifica o caráter responsivo do relatório em relação à demanda do professor-pesquisador, em relação àquilo que ele procura provocar através de procedimentos metodológicos específicos, como encaminhamentos, discussões, orientações, entre outros.

Para exemplificarmos como a interação com o auditório social apresenta indícios em um relatório, analisemos um trecho escrito pelos estagiários sobre a observação feita da aula de um professor da escola, a seguir:

(36) os alunos apresentaram muita dificuldade em responder às questões [...] Tal dificuldade se deu, dentre outros motivos, em função de não ter ocorrido nenhuma atividade que antecederesse o estudo aprofundado do gênero em questão – (II) R1 (EF. Castanhal).

Nesse excerto, os estagiários expressam uma conclusão (“Tal dificuldade se deu...”) a respeito do desempenho (“os alunos apresentaram...”) que alegam ter observado nos alunos. Notamos que essa conclusão se insere em um diálogo com um auditório social mais amplo, no qual os estagiários parecem responder a um tema discutido e propagado atualmente em muitos meios acadêmicos, inclusive em documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s). Não conseguimos encontrar nesse enunciado um indicador de que essa é uma

conclusão feita a partir de situações observadas pelos estagiários em sala de aula – por exemplo, a observação empírica de que alunos que estudaram os gêneros entenderam as questões propostas, ao passo que aqueles que não o fizeram, não as entenderam.

O enunciado analisado indicia uma resposta a afirmações que defendem o trabalho com o gênero em sala de aula, do estudo da estrutura do gênero ao qual o texto pertence antes de trabalhá-lo. Os estagiários põem-se em uma posição que interage com essa “discussão ideológica em grande escala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.128), levando-os a criticar a metodologia do professor da escola como motivo da dificuldade dos alunos – não porque apresentam dados empíricos indicadores disso, mas porque observaram uma metodologia não condizente com determinada prescrição. Neste caso, o atendimento às expectativas do auditório social pode sobrepor-se ao contexto mais imediato da própria situação em que se coletam os dados.

Em terceiro lugar, além de ser um diálogo entre o locutor e os seus interlocutores (imediatos e/ou prováveis), o relatório é um diálogo do locutor com as formas da sua consciência, o que Bakhtin/Volochínov (2010) denominam de diálogo interior. Para os autores, a “*consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35, grifo dos autores), isto é, ela é interiorizada por meio das interações fora do indivíduo, assim, parte do social para o individual.

Bakhtin (2008) nos apresenta a complexidade da consciência individual ao discutir os diálogos que permeiam o discurso interior do herói (Raskólnikov) na obra *Crime e Castigo*, de Dostoiévski. Segundo o estudioso, nesse romance, várias personagens manifestam-se na forma de um diálogo no interior da consciência do herói, mas não como um:

[...] caráter ou um tipo, como uma personagem da fábula do enredo de sua vida (a irmã, o noivo, etc.), e sim como o símbolo de alguma diretriz de vida ou posição ideológica, como símbolo de uma determinada solução vital daqueles mesmos problemas ideológicos que o martirizam (BAKHTIN, 2008, p. 276).

O estudioso explana que o herói, Raskólnikov, exhibe um diálogo extremamente dinâmico em seu discurso interior – no qual provoca a si mesmo, se atormenta, entre outros – além de utilizar-se da representação de pessoas conhecidas para travar diálogos que indiciam diferentes pontos de vista. Nesse diálogo interno de Raskólnikov, estas personagens criam embates tanto entre si quanto com o herói, refutam, discordam e ironizam, ou seja, expressam diferentes concepções ideológicas e, por isso, possibilitam a tomada de uma posição em relação à determinada questão que o incomoda.

O estagiário elabora seu relatório, discurso tendencialmente narrativo, a partir de um embate entre diversas vozes em sua consciência que são as concepções sobre ensino, pontos de vista indiciados por diferentes representações de pessoas envolvidas em seu auditório provável etc. Espera-se que esse diálogo interior possibilite sua reflexão, questionamento e, até, modificação de algumas concepções consideradas como inequívocas.

Por exemplo, o discente podem não entender a necessidade de registrar detalhes da aula ao escrever o relatório de estágio e não conseguir superar a sensação de obviedade produzida pela consciência que têm da escola, dos alunos, da classe social dos sujeitos envolvidos, entre outros. Por isso, pode parecer evidente o sentido do termo “nova” para esse estagiário, no excerto a seguir:

(37) Experienciar esse momento de docência seja como observadora ou como regente é enriquecedor para que possamos repensar uma *nova* maneira de ensinar e desenvolver esse processo de aprendizagem (grifo nosso) – (I) R9 (EM. Belém).

Além de significar “novidade”, o termo “nova” também está relacionado a algum estímulo positivo do ensino dos alunos. Ao utilizá-lo nesse trecho, o locutor produz um sentido de que parece ser natural classificar uma forma de ensinar como nova (ou não), ainda que não esteja explicitado o que significa o uso desse termo no contexto empregado. O emprego de termos estereotípicos como este pode ter a função de ocultar do próprio sujeito seu desconhecimento a respeito daquilo nomeado, ao mesmo tempo em que causa certa sensação de pertencimento por ser um termo que identifica o sujeito a certo grupo (mesmo que imaginário). Espera-se que o diálogo interior promovido pela escrita do relatório possa abalar essas concepções preestabelecidas, muitas vezes, concepções criticadas e interdidas no plano do “dito” (rotulação do aluno, da escola, da aula do professor etc.). E, dessa forma, o estagiário possa refletir sobre elas e modificá-las, partindo de um questionamento sobre as próprias palavras utilizadas para veiculá-las.

Bakhtin/Volochínov (2010, p. 127) defendem que o diálogo deve ser definido “não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja”. Dizer que o texto escrito é um “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (2010, p.127) significa dizer que nessa interação também se destacam a refutação de enunciados, contradições, discordâncias etc. A compreensão de que as interações dialógicas são controversas é importante, pois entendemos que não há um conhecimento concluído sobre a escola, e sim, que esse é provisório e que pontos de vista diferentes levam a conclusões diversas. Desta maneira, o conhecimento sobre a aula está em produção no próprio

processo de formação da consciência dos sujeitos (que é um diálogo interior para Bakhtin), e consequentemente, o estágio é o momento de o estagiário responder suas perguntas, mas, também, de descobrir novas perguntas, propor novas hipóteses, inclusive sobre si mesmo.

Nesse processo interlocutivo, dialógico, a própria língua se modifica. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 132, grifo dos autores): “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”. Ou seja, existe na interação verbal a possibilidade de novas construções que imprimam outro tom, conotação, ou mesmo, outro uso aos termos e às expressões cristalizados na língua, assim como a possibilidade de novas criações (neologismos) e novas estruturas sintáticas. Embora isso possa parecer uma questão a princípio distante da escrita acadêmica, estamos levantando a hipótese de que se consolidam usos específicos de certos termos e expressões, nuances em seu significado etc. no interior do estilo empregado nesses textos, cujo efeito final pode ser o de causar mudanças localizadas na própria língua, na medida em que o modo como se narra implica modos de conhecer a própria aula tomada como objeto de reflexão. No limite, podemos dizer que toda forma de conhecimento está vinculada a um certo modo de dizer.

Como ilustração, analisemos um exemplo observado em relatórios de estágio.

(38) O último *gênero* foi a notícia “Agente prisional é preso no PA por facilitar comunicação com detentos” (grifo nosso) – (II) R1 (EF. Marajó-Breves).

O que nos chama atenção aqui é o uso aparentemente inusitado do termo “gênero” para referir-se a um texto em particular. Recuperemos o explanado por Bakhtin (2003) e o que está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) sobre a relação entre texto e gênero. Segundo Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor): “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Os PCN’s (BRASIL, 1998) consideram o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino. Ou seja, em ambos, percebemos que a concepção de enunciados/textos e gênero são diferentes, pois aqueles se encontram no interior desse, logo, enunciados e textos são exemplos de determinado gênero. Entretanto, observamos que, no trecho analisado, o texto “Agente prisional...” é referido como sendo um “gênero”, e não um texto que “pertence a/representa um gênero”.

O fato de os estagiários usarem a palavra “gênero” para designar um texto, pode ser considerado indício da elaboração de uma “nova forma” de compreender a noção de gênero. A produção desse novo conhecimento presta testemunho das formas de consciência dos

estagiários ao mesmo tempo em que indicia um processo de natureza social – um movimento que se dá dentro de uma comunidade de discurso. De um lado, pode ser que se trate de uma estratégia para se usar essa palavra a todo custo, já que ela muitas vezes está associada a concepções de ensino muito discutidas em diversos meios, inclusive o acadêmico: o de se trabalhar a língua a partir de gêneros, por exemplo. Por isso, o uso do termo “gênero” em lugar de “texto” poderia ter efeitos positivos na apreciação que o outro fará sobre o trabalho narrado.

Ao mesmo tempo, entendemos que esse uso – gênero no lugar de texto – pode sinalizar uma resistência, ou seja, sinalizar que os sujeitos envolvidos não estão convencidos de que aquele seja realmente o objeto a ensinar-se. Apesar dessa mudança de sentido ser diferente daquela em que o falante da língua produz durante a interação cotidiana, esse processo parece evidenciar-se à medida que os professores universitários discutem sobre gêneros em sala de aula; os professores em formação falam sobre o ensino; os professores das escolas começam a trabalhá-los, entre outros.

#### **4.1.2 O relatório discutido enquanto ações linguísticas**

Geraldi afirma que o ensino de língua em sala de aula deve ser visto a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, pois essa é um lugar de “encontros, desencontros e confrontos de posições” (2013, p. 5). O autor ressalta que, se a linguagem precisa ser tomada como objeto de ensino, a interação verbal é o espaço privilegiado da “produção da linguagem e da constituição de sujeitos”, e por isso, as questões referentes à educação devem ser percebidas a partir dessa perspectiva de interação. Segundo o autor, esse entendimento requer que algumas afirmações sejam aceitas sobre três tópicos centrais: a língua, os sujeitos e a interação.

Em relação ao primeiro tópico, a *língua*, Geraldi corrobora a concepção de “evolução ininterrupta” de Bakhtin/Volochínov ao afirmar que a língua não está pronta antecipadamente, de forma que o sujeito apenas precise utilizá-la quando necessário, mas que “o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói” (GERALDI, 2013, p. 6). Ao mesmo tempo, para esse estudioso, dizer que a língua constrói-se a cada interação não significa afirmar a existência de “uma indeterminação absoluta da linguagem” (GERALDI, 2013, p. 10), ou seja, não significa afirmar que as palavras e expressões podem apresentar qualquer sentido, pois isso impossibilitaria o próprio processo interlocutivo. Existe uma relação dialética entre o estável e o novo (AUTHIER-REVUZ, 2004), entre os sentidos historicamente assentados e as possibilidades de se imprimir novos sentidos, exibir novas construções.

Nos relatórios de estágio, por exemplo, observamos termos e expressões que parecem adquirir novos sentidos, como o excerto 38 (“o último gênero foi a notícia...”, subseção 4.1.1) analisado anteriormente. Algo semelhante ocorre no excerto a seguir:

(39) “[..] A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la [...]” (ROJO, 2002, p. 1). A partir da citação *comprovamos* alguns motivos de nossos estudantes apresentarem dificuldades na produção, e esse problema vai além da escrita, perpassa pela questão da leitura (grifo nosso) – R8 (EM. Marajó-Breves).

Nesse excerto, vemos uma inversão interessante do proposto em uma pesquisa em sala de aula com a utilização do termo “comprovamos”. No estágio, a partir de hipóteses, dos objetivos traçados e dos teóricos que embasam os professores em formação, é esperado que eles vão para a escola observar questões do ensino. Eles poderão ratificar ou descartar as hipóteses elaboradas com base nos conhecimentos pré-estabelecidos, observando os dados coletados na pesquisa. Entretanto, no trecho analisado, notemos que os estagiários utilizam uma citação de Rojo para “comprovar” o observado em sala de aula de uma escola do Município de Marajó-Breves. Isto é, não são os dados coletados no estágio que ratificam (ou não) uma teoria, possibilitando uma discussão, mas, ao contrário, neste caso, é a citação de uma estudiosa de prestígio que explica aos estagiários “o que foi que eles viram e porque viram o que viram” no contexto no qual esses se inserem. Trata-se de um uso inusitado do verbo “comprovar” no discurso acadêmico, que aponta para um tensionamento das próprias práticas investigativas nesse meio. Isso nos mostra a possibilidade de novos sentidos serem construídos no processo interlocutivo e, além disso, expressa um indício de como os estagiários veem a si mesmos (incapazes de discutir um conhecimento estabelecido) e como veem autores de sua área (“donos da verdade”).

Sobre o segundo tópico, os *sujeitos*, Geraldi afirma que estes se constituem na interação, ou seja, eles se constituem como tais à medida que interagem com outros sujeitos; sua consciência e seu conhecimento são produtos deste mesmo processo. Neste sentido, tal como defendido por Bakhtin/Volochínov, Geraldi explana que “o sujeito é social” (GERALDI, 2013, p. 6) e que, assim como a língua, ele não está pronto, mas constitui-se continuamente através da interação.

Entendemos que o objetivo da pesquisa feita em sala não se limita a confirmar o imaginário social e/ou o imaginário de teóricos sobre a escola para o estagiário, mas visa à possibilidade de mudanças e a criação de novas ideias – por exemplo, anteriormente, no excerto 39, ao citar Rojo, os estagiários poderiam confrontar o proposto por ela com o observado em

sala de aula, discordar da posição da autora etc. Consequentemente, transforma-se o conhecimento e com ele, modificam-se os sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, os sujeitos que podem se modificar na interação, por meio da pesquisa, não são apenas os estagiários que citam a autora, mas também, o sujeito “Roxane Rojo” (tomado como figura da autora) e o seu dizer – o peso e a validade de suas palavras, a relação entre elas e outros dizeres etc. Desta maneira, os estagiários possibilitariam que o conhecimento construído na escrita do texto narrativo que é o relatório seja relevante para si mesmos e também para os outros.

Por fim, o terceiro tópico diz respeito às *interações* que Geraldi afirma serem sociais e históricas, isto é:

[...] elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por estas [...] São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2013, p. 6).

Em outras palavras, as interações sofrem restrições específicas de acordo com a formação social na qual os sujeitos que interagem estão inseridos; ao mesmo tempo, novos limites e controles são criados a cada interação em uma relação de assentimento ou resistência. Segundo Geraldi, em sala de aula acontece algo diferente, pois o conhecimento (tema da interação), não é para ser discutido ou modificado, e sim, aceito como pronto e acabado. Desta maneira, ocorre uma “(mi[s]tificação do conhecimento)” (GERALDI, 2013, p. 8), na qual cabe ao professor apresentá-lo e aos alunos, internalizarem-no. Por isso, torna-se necessário perceber a educação, numa perspectiva interacionista, como forma de promover essa relação interativa com o conhecimento, o que não significa, simplesmente, ignorar o conhecimento produzido, mas possibilitar sua discussão, debate e também criação em sala aula.

Ratificamos que, embora Geraldi afirme isso a respeito da escola básica, referindo-se ao que costumamos chamar de ensino “tradicional”, neste trabalho, assumimos sua validade no ensino universitário e na formação do professor de Língua Portuguesa. Isso porque, muitas vezes, o conhecimento trazido à sala de aula não é questionado na própria universidade, mas tratado como um conhecimento concluso tanto pelo professor orientador quanto pelos discentes.

A partir do entendimento desses três tópicos (língua, sujeito e interação), realça-se este fato:



Como o *trabalho linguístico* é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo, mantém-se porque se modifica. A semântica de uma língua é relativamente indeterminada (GERALDI, 2013, p.14, grifo nosso).

Segundo Geraldi, esse trabalho linguístico é possível pelo fato de a língua permitir a “*reflexividade*, ou seja, o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 2013, p. 16, grifo do autor). Para o estudioso, ao aprendermos e utilizarmos uma língua, estamos também refletindo sobre ela; essa reflexão relaciona-se à negociação necessária sobre os próprios recursos expressivos da língua para que possamos compreender a fala do outro e fazer-nos compreender por ele. Observemos um exemplo desse tipo de reflexão sobre a língua na utilização do verbo “*haver*” no trecho de um relatório:

(40) *houveram* muitos questionamentos a respeito das imagens por parte dos alunos (grifo nosso) – R1 (EM. Marajó-Breves).

Nesse excerto, enfatiza-se o verbo “*haver*” conjugado no plural, possivelmente, para concordar com a expressão “muitos questionamentos”. A tendência que os falantes da língua têm em concordar esse verbo com o objeto direto, interpretando-o como se fosse um sujeito posposto, pode ser atribuída ao fato de que um critério regular na oração (sujeito e verbo) estende-se para um caso irregular em nossa língua (oração sem sujeito). Além disso, é possível que essa mudança ocorra por uma analogia que os falantes da língua fazem entre o verbo “*haver*” com os verbos “*existir, ocorrer etc.*” (verbos que apresentam sujeito), pois esses concordam com o sujeito na oração. Esse processo demonstra que aquilo considerado por alguns como um erro tem seu sentido no interior da língua portuguesa a partir da reflexão que os falantes fazem sobre ela.

Observamos uma reflexão similar feita no excerto 38 (“o último gênero foi a notícia...”, subseção 4.1.1) em que a utilização do termo “*gênero*” em vez de “*texto*” pode significar uma tentativa de se inserir entre aqueles que apregoam determinadas concepções de ensino ao mesmo tempo que é uma forma de resistência a elas, conforme já discutimos. A maneira como esse conceito é trabalhado mostra-se mais do que uma simples reprodução daquela proposta feita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), isto é, o de trabalhar o ensino da língua em sala de aula, visando às características “relativamente estáveis” de um gênero. Nesse excerto, observamos que se continua dando mais importância ao texto individual, aparentemente tomado como objeto de uma atividade de interpretação, em detrimento de tomá-lo como um exemplo

de determinado gênero que exhibe características em comum com outros textos pertencentes ao mesmo gênero. Salientamos, em todo caso, que não parece se tratar de uma reformulação consciente e voluntária do conceito, capaz de engendrar uma contra-leitura da obra de referência, mas antes de uma “incorporação criativa” ou de um “uso tático” do conceito que seriam, conforme discorre Fairchild (2013, p. 15), a partir do proposto por Michel de Certeau, “as formas cotidianas de se apropriar desses objetos sem necessariamente fazer uso deles da maneira como eles foram pensados para serem usados”.

Em relação às diferentes formas de reflexão do falante sobre a língua, Geraldi nos apresenta as noções de atividade linguística, epilinguística e metalinguística realizadas pelos interlocutores. Sobre as *atividades linguísticas*, Geraldi (2013, p. 20) afirma que:

As reflexões que aqui se fazem, tanto no agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não demandam interromper o assunto de que se está tratando.

Em outras palavras, as atividades linguísticas são aquelas voltadas para o assunto abordado na interlocução, promovendo sua progressão. No relatório de estágio, as atividades linguísticas possibilitam que o estagiário organize os recursos expressivos para a construção do registro pedagógico. Analisamos um exemplo, no qual marcamos por meio de letras do alfabeto (a; b; c; d; e) as informações indicadoras da progressão do assunto através da utilização de recursos linguísticos:

(41) [a] Ao término de sua explicação, [b] o educador avisou a turma que na próxima aula haveria um teste, [c] contendo 10 questões [d] sobre o assunto estudado e que [e] valeria ponto para a avaliação – (II) R10 (EM. Castanhal).

Neste excerto, o estagiário utiliza os recursos linguísticos para a elaboração de um registro sobre a aula do professor da escola. Observamos que os recursos linguísticos são usados para a progressão do assunto. Primeiro, temos a informação de que a explicação do professor terminou (a); em seguida, expõe-se o aviso sobre o que haveria na próxima aula (b); com detalhamentos da quantidade de questões (c); referentes ao assunto trabalhado na aula (d); e, por fim, a informação de que esse teste valeria ponto para a avaliação (e). Não se evidencia em nenhum momento a suspensão do assunto para referir-se a um termo específico utilizado com o objetivo de explicá-lo melhor (atividade epilinguística), nem para remeter a própria língua (atividade metalinguística). Neste excerto, embasando-nos em Authier-Revuz (2004), observamos que o relato narrativo é feito como se as palavras fossem transparentes e

expressassem o acontecido em aula (ou aquilo a que se referem) sem nenhuma necessidade de ajuste ou negociação.

As *atividades epilinguísticas*, por sua vez, “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013, p. 23). Diferentemente da atividade linguística, promotora da progressão do assunto, esse tipo de atividade ocorre quando o locutor suspende temporariamente o tema da interlocução para refletir (conscientemente ou não) sobre a forma como apresenta seu enunciado (reformulações e retificações), sobre o “aspecto discursivo como o desenrolar dos processos interativos” (GERALDI, 2013, p. 25) e até sobre a disposição/organização da interlocução.

Parece-nos que a noção coincide com aquilo que Authier-Revuz (2004) designa como modalização autonímica. Em sua obra, a autora trata de formas linguísticas que expressam essa reflexão a respeito de um termo ou de uma expressão anterior no enunciado e salienta o fato de o locutor, ao mesmo tempo, empregá-lo(a) e mostrá-lo(a) ao destinatário. O locutor instaura uma negociação que envolve algum grau de reflexão sobre esse termo ou essa expressão ao considerar sua não transparência – ou seja, com sentido não evidente – e fazer uma reformulação. Nessa reflexão, o locutor reconhece a presença do outro e procura negociar com ele um sentido para o termo ou a expressão que utiliza. Analisamos um excerto em que se denota a reformulação de uma expressão, a seguir:

(42) Requer do professor potencializar mais aulas que leve em conta uma *gramática pedagógica*, ou seja, que se baseie na diversidade de alunos presentes no meio escolar para que possam ser aplicados assuntos mais produtivos aos mesmos (grifo nosso) – (I) R5 (EM. Marajó-Breves).

Nesse excerto, os estagiários indiciam uma reflexão sobre a expressão “gramática pedagógica” e respondem a uma necessidade de estreitamento de possíveis interpretações do termo. Para isso, procuram reformular de forma mais explícita o seu sentido. Essa tentativa de esclarecimento exemplifica o que Authier-Revuz (2004) denomina de *heterogeneidade mostrada*, na qual as palavras do outro é reconhecido em um ponto do discurso, assim os estagiários entendem que o significado da expressão “gramática pedagógica” pode não ser claro para o interlocutor, então se utilizam de uma glosa metaenunciativa (“ou seja”) para ressignificá-lo.

As *atividades metalinguísticas*, enfim, são aquelas que tratam de “atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.”

(GERALDI, 2013, p. 25). Através da metalinguagem, reflete-se conscientemente sobre a própria língua. Conforme demonstramos no excerto a seguir:

(43) o professor explicou que, para saber qual palavra utilizar, se mal ou mau, basta verificar qual o antônimo correspondente, porque, segundo o docente, mal com “l” é diferente de bem, e mau com “u” é diferente de bom – (III) R1 (EF. Castanhal).

Neste excerto, os estagiários descrevem a explicação do professor da escola sobre a diferença de “mal” e “mau” na língua portuguesa. Percebemos que, neste trecho, é narrado uma atividade de metalinguagem na qual a língua é usada para discorrer sobre uma norma da própria língua, explicando uma de suas regras de uso. Observamos também que o uso da palavra “diferente” não condiz com o que os estagiários querem expressar sobre as normas trabalhadas, isso porque os termos “mal” e “mau” são, respectivamente, *opostos* de “bem” e “bom” e não apenas diferentes. Nesse relato, não fica claro se o uso do termo “diferente” foi utilizado pelo professor da escola ou pelos estagiários na hora de narrar a aula.

De acordo com Geraldi (2013, p. 26), essas atividades (linguísticas/epilinguísticas/metalinguísticas) “estão presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos”. Essas ações linguísticas ocorrem simultaneamente, pois elas se entrecruzam no discurso, entretanto, uma pode se destacar mais do que a outra no enunciado elaborado em algum momento. Nesta pesquisa, as expomos separadamente para melhor compreensão.

As *ações que se fazem com a linguagem* são realizadas pelo locutor para atingir um objetivo pretendido e agir sobre o interlocutor – fazer um pedido ou uma ameaça, prestar uma informação, persuadir etc. Segundo Geraldi, apesar do mesmo “sistema de referências”<sup>18</sup> tornar os recursos expressivos significativos, os pontos de vista podem ser conflitantes durante a interação. Dessa forma, as ações realizadas com a linguagem visam influenciar o ponto de vista do interlocutor. Nas palavras desse estudioso:

Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre *sobre o outro*, pois através dela representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seu julgamentos, opiniões, preferências (GERALDI, 2013, p.27-28, grifo do autor).

---

<sup>18</sup> Para Geraldi (2013), o sistema de referências é um conjunto de indicações de elementos extralinguísticos por meio de signos linguísticos socialmente compartilhados.

Em outras palavras, as ações feitas com a linguagem “incidem sobre as motivações para agir” (GERALDI, 2013, p. 28) do interlocutor, com o objetivo de modificá-las ou reforçá-las. Segundo Geraldi, essas ações modificam tanto os próprios interlocutores quanto as relações entre eles, pois o locutor procura mostrar uma construção específica da realidade por meio do discurso e utilizá-la para reforçar seu ponto de vista, visando convencer o outro e nesse processo, ambos se modificam.

De um lado, a escrita do relato das aulas pelo estagiário consiste em uma ação realizada por ele com a linguagem (plano da narração). De outro lado, existe a questão de como os estagiários percebem a aula (plano da narrativa) – explicações, perguntas, comentários, os textos trazidos para estudo etc. – como ações com a linguagem realizadas por sujeitos uns sobre os outros.

Começamos pelo primeiro caso que é a ação com a linguagem que o estagiário faz na construção do relatório (plano da narração). Por exemplo, um dos recursos utilizados em muitos textos, inclusive nos relatórios de estágio, para dar credibilidade às afirmações feitas, e assim convencer o interlocutor, é o uso de citações de autores notórios em determinada área de conhecimento. Notemos o excerto, a seguir:

(44) ver a oralidade como obstáculo pode estar associado a forma como a escola está trabalhando este tema, ou melhor, da falta de abordagem deste conteúdo. Segundo Marcuschi (2005, p.21) “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase que inversa à sua centralidade na relação com a escrita” – R3 (EF. Marajó-Breves).

Neste trecho, a citação do autor contribui para validar aquilo que os estagiários defendem no relatório. Observamos que a afirmação (importância da oralidade *versus* sua pouca valorização nas escolas) feita pelos professores em formação no primeiro período expressa quase o mesmo conteúdo das palavras de Marcuschi. Isso parece reforçar um entendimento no qual aquilo que eles estão dizendo é pertinente, pois um estudioso conhecido no ensino também o diz. Além disso, parece realçar o fato de que eles não defendem sozinhos esse ponto de vista, uma vez que o autor também o faz. A utilização da citação procura provocar no interlocutor uma adesão ao que é defendido pelo locutor neste enunciado.

Por outro lado, temos o segundo caso, pois nos interessa observar a maneira como o discente registra os acontecimentos da aula enquanto ações com a linguagem. Primeiramente, vejamos o contexto do diálogo representado a seguir em (III) R4 (EM. Marajó-Breves): durante o estágio, em momentos diferentes, os alunos questionaram a metodologia usada pelos estagiários no ensino de língua portuguesa, dizendo ser a mesma usada pela professora da escola

– escrever no quadro negro e discorrer apenas sobre as normas gramaticais. Os alunos queriam que os estagiários (e a professora da escola) dessem uma aula mais “descontraída”.

Observemos a escrita de o final desta questão no excerto, a seguir:

(45) Perguntamos mais uma vez a ele, o que falta para que essa aula [descontraída] aconteça? O aluno nos respondeu: “ah professora falta vontade dos professores, porque computadores na escola tem, internet na escola tem, só falta vontade mesmo”. Então *como uma forma de fazê-los refletir sobre* o que eles estavam nos relatando [...], perguntamos para eles: Os professores de vocês trabalham apenas em uma escola? [...] Também perguntamos a eles se os professores deles quisessem dar uma aula dinâmica, descontraída, será que esses professores iam ter computadores para todos os alunos [...]? (grifo nosso) – (III) R4 (EM. Marajó-Breves).

Analisando esse excerto a partir do plano da narrativa, identificamos um momento no qual os discentes interpretam as ações realizadas com a linguagem entre os sujeitos durante a pesquisa em sala de aula ao declararem o objetivo de seus questionamentos. Notemos que essa reflexão é apontada no trecho em itálico (“como uma forma de fazê-los refletir...”) antes de começar a sequência de perguntas. Entretanto, a forma ininterrupta como as perguntas são demonstradas parece indiciar um discurso que rejeita as colocações dos alunos, utilizando, como argumentos, as dificuldades físicas, financeiras, entre outros, dos professores e da escola. Apesar de suas perguntas terem esse tom de reprimenda, no relatório, os estagiários as interpretam como uma forma de possibilitar a reflexão dos alunos.

As *ações que se fazem sobre a linguagem* são aquelas realizadas pelo locutor sobre os recursos linguísticos, modificando-os, criando novos sentidos etc. Segundo Geraldi, essas modificações visam realçar esses sentidos originais para o interlocutor, conduzindo sua contrapalavra durante a interlocução. Desta maneira, esta forma de ação:

[...] é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (note-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso (GERALDI, 2013, p. 43).

Ou seja, a ação sobre a linguagem recai sobre os recursos linguísticos, entretanto, visa ao interlocutor, a sua compreensão e resposta ao discurso produzido. Nos relatórios de estágio, interessam-nos principalmente duas instâncias de ação sobre a linguagem que seriam como o discente organiza/constrói seu relatório e como registra os dados coletados em sala de aula.

No primeiro caso, se tomarmos o excerto 44 analisado anteriormente – no qual a narrativa dos discentes é similar a citação de Marcuschi –, observamos a maneira como a

afirmação dos estagiários (“ver a oralidade...”) e a citação de Marcuschi (“a fala é uma atividade...”) está organizada no enunciado, ajudando na elaboração de um sentido específico. Esse sentido indica a valorização da afirmação dos estagiários em relação à citação do estudioso; em síntese, a passagem parece fazer crer que Marcuschi ratifica a afirmação que foi feita por eles.

Esse efeito é obtido porque, primeiro, os discentes apresentam uma afirmação que, por não ser atribuída explicitamente a outro locutor, resulta que seja atribuída a eles e só depois apresentam a citação do autor. Essa forma de ordenar o enunciado que analisamos produz uma “cena” em que Marcuschi parece ratificar o explanado pelos estagiários. Se a ordem fosse invertida, isto é, se a citação tivesse vindo antes das palavras dos estagiários ou se a primeira afirmação já fosse atribuída explicitamente a Marcuschi, poderia ser diferente, e neste caso, os estagiários pareceriam corroborar as palavras do autor. Conforme já comentamos, essa ação feita sobre a linguagem causa “deslocamentos no sistema de referências” (GERALDI, 2013, p. 43) visto que cria uma nova relação entre o que foi dito pelo estagiário e o que é apregoado pelo autor citado.

Por outro lado, no segundo evento de ação sobre a linguagem, elencamos o excerto a seguir:

(46) alguns [alunos] conseguiram *comentar* a respeito do que já sabiam sobre o gênero. Em seguida pedimos que um deles contasse um filme, e uma aluna *contou* com muita segurança (grifo nosso) – (III) R3 (EF. Castanhal).

Nesse excerto, observamos a criação de novos sentidos por meio de uma ação feita sobre a linguagem em que os verbos *dicendi* (“comentar” e “contar”) substituem o acontecimento em si. Esses termos são expostos como se não fosse preciso explicar o seu significado – ficando a cargo do leitor imaginá-lo. Por exemplo, constrói-se o enunciado como se o uso do verbo *dicendi* “contou” já trouxesse uma explicação sobre qual foi o conteúdo da fala da aluna, acrescentando-se a isso apenas um qualificador “com muita segurança”. O uso desses termos de significado não definido pode fazer o leitor “sentir” que compreendeu o texto; conseqüentemente, cada leitor lê o que deseja e fica-se com a sensação de ter lido exatamente o exposto pelo texto.

As *Ações da linguagem* fundam-se na concepção de que, assim como o sujeito age sobre a linguagem, também a linguagem age sobre o sujeito. Essas ações são tanto materialidades linguísticas quanto representam formas de ver o mundo, logo, precisamos considerar, pelo

menos, duas perspectivas: as pressões linguísticas e o “sistema de referências historicamente constituído” (GERALDI, 2013, p. 51).

A primeira perspectiva, *pressões linguísticas*, refere-se ao fato de que a “própria ‘sistematização aberta’ da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-lingüísticos” (GERALDI, 2013, p. 51). Ou seja, apesar de ser possível elaborar novas expressões, organizações de enunciados, entre outros, por meio da atividade epilinguística (na qual se reflete sobre a língua), elas não podem ser construídas de qualquer forma, pois obedecem a um “sistema de restrições da língua”. Igualmente, o desenvolvimento de “desvios” da língua na interlocução também obedece a essas restrições. Por exemplo, no excerto 40, analisado anteriormente, “*houveram* muitos questionamentos a respeito das imagens por parte dos alunos (grifo nosso)”, os estagiários utilizam o termo “houveram” obedecendo a um conjunto de restrições dentro da própria língua – concordar com o objeto direto “muitos questionamentos” como se fosse sujeito posposto; fazer uma analogia com os verbos “existir” e “ocorrer” que concordam com o sujeito etc.

A segunda perspectiva, *sistemas de referências*, remete ao mundo discursivo mutável de “ambigüidades, equívocos e contradições” (GERALDI, 2013, p.55). A atividade de linguagem constrói e cria sentidos dentro de um conjunto de referências socialmente compartilhadas no processo interlocutivo, assinalando pontos de vista. Geraldi defende que “A construção deste ‘modo de ver o mundo’ e portanto de representá-lo para nós mesmos é atravessada por confrontos que se dão na existência histórica” (GERALDI, 2013, p. 55). Entretanto, o estudioso aponta que essa “bagagem” historicamente construída, longe de significar estabilidade, possibilita (re)construções durante o processo de interação verbal.

Por conseguinte, mais do que a simples escolha de palavras isoladas no interior do discurso, aquelas selecionadas pelos locutores na interação são carregadas de sentidos históricos, sociais etc. A escolha de determinada palavra em detrimento de outra marca posicionamentos dentro de uma sociedade de relações conflitantes, logo, essa escolha denuncia uma resistência, ruptura, adesão, entre outros. Mais do que isso, o locutor tendo que usar palavras que já têm uma história, implica que a história das palavras termina por se “misturar” à sua própria história enquanto falante.

A título de exemplo, analisemos os termos “tradicional” e “tradicionalista” que expomos nos excertos exibidos em sequência:

(47) Mais uma vez a aula não foi aproveitada para a construção de saberes, e sim para uma aula *tradicional* (grifo nosso) – R7 (EF. Belém).



(48) Dessa forma as aulas perderiam o caráter tão *tradicionalista* que tem e se tornariam mais práticas, interativas e construtivas (grifo nosso) – R11 (EM. Castanhal).

Na linguagem ordinária, os termos “tradicional” e “tradicionalista” apresentam sentidos diversos, como por exemplo, algo clássico, habitual, entre outros. Porém, no campo de ensino, esses termos têm um sentido pejorativo similar a retrógado. Nos excertos analisados, esses termos parecem produzir certa forma de consciência nos estagiários, ocorrendo “naturalmente” como algo negativo. Isto é, uma consciência que representa de forma pejorativa determinada filiação teórica e também aqueles que se identificam a ela, como o professor da escola. Essa representação criada com os dois termos realçados parece produzir nos estagiários uma resistência e rejeição à determinadas metodologias utilizadas em sala de aula, fazendo com que signifique o inverso daquilo descrito como positivo (“construir saberes” e “aula interativa”). Ao mesmo tempo, consideramos que o leitor também tem sua consciência formada por uma ação da linguagem ao ter a impressão de saber o significado de “tradicional/tradicionalista” e, portanto, entender o que está escrito. Esse processo começa (ou reforça) a construção de uma rejeição que rotula de “tradicional(ista)” tudo o que o leitor considera negativo no ensino.

A partir do explanado até agora, ratificamos que o dialogismo é um elemento inerente à linguagem e que as ações linguísticas ocorrem simultaneamente no discurso, porém, em algum momento, uma se sobressai em relação às outras. Na próxima subseção, procuramos refletir sobre as vozes presentes nos enunciados e como elas sobressaem-se no relatório de estágio.

#### **4.1.3 A fala do outro citada em relatórios**

Em nosso estudo, torna-se necessário entendermos um pouco mais sobre as formas de representação da fala do outro no interior do relatório, uma vez que essa permeia de forma significativa o relato, ou seja, a maioria das ações narradas constituem-se da fala do aluno, do professor da escola, do estagiário etc. Nesta subseção, procuramos discuti-las a partir do Círculo de Bakhtin e de Authier-Revuz. A partir do Círculo, discutimos os modos como o discurso citado surge em textos literários e os diferentes efeitos produzidos nisso, e embasados em Authier-Revuz, discutimos as formas marcadas de inserção da voz do outro no interior do enunciado. Expandimos essas concepções para discutirmos algumas formas de presença marcada do outro no interior dos relatórios de estágio.

Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 150, grifo dos autores):

O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.

[...] o discurso citado mantém sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou.

Entretanto, ainda que conserve suas características, o discurso citado (qualquer que seja sua variação) faz parte do discurso do locutor que corresponde ao relato do estagiário enquanto narrador de uma experiência; e integra-se a esse de maneira ativa por meio de materialidades linguísticas. Essa integração se dá na forma de “*recepção ativa do discurso de outrem*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 152, grifo dos autores), visto que o locutor não é um ser inerte, e sim, cheio de palavras interiores. Por isso, ao citar a fala do outro, o locutor a um só tempo a compreende e posiciona-se sobre ela. No relatório, por exemplo, o estagiário utiliza recursos linguísticos para introduzir a fala do professor da escola em seu texto, produzindo uma determinada interpretação sobre ela. Ele expressa seu posicionamento sobre essa fala através do uso de modalizadores, da escolha do verbo introdutórios, de observações, entre outros.

A relação entre o discurso narrativo e o discurso citado, segundo Bakhtin/Volochínov (2010), pode seguir duas orientações: estilo linear e estilo pictórico. Ambas são consideradas formas de reação ativa ao discurso citado. Além disso, as formas como essas relações podem ser relatadas em uma narrativa são várias, como o discurso direto, o indireto, o indireto livre, e as suas variantes. Observamos que, em nossa tese, não iremos discutir o discurso indireto livre, pois esse raramente é encontrado em relatórios de estágio. Para melhor compreensão dessas relações e suas formas de expressão, elaboramos um esquema a seguir:

Quadro 5: Relações entre discurso citado & narrativa e formas de expressão

<b>Relações entre discurso citado e narrativa</b>		
1. Estilo linear ou dogmatismo autoritário		
2. Estilo pictórico	2.1 Individualismo realista crítico	
	2.2 Individualismo relativista	
<b>Formas de expressão das relações entre discurso citado e narrativa (discurso direto, indireto e algumas variantes)</b>		
1. Discurso Indireto (DI)	1.1 Tomada de posição com conteúdo semântico preciso	- Discurso indireto analisador do conteúdo
	1.2 Tomada de posição que visa à expressão e ao próprio falante	- Variante analisadora da expressão
2. Discurso Direto (DD)	2.1 Discurso direto preparado	
	2.2 Discurso direto esvaziado	

Fonte: Moraes, 2020.

O primeiro caso de relação entre discurso citado e narrativa, *estilo linear* ou *dogmatismo autoritário*, visa conservar ao máximo as características da fala do outro, isto é, a “língua pode

esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 155). Portanto, os recursos linguísticos são usados, visando à preservação do discurso alheio e a protegê-lo dos possíveis tons com que o autor poderia matizá-lo. Nessa orientação, os estudiosos enfatizam que a apreensão da palavra do outro depende do que eles chamam de seu “grau de autoritarismo e dogmatismo”, ou seja, quanto mais o discurso do outro for envolto desse chamado dogmatismo, menor a tendência de sua apreensão avaliativa.

Observamos esse estilo na forma como o estagiário lida com a palavra do outro em seu relatório de estágio, seja a enunciação de autores consagrados na sua área ou com trechos retirados de documentos oficiais, seja a enunciação de os sujeitos presentes na sala de aula (professor, aluno, estagiário). Para exemplificarmos esse estilo, vejamos o excerto 49, em que temos a narrativa de um diálogo face a face entre professor e aluno por meio de discurso indireto:

(49) [o professor] *alertou* os estudantes que faltavam apenas 5 minutos para o horário encerrar. Nesse momento, um dos alunos *perguntou* ao docente sobre o polissíndeto, este respondeu que tal figura não estava no teste. O aluno *teimou* que se encontrava no teste sim, pois foi o mesmo exemplo que usou no trabalho anterior, o qual tirou nota boa (grifo nosso) – (IV) R6 (EM. Belém).

Nesse excerto, temos o relato de uma conversa entre professor e aluno na qual a compreensão reativa do estagiário sobre o discurso indireto citado se dá por meio, principalmente, das escolhas dos verbos *dicendi* (“alertar”; “perguntar”; “responder”; “teimar”), procurando, entretanto, preservar o seu conteúdo, o que indicia o *estilo linear*. No primeiro período, o estagiário utiliza-se do verbo *dicendi* “alertar” que ajuda na criação do sentido que atribuem à fala do professor, isto é, de pôr os alunos em sobreaviso sobre o tempo escasso. No segundo, o estagiário procura utilizar verbos *dicendi* que exibem uma interlocução entre os sujeitos envolvidos, no qual os verbos “perguntar e responder” reconstroem um diálogo entre o aluno e o professor. No terceiro período, ocorre o acirramento do diálogo anterior, no qual a escolha do verbo *dicendi* “teimar” indicia uma retomada da oposição do aluno. A escolha desse verbo marca um posicionamento de crítica do estagiário frente aos questionamentos que o aluno faz ao professor, indiciando uma apreciação sobre a obstinação do aluno, o que parece indicar, também, a descrição quase minuciosa dos argumentos desse (“pois foi o mesmo exemplo... tirou nota boa”).

Já o segundo caso de relação entre discurso citado e narrativa, o *estilo pictórico*, demonstra características diversas do estilo linear. Enquanto a tendência no estilo linear é a

preservação do discurso citado, no estilo pictórico, a língua permite formas diversas que possibilitem ao autor “infiltrar suas réplicas e seus comentários” (p. 156) na fala do outro. Bakhtin/Volochínov (2010, p. 156) afirmam que, nesse estilo, “O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras”. Desta maneira, diferentes pontos desse discurso citado podem ser destacados e, da mesma forma, podem-se enfatizar as características de sua realização linguística, entre outros. O estilo pictórico subdivide-se em dois tipos principais: individualismo realista crítico e individualismo relativista.

No *individualismo realista crítico*, segundo Bakhtin/Volochínov, o discurso citado é “invadido” pela responsividade do autor, ou seja, a apreciação do autor em relação à fala do outro pode matizá-la com seu sarcasmo, ironia, ódio, simpatia etc. Isso é algo que pode ser considerado positivo, porque introduz a possibilidade de existir uma diferença entre o ponto de vista do narrador e o das “personagens”, procurando apresentá-lo como algo mais do que apenas frases isoladas e inquestionáveis. Esse tipo realça a “compreensão responsiva ativa” do autor e representa os enunciados como bons, ruins, mentiras, verdades, entre outros. Por outro lado, essa tendência pode levar o autor, algumas vezes, a desenvolver o que Bakhtin/Volochínov denominam de corrente decorativa no tratamento da fala do outro. Ou seja, o descuido do “significado da fala do outro” em benefício dos significados que o autor queira lhe atribuir.

Nos relatórios, estamos analisando textos de sujeitos que estão se assenhorando do discurso acadêmico, então, podemos encontrar trechos nessa escrita que apenas se aproximam do individualismo realista crítico. Analisamos o excerto a seguir:

(50) uma das equipes *alegou que não iria apresentar no dia porque o pendrive que estava o slide queimou*. Pode-se deduzir, assim, que tal equipe *usou essa justificativa como desculpa para amenizar a irresponsabilidade e a falta de compromisso*. Dessa forma, um dos alunos dessa equipe *afirmou que não estavam mentindo*, e nesse momento constatei o *quanto há uma artificialidade sobre a prática da oralidade*, pois o mesmo aluno que afirmou não ser mentira tal justificativa, disse: “*estamos até com nossa fala aqui*”, levantando um papel, ou lembrete (grifo nosso) – (V) R6 (EM. Belém).

Neste excerto, a partir de como a narrativa é construída, temos a fala do outro (“alunos”) que apresenta certa responsividade do locutor. O locutor narra a fala do aluno como desculpa dada ao professor para justificar a não preparação para o trabalho em sala. Podemos identificar certa aproximação com o *individualismo realista crítico* em duas frentes nesse excerto: a seleção das falas dos alunos a serem narradas; e a maneira como elas e os comentários do estagiário são relatados no texto.

Em relação à primeira, vamos supor que houve outras falas dos alunos, que eles tenham usado argumentos diversos e inclusive, demonstrado que o *pendrive* estava realmente queimado, entretanto, a seleção das falas dos alunos em detrimento de outras já indiciam essa responsividade do estagiário em relação à elas. Na segunda frente, evidencia-se na narrativa de citações curtas dos alunos, seguidas de longos comentários do estagiário. As citações indiretas (“alegou que não iria apresentar...”, “afirmou que não estavam mentindo...”) e diretas (“estamos até com nossa fala aqui”) são contestadas pelos longos comentários do estagiário, como: “usou essa justificativa como desculpa...”, e “quanto há uma artificialidade sobre a prática de oralidade”.

Por outro lado, no *individualismo relativista*, de acordo com Bakhtin/Volochínov, a fala do outro “absorve” o texto narrativo, pois a fala citada aparece como um elemento mais forte e mais ativo no interior do contexto que ela está inserida. Ou seja, o discurso citado começa a dominar a narrativa e faz com que essa perca a objetividade que a definiria nessa relação, o que a torna subjetiva ante a fala do outro. Os estudiosos citam, por exemplo, as obras de Dostoiévski em que o discurso do narrador mostra-se “tão individualizado, tão ‘colorido’, tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 157) – conforme discutimos na subseção intitulada “Polifonia: do romance aos relatórios de estágio”.

Nos relatórios de estágio, percebemos a predominância do estilo linear quando o estagiário lida com a citação de discurso de autoridade e, algumas vezes, com as falas do aluno e do professor da escola. Por outro lado, também, identificamos situações em que temos uma aproximação com o estilo pictórico, ou seja, em que a citação do outro domina a narrativa, indiciando o individualismo relativista. Salientamos isso no excerto 39 (subseção 4.1.2), no qual os estagiários usaram a citação de Rojo para explicar a própria realidade. Observamos outro exemplo, a seguir:

(51) seguimos perguntando se eles já tinham estudado algo relacionado à variação linguística e eles responderam que não, *mas* segundo os PCNs:

[...] o aluno ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes, certamente ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões no modo de dizer podem ser apropriados para certas circunstancia, mas não para outras (1998, p. 81-82) (grifo nosso) – (II) R6 (EF. Marajó-Breves).

Nesse excerto, observamos que a citação dos PCN’s (BRASIL, 1998) parece ser tão forte e ativa que domina toda a narrativa, inclusive a própria fala dos alunos relatada

indiretamente no discurso do “narrador”, indiciando o *individualismo relativista*. Apesar de a citação estar separada do corpo do texto, percebemos que ela parece encontrar-se em uma espécie de diálogo com os alunos pela forma como esse parágrafo foi elaborado. Ou seja, a maneira como o enunciado foi escrito dá a entender que os PCN’s estão contradizendo os alunos. Além disso, vale a pena ratificar que comumente o argumento que aparece após o conectivo adversativo (no caso, o “mas”) é mais forte, assim: a fala dos alunos pressupõe X, *mas* os PCN’s afirmam Y. Nesse trecho, se expõem dois argumentos: o dos alunos, que dizem não terem estudado variação linguística (“eles responderam que não”) – portanto, não conhecem o assunto; e o argumento de um documento oficial que afirma que o aluno sabe reconhecer a variação e o seu uso mesmo antes de entrar na escola (“o aluno ao entrar na escola, já sabe...”) – logo, que ele teria conhecimento sobre o tema. Nesse embate entre argumentos que foi construído nesse parágrafo, o argumento dos alunos é mais fraco frente àquele do documento oficial.

Explicitadas as tendências dos tipos de relações que podem existir entre o discurso citado e a narrativa, vamos agora discutir sobre as *formas de expressão dessas relações*, ou seja, abordar o discurso indireto, direto e algumas de suas variantes que são mais presentes em relatórios de estágio. Conforme já explanamos anteriormente, não iremos discorrer sobre o discurso indireto livre, visto a sua raridade em relatórios de estágio.

Segundo Bakhtin/Volochínov, no *discurso indireto* (DI), apresenta-se uma forma que se sobressai na apreciação da fala do outro, pois juntamente com a transmissão dessa fala, tem-se sua análise que variar de grau e orientação. Segundo esses estudiosos:

A tendência analítica do discurso indireto manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos *emocionais* e *afetivos* do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto, na medida em que não são expressos no *conteúdo* [sic] mas nas *formas* da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.165, grifo dos autores).

Bakhtin/Volochínov destacam que o discurso direto não pode ser automaticamente transposto para o DI, pois o locutor precisa fazer algumas adaptações e mudanças para integrar a fala do outro à narrativa, como, por exemplo, a manifestação de emoções, a explicitação de informações e a “pasteurização” de certas expressões. Para expressar a intensidade e a emoção do conteúdo reportado precisa-se contextualizá-lo por meio da escolha dos verbos *dicendi* (falar; suplicar; mentir, entre outros) e/ou de comentários desses verbos (calmamente, arrogantemente, com irritação etc.), isto é, elementos que fazem parte da maneira de dizer.

Da mesma forma, segundo esses estudiosos, “elipses, abreviações, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 165) não fazem parte do DI pela sua natureza analítica, ou seja, pela sua necessidade de expressar mais claramente possível as intenções do outro. Por fim, para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 166), alguns termos e expressões demonstram uma “coloração’ lexical das palavras” que são incompatíveis com a forma analítica do DI, pois se ressaltam pelas palavras e pela maneira de dizer do outro, como o uso de gírias, variedades linguísticas e frases dialetais. Por isso, é necessário substituir esses termos e expressões no DI por sinônimos ou usar aspas para marcá-los.

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 165, grifo nosso), se comparado ao discurso direto, o “discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão *outros elementos e matizes [...]*”. Authier-Revuz (2004, p. 12) explana que no DI, “o locutor se comporta como um tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata”. Ou seja, o DI encontra-se no plano do conteúdo (uso) em que o locutor reporta o conteúdo da fala do outro no interior de seu texto, usando suas próprias palavras. Além disso, geralmente, não temos marcas linguísticas que destaquem essa forma de citação, pois as palavras do outro se encontram integradas ao restante do texto.

A estudiosa evidencia as adaptações necessárias para integrar à frase um trecho da fala do outro, em uma espécie de reformulação-tradução. Acrescentamos outras adaptações necessárias para essa integralização do discurso do outro, como a mudança do tempo do verbo utilizado, a troca da pessoa do verbo, do pronome utilizado, entre vários recursos que precisam ser observados durante essa transposição. Como exemplo, vejamos o excerto a seguir.

(52) O professor explicou que “playground” seria um espaço em prédios domiciliares destinado ao lazer infantil, um dos alunos falou para a aluna que havia perguntado: “*Ela não sabe porque não tem isso no setor dela!*”, os alunos então caíram no riso (grifo do nosso) – (II) R9 (EM. Belém).

Neste excerto, o discurso direto (em itálico) ao ser transposto para o discurso indireto, poderia ficar assim: “em tom de brincadeira, o aluno afirmou que a aluna não sabia o que era *playground* porque não tinha isso no lugar onde ela mora”. Desta maneira, temos algumas adaptações que o locutor precisaria fazer para exprimir a fala do outro. Primeiro, as emoções presentes no discurso direto, que são observadas pelo ponto de exclamação, e devem corresponder a um determinado tom de voz usado no momento de fala do aluno, seriam explicitados também na sua forma de expressão por meio do uso do comentário feito sobre a

fala do aluno (“em tom de brincadeira”) e da escolha do verbo *dicendi* (“afirmar”). Segundo, oculto no discurso direto anterior, temos a explicitação do termo *playground* no DI. Terceiro, observamos a mudança do tempo do verbo, que passa do presente do indicativo (“sabe”, “é”, “tem”) para o pretérito imperfeito (“sabia”, “era”, “tinha”). Por fim, o termo “setor” utilizada pelo aluno seria substituído por um sinônimo mais “neutro” (“lugar onde ela mora”).

Bakhtin/Volochínov explanam que a elaboração analítica do discurso indireto segue duas orientações. A primeira orientação, *tomada de posição com conteúdo semântico preciso*, enfatiza o fato de que “transpõe-se de maneira analítica sua composição objetiva exata (o que disse o falante)” (p. 166) para reportar a enunciação do outro. Essa orientação aponta a variante que analisa o conteúdo, *discurso indireto analisador do conteúdo*. Nessa variante, os aspectos da construção verbal têm um aspecto temático, ou seja, a forma de dizer, as emoções etc., são incorporadas na temática da enunciação do outro – como o verbo *dicendi* “afirmar” do exemplo anterior –, ou são inseridos no corpo da narrativa com um comentário – a expressão “em tom de brincadeira”, do mesmo exemplo.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2010, p. 167, grifo dos autores), essa variante tanto permite a reatividade do locutor ante o discurso do outro quanto “conserva uma distância *nítida e restrita*” entre o que é dito pelo narrador e o discurso citado, conforme vimos no excerto 49: “[professor] *alertou* os estudantes que faltavam apenas 5 minutos para o horário encerrar...”. A variante analisadora do conteúdo possibilita a transposição da fala do outro em um estilo linear, pois tende a preservar ao máximo seu conteúdo, ainda que a despersonalize, como observamos, também no exemplo anterior, com a substituição do termo “setor” por “lugar onde ela mora”.

Na segunda orientação, *tomada de posição que visa à expressão e ao próprio falante*, há uma compreensão ativa da forma como o locutor citado se exprime e das peculiaridades desse locutor, de sua subjetividade. Segundo Bakhtin/Volochínov, nessa orientação, sobressai-se a *variante analisadora da expressão*, que evidencia termos e expressões ditas pelo outro no meio do discurso indireto, preservando suas características. Além disso, na “maioria das vezes, elas são colocadas abertamente entre aspas” (p. 168). Esses termos e expressões preservados do outro (principalmente, aqueles com aspas) no interior do discurso narrativo:

[...] sofrem um “estranhamento”, para usar a linguagem dos formalistas, um estranhamento que se dá justamente na direção que convém às necessidades do autor: elas adquirem relevo, sua “coloração” se destaca mais claramente, mas ao mesmo tempo elas se acomodam aos matizes da atitude do autor – sua ironia, humor, etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 169).



À fala do outro que causa certo estranhamento, mas que ao mesmo tempo tem relação com o restante do enunciado – ou seja, é adaptada “sintática e enunciativamente no contexto de DI” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 195) –, essa estudiosa denomina de *ilhota textual*. Para a autora, a utilização desses termos e expressões preservados da fala do outro – por meio de aspas, entonação, entre outros – sobressai-se no interior do DI. Atentemos para um exemplo de variante analisadora da expressão, na forma de *ilhota textual*, no excerto a seguir:

(53) Segundo uma funcionária, a escola estava precisando de atividades que ensinem aos alunos a importância do respeito ao próximo, uma vez que esses são muito “*danados*” (grifo nosso) – (IV) R1 (EF. Castanhal).

Nesse excerto, identificamos a descrição do discurso indireto da fala da funcionária da escola. Ao final do excerto, observamos um trecho entre aspas (“danados”) que supomos se tratar do termo exato utilizado por ela para definir os alunos. Os estagiários não despersonalizaram esse termo ao descreverem a fala da funcionária, como imaginamos terem feito no restante do enunciado ao passá-lo para o DI, mas, sim, preservaram-no com toda a “coloração” e indício de subjetividade que ele carrega. Ao mesmo tempo, esse termo está, segundo Authier-Revuz, integrado-acomodado no interior do discurso indireto relatado pelos estagiários. Enfatizamos que esses assumem menos o termo (o ponto de vista) “danados” como seu ao realçá-lo entre aspas, indiciando que é palavra do outro (funcionária) e não sua.

Bakhtin/Volochínov observam que não devemos confundir a variante analisadora de expressão (uma forma de DI) com a categoria na qual o discurso direto inalterado emerge do interior do DI. Nesses casos, a citação não se adapta às “matizes da atitude do autor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 169), ao contrário do que ocorre naquela variante. Authier-Revuz denomina de “uma estrutura ‘mista’ ou ‘híbrida’” (2004, p. 198) a essas situações em que o discurso direto aparece no interior do DI. Nesse caso, segundo a autora, a estrutura do enunciado:

[...] reúne *numa* frase duas formas de tratamento do discurso-outro que, passando respectivamente pelo uso (DI) e a menção (DD), são regularmente irreduzíveis uma à outra, e pode, por esse fato, ser considerado como uma forma híbrida [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 199, grifo da autora).

Em relatórios de estágio, é difícil encontrarmos o discurso direto surgindo inalteradamente no interior do indireto, talvez pelo fato dessa construção causar um maior estranhamento. Porém, atentamos para um caso que conseguimos encontrar em nosso *corpus*:

(54) A professora R (1) dispensou-nos, dizendo que “*adiei*” (1) a prova para outro dia (grifo nosso) – (II) R5 (EM. Marajó-Breves).

Nesse trecho, vemos o termo em discurso direto “*adiei*”, que se mantém na primeira pessoa do singular – possivelmente, a forma como a professora R conjugou o verbo. Entretanto, esse discurso direto destoa do restante do enunciado que é apresentado na terceira pessoa do singular. A possível ambiguidade que poderia ser causada por essa hibridação é evitada pelo fato do locutor L, responsável por dar a conhecer o discurso indireto e direto do locutor I (professora), estar na primeira pessoa do plural (“*nós*”), logo, fica claro que o sujeito do verbo “*adiar*” é o locutor I (a professora). Essa possibilidade de ambiguidade é algo que na ilhota textual não ocorre, pois ela é adaptada ao resto do enunciado, conforme observamos anteriormente.

Vejamos, agora, outra forma em que é expressa a relação entre a citação e a narrativa, o *discurso direto* (DD). De acordo com Authier-Revuz (2004, p. 12), nesse tipo de citação, o locutor é o porta-voz da fala do outro, ou seja, “são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase”. Esse tipo de discurso encontra-se no plano da expressão (menção), no qual o locutor, no interior de sua enunciação, dá a conhecer as palavras do outro da forma como foram expressas, geralmente, utilizando materialidades linguísticas para ressaltá-las, como aspas, travessões, entre outros.

Nesse tipo de discurso, Bakhtin/Volochínov procuram discutir mais detalhadamente aqueles em que os limites entre o DD e a narrativa são transpostos, observando que esse avanço pode ser mútuo algumas vezes. Na orientação em que o autor “invade” a citação, há dois casos principais de discurso direto: o preparado e o esvaziado. No primeiro caso, *discurso direto preparado*, sobressai-se a “coloração” do DD pelas palavras do locutor, isto é, os “temas básicos do discurso direto que virá são antecipados pelo contexto e coloridos pelas entoações do autor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 172). Para exemplificarmos, vejamos o trecho a seguir. Nele, é relatado uma atividade em que os alunos da escola fingiam ser professores.

(55) [aluno/ator] afirmou que a classe estava liberada, falando de forma engraçada, com uma voz fina: *agora vocês podem ir e não esqueçam dos exemplos amanhã*, provocando muitos risos nos outros alunos que assistiam a apresentação (grifo do autor) – (VI) R6 (EM. Belém).

Nessa situação, temos a valorização do DD pelo discurso do locutor. Ou seja, o locutor prepara a apreensão do DD por meio da “coloração” que imprime a esse discurso quando antecipa tanto o conteúdo da fala do aluno (“afirmou que a classe estava liberada”) quanto a forma como isso foi feito (“de forma engraçada” e “com uma voz fina”).

No segundo, *discurso direto esvaziado*, ocorre uma valorização da forma de dizer, da caracterização individual do herói em detrimento do conteúdo do que foi dito. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 173), o “peso semântico das palavras citadas diminui, mas, em compensação, sua significação caracterizadora reforça-se da mesma forma que sua tonalidade ou seu valor típico”. Esse desenvolvimento sociotípico do herói – na qual se realça a forma como ele diz, suas características individuais – refere-se ao discurso objetificado (BAKHTIN, 2008) e a construção do *ethos* (AMOSSY, 2008), discutidos na subseção 3.2.1. Vejamos um exemplo:

(56) Assim que cheguei na escola e encontrei a professora Janis, a mesma me disse:  
 - [nome do estagiário], não tô com saco pra essa turma, não. Tu te garante ficar sozinha com eles? (grifo nosso) – R5 (EM. Belém).

Nesse excerto, se constrói uma imagem sociotípica (BAKHTIN, 2008) do professor impaciente, aborrecido. A caracterização individual do herói ocorre pelo contraste entre a narrativa do estagiário que é, digamos, mais formal, comedida (“Assim que cheguei na escola...”) e o discurso direto representado da professora que é mais informal, mais impulsivo (“não tô com saco...”, “Tu te garante...”. Mas, principalmente, essa caracterização é construída pela própria forma de dizer da professora, isto é, como é dito (palavras utilizadas, uso de gírias etc.), em detrimento do próprio conteúdo da citação (pedido para que o estagiário assumisse a turma).

Discutido como a fala do outro pode ser inserida na narrativa, na próxima subseção, abordamos, especificamente, sobre a forma como as ações podem ser representadas no relatório e os sentidos que isso produz.

#### 4.2 A EXPRESSÃO DO PONTO DE VISTA NO RELATO DE AÇÕES DO PLANO DA NARRATIVA

Nos relatórios de nosso *corpus*, as ações do plano da narrativa são materializadas no relato por meio de verbos, locuções verbais e expressões nominais que indiciam posicionamentos do locutor. Compreendemos que esses posicionamentos se constituem, em parte, nos próprios recursos expressivos da língua – por exemplo, pela expressão de modo, tempo e aspecto. A fim de entrar em maior detalhe nessa discussão, apresentamos algumas considerações de linguistas que estudam os verbos, como Castilho e Travaglia. Para isso, primeiramente, mostramos a categoria de tempo, voz e categoria aspectual para discutirmos o

posicionamento do locutor frente ao enunciado; e na segunda subseção, explanamos sobre o modo verbal, o subentendido e os atos de fala para traçarmos, além do posicionamento do locutor, a concepção do que estamos denominando de ação concreta e ação virtual.

#### 4.2.1 A morfossintaxe dos verbos

Nos relatórios de estágio, as ações de linguagem ocorridas durante a interação dialógica em sala de aula (ações do plano da narrativa) são representadas por meio de verbos, locuções verbais, termos que podem ser parafraseados por verbos, entre outros. Entendemos que tanto as escolhas feitas pelo estagiário, quanto as categorias como pessoa, modo, voz, aspecto etc. para narrar o que vivenciou durante o estágio, demonstram certo ponto de vista na construção do relatório. E, por sua vez, o ponto de vista é responsável pela veiculação de certos tipos de conhecimento sobre a própria aula.

Nesta subseção, discutimos em maior profundidade a morfossintaxe dos verbos uma vez que para fazermos nossa discussão sobre esse elemento gramatical, precisamos compreendê-lo melhor. Castilho afirma que o conceito de verbo:

[...] pode ser dimensionado de diferentes formas através das categorias verbais, em número de seis; aspecto, tempo, modo, voz, pessoa e número. A função dessas categorias é atualizar o processo virtualmente considerado, definindo-lhe a duração (aspecto), localizando-o numa data ou perspectiva (tempo), esclarecendo a interferência do sujeito falante (modo) ou o papel a êle atribuído (voz), bem como sua relação com o ouvinte e o assunto (pessoas, assim distribuídas: primeira pessoa, sujeito falante; segunda pessoa, ouvinte; terceira pessoa, assunto) e quantidade dessas entidades (número) (CASTILHO, 1968, p. 13-14).

Não iremos nos aprofundar em todas as categorias verbais propostas. Apresentamos de forma sintética as categorias de tempo e voz em nossa tese, para, por fim, adentrarmos em uma discussão sobre o aspecto. Com o objetivo de abordarmos mais profundamente a concepção de ação concreta e virtual, apresentamos os modos verbais em uma seção separada, juntamente com a noção de atos de fala.

A primeira categoria, *tempo*, situa a ação em um momento específico, segundo Castilho (1968, p. 15), utilizando como ponto de referência “o próprio falante, o momento em que se desenrola outro processo e o momento em que idealmente se situa o falante, deslocando-se em pensamento para o passado ou para o futuro”. Embasando-se em Castilho, Travaglia (2016, p. 42) afirma que o tempo:

[...] situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) a esse mesmo momento. É uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação.

Para Travaglia, essa categoria leva em conta o enunciador como ponto de referência em relação ao acontecimento narrado no enunciado. Já Castilho (1968, p.15), além desse ponto de referência, conforme explanamos anteriormente, acrescenta dois: outro acontecimento e o “momento que idealmente se situa o falante”. Esse estudioso afirma que a modificação de qualquer um deles modifica a noção do tempo. Segundo esse autor, evidencia-se aquilo que pode ser denominado de tempo absoluto (presente, passado, futuro); tempo relativo (imperfeito, mais-que-perfeito etc.); tempo histórico, em que se narra como presente algo ocorrido no passado distante; entre outros.

Considerando que o estagiário assume o papel do “narrador” nos relatórios de estágio, analisamos o excerto a seguir à guisa de ilustração:

(57) Gentilmente, a professora *pede* que eu permaneça em sala com a turma enquanto ela se *dirige* à outra para assistir à apresentação dos 4 alunos pendentes. Após a saída da professora, os que *ficaram* na sala, em minha companhia, *pude* observar que uma aluna se *retirou* da sala, alguns ainda *estavam* copiando o exercício [...] (grifo nosso) – (I) R6 (EF. Belém).

Neste excerto, tomamos “narrador”, acontecimento e tempo ideológico como pontos de referência. Identificamos o tempo absoluto, o tempo relativo e, no limite, também, o tempo histórico. O tempo absoluto é representado por verbos no pretérito perfeito (“ficaram”, “pude”, e “retirou”) que relatam a ação como acontecida em um momento anterior a enunciação do relatório. O tempo relativo narra uma ação como inacabada (“estavam”) em relação a outras ações (“ficaram”, “pude”, retirou”) relatadas na enunciação. Por fim, se considerarmos que uma ação passada é descrita como ocorrendo no momento da locução, no limite, podemos identificar algo que se aproxime de um tempo histórico com as ações narradas no presente do indicativo (“pede”, “dirige”).

Ainda a respeito do excerto 57, podemos dizer que o estagiário obtém diferentes sentidos narrativos com o uso desses tempos. Ao narrar em um tempo relativo e um tempo absoluto, o estagiário relata as ações como conclusas, acabadas, criando, pode-se dizer, uma situação menos tensa, por já ter um final conhecido. Por outro lado, ao narrar utilizando o tempo histórico, com verbos no presente, o estagiário narra ações inconclusas, o que parece criar um efeito de maior tensão pela incerteza de sua conclusão.

Já a categoria de voz destaca o desempenho do sujeito no enunciado que poderá ser o agente, na voz ativa; paciente, na voz passiva; e agente e paciente, na voz reflexiva. Outro autor que utilizamos em nossa tese, Bechara (2009), conceitua cada uma dessas vozes, vejamos:

- a) ATIVA: forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o *agente* da ação [...].
- b) PASSIVA: forma verbal que indica que a pessoa é o *objeto* da ação verbal. A pessoa, nesse caso, diz-se *paciente* da ação verbal [...] A passiva é formada por um dos verbos *ser, estar, ficar* seguido de *particípio*.
- c) REFLEXIVA: forma verbal que indica que a ação verbal não passa a outro ser (negação da transitividade), podendo reverter-se a outro agente (sentido reflexivo propriamente dito), atuar reciprocamente entre mais de um agente (reflexivo recíproco) [...] (BECHARA, 2009, p. 222-223, grifo do autor).

Algumas modificações são feitas ao se passar uma frase da voz ativa para a voz passiva analítica. O sujeito e o objeto direto na voz ativa passam a ser, respectivamente, *agente da passiva* e *sujeito da passiva*; o verbo transitivo passa a ser uma locução verbal (ser + particípio) na voz passiva. É importante observar que a explicitação do agente da passiva não é obrigatória nessa construção e, nesse caso, pode causar certa indefinição sobre esse agente, deixando ambígua essa informação na narrativa de muitos relatórios que analisamos em nosso *corpus*. Identificamos que um dos efeitos disso é o de se enfatizar a própria ação em detrimento do agente. Além disso, observamos também que a voz em que uma ação é narrada (voz ativa, voz passiva, ou voz reflexiva) apresenta um conhecimento, destacando aquele que pratica a ação, o que sofre a ação praticada, ambos etc.

Como exemplos da voz ativa, voz passiva e voz reflexiva, respectivamente, analisamos os excertos a seguir:

(58) [professor] P. *deixa* seu material em cima de sua mesa; *vai* ao quadro branco, *apaga* o que outro professor deixou escrito [...] (grifo nosso) – (II) R6 (EF. Belém).

(59) Tal aula *foi finalizada* com a correção oral das questões, seguida da verificação (visto) da atividade no caderno dos alunos (grifo nosso) – R15 (EM. Castanhal).

(60) Os alunos aproveitaram a ausência do professor para fazer bagunça, só alguns [alunos] *se mantiveram* quietos realizando o exercício (grifo nosso) – (III) R2 (EF. Castanhal).

No primeiro excerto, temos o relato feito na voz ativa em que se destacam os verbos de ação (“deixa”, “vai”, e “apaga”) e o sujeito (“P”) à quem essas ações são imputadas. Nesse trecho, destaca-se o sujeito que pratica a ação, apresentando o professor como aquele que age em sala de aula. No segundo excerto, os estagiários representam uma ação com a locução verbal

na voz passiva (“foi finalizada”) e o sujeito da passiva (“Tal aula”) que recebe essa ação, destacando, portanto, quem sofre a ação (“Tal aula”) em detrimento de quem a pratica. Isso porque os estagiários não explicitam o agente da passiva (“pelo professor da escola”, “pelos alunos”, “por ambos”) nessa construção, ainda que possamos inferir que seja o professor da escola pelo contexto do enunciado, visto que normalmente é ele o responsável por finalizar a aula. No terceiro excerto, há o relato de “alguns [alunos]” como agente e paciente da ação de “manter”. O pronome reflexivo “se” indica essa reciprocidade da ação que é praticada e recebida por “alguns [alunos]”.

Vejam agora o *aspecto verbal*. Retomamos Travaglia (2016). O conceito de aspecto verbal é complexo, mas esse estudioso afirma que, primeiramente, precisa-se entender que o:

[...] aspecto é uma categoria verbal ligada ao ‘TEMPO’, pois antes de mais nada ele indica o espaço temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando a sua duração, isto é, o tempo gasto pela situação em sua realização (TRAVAGLIA, 2016, p. 42, grifo do autor).

A partir desse entendimento da ligação entre o aspecto e o tempo verbal, esse estudioso explica que essa relação diz respeito a vários fatores, como o verbo escolhido e sua expressão; o verbo e sua relação com os outros elementos da frase; ou com o contexto extralinguístico. No primeiro fator, leva-se em conta apenas o *verbo*, nota-se qual é escolhido e como ele é expresso pelo locutor. No segundo, identificamos que pode mudar o aspecto verbal de acordo com a relação do verbo *com os outros elementos da frase*, conseqüentemente, apenas a análise do verbo isolado não é suficiente. O terceiro fator que interfere no aspecto verbal é a relação do verbo com o *contexto extralinguístico*, por isso, é preciso se ter o conhecimento desse contexto para podermos determiná-lo. Travaglia (2016, p. 17) afirma que “a mesma frase pode ter diferentes valores aspectuais, dependendo da situação em que é utilizada ou do contexto linguístico em que é inserido”.

Sobre os três fatores que influenciam o aspecto verbal, discutimos alguns excertos, a seguir:

(61) Às 10:10h os alunos *começaram a escrever* o texto [...] Ficamos aguardando. Um aluno *lembrou* da entrega das notas da primeira avaliação (grifo nosso) – R13 (EF. Belém).

(62) Mas o fato que chamou atenção foi que um dos alunos, por ser negro, recebia vários desses desaforos e *acabava* até sorrindo disso. [...] O jovem aluno que recebera as “palavras carinhosas” apenas *sorria* enquanto o colega falava [...] (grifo nosso) – (III) R6 (EF. Marajó-Breves).

(63) eles [alunos] são muito ativos [...] *participando* da aula, *contribuindo* com colocações ou perguntas, e *conversando*, *escutando* música no celular (grifo nosso) – R3 (EM. Belém).

No excerto 61, para identificarmos o aspecto verbal, observamos que uma locução verbal e um verbo representam, respectivamente, ações que apenas iniciaram, mas que não têm determinada sua finalização (“começaram a escrever”); e como ação concluída (“lembrou”). No excerto 62, o aspecto verbal é percebido a partir da relação do verbo com outros elementos da frase. O primeiro período expressa uma ação (“acabava”) que se repete frente à determinada situação (“desaforos”); enquanto, o segundo período, relata uma ação (“sorria”) que tem sua duração em certo período de tempo (“enquanto o colega falava”), que inferimos terminar quando o outro aluno “para de falar”. Nestes períodos, temos esses verbos (“acabava” e “sorria”) conjugados na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito, entretanto, a construção desses períodos é diferente, acarretando uma mudança no aspecto dos verbos analisados.

Enfim, no excerto 63, há verbos no gerúndio (“participando”, “contribuindo”; “conversando”, “escutando”) que podem significar que essas ações repetem-se; que se prolongam no tempo; entre outros, dependendo do contexto extralinguístico. Como poucas informações são dadas sobre esse contexto, não podemos afirmar com certeza a qual desses significados o estagiário se refere. Por outro lado, uma observação feita por Travaglia (2016) é que devemos analisar a situação como ela é representada na frase e não como ela ocorre na realidade, pois do contrário, ficaria difícil perceber como uma ação pontual é registrada como iterativa e vice-versa. No caso dos relatórios, como já comentamos, importa como ela é representada no texto, entendendo-se, no entanto, que essa forma de representação não é livre nem condicionada à vontade do falante, mas pertence a um discurso sobre a escola. Dada a função do relatório enquanto documento pedagógico, evidentemente o relato do estagiário é interpretado como devendo ter correspondência com uma realidade empírica.

Ainda sobre as categorias aspectuais, Castilho (1968) afirma que elas podem apresentar-se no mesmo elemento verbal, assim, o sistema verbal aceita que:

[...] mais de uma modalidade da mesma categoria possa ocorrer em determinada forma; por outras palavras, dão-se casos em que, predeterminando por exemplo a categoria de aspecto, pelo menos dois valores aspectuais paralelos podem ser encontrados (CASTILHO, 1968, p. 19).

Castilho exemplifica com a frase retirada de uma obra de Graciliano Ramos: “Pôs-se a cuspir” (1960 *apud* CASTILHO, 1968, p. 19). Segundo o autor, a ação (“pôs-se a cuspir”)

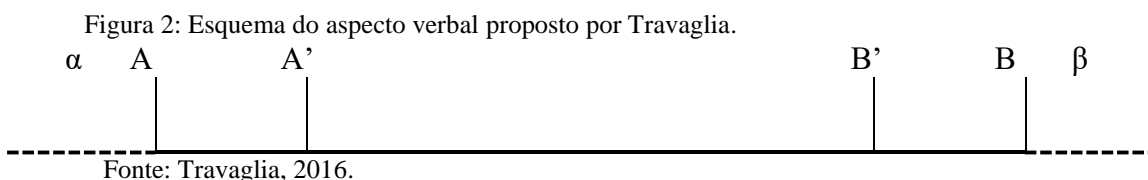


explicita tanto que a personagem “começou a cuspir...” quanto que “ela cuspiu repetidas vezes”, há, portanto, duas modalidades da categoria de aspecto que são, respectivamente, inceptivo (começo de ação) e iterativo (ação que se repete).

Apesar de tempo e aspecto estarem relacionados, sendo representados muitas vezes pelo mesmo item, Castilho (1968) ressalta que eles são categorias diferentes de **tempo**<sup>19</sup>. Isso porque enquanto a categoria de tempo trata da relação dêitica entre a enunciação e o momento representado no enunciado, como já comentamos anteriormente, a categoria de aspecto aborda uma relação não dêitica, ou seja, referente apenas ao tempo interno do enunciado, sem relação com o tempo da enunciação. Castilho desenvolve um trabalho detalhado sobre essa categoria. Uma das conceituações que esse estudioso expõe sobre o aspecto verbal é a de que seria “a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia de duração ou desenvolvimento. É pois, a representação espacial do processo” (CASTILHO, 1968, p. 14). Travaglia (2016, p. 43, grifo do autor) conceitua que aspecto verbal é:

[...] uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação.

A partir da conceituação dos dois estudiosos sobre o aspecto estar relacionado com o **tempo**, afirmamos que uma ação pode ser representada como se desenvolvendo em determinado período, isto é, representada em certa duração espacial do processo. O aspecto verbal pode tratar do início, do desenvolvimento e do final do processo de uma ação, e, segundo Travaglia, abordar até mesmo o seu estado anterior e posterior. Vejamos um esquema desenvolvido por Travaglia (2016, p.45):



Nessa figura, segundo Travaglia, exibe-se o **tempo** antes do início do processo e depois de seu término representados, respectivamente, pelos símbolos alfa ( $\alpha$ ) e beta ( $\beta$ ); além disso, aponta-se o A como seu início e o B, seu término. Neste esquema, AB representa a duração do

<sup>19</sup> Iremos representar o **tempo** em negrito para diferenciá-lo da categoria de tempo.

processo, enquanto, AA' seleciona os seus momentos iniciais; e B'B, seus momentos finais. O estudioso observa que saber a duração de cada momento desses na, digamos, vida real não é relevante, pois dependerá de como o locutor os compreende e de como irá representá-los em seu enunciado. Para nós, o interesse no aspecto verbal como integrante da construção de um ponto de vista sobre as ações realizadas na aula está na observação de como o estagiário representam o acabamento ou a conclusibilidade das ações empreendidas em sala e, em especial, o tipo de informação que relegam ao plano do subentendido. Como exemplo, analisamos o excerto a seguir:

(64) *ela [professora] começa a escrever a atividade na lousa [...]* A segunda [questão] continha 06 (seis) alternativas e os alunos teriam que “Agora, identifique o predicado e classifique-o” (grifo nosso) – (III) R6 (EF. Belém).

Consideramos que o estagiário poderia relatar a ação da professora de “escrever no quadro” de diferentes formas, modificando apenas o aspecto verbal. Logo, em seu texto, pode narrar como se encontra no excerto 64: “ela começa a escrever a atividade na lousa”, em que evidencia o início da ação. Também, poderia relatar que “ela *escreveu* a atividade na lousa”, apontando-a como concluída; ou que “ela *escrevia* a atividade na lousa”, expressando a ação como prolongada no tempo e não finalizada; que “ela *terminou de escrever* a atividade na lousa”, evidenciando apenas o final dessa ação, entre outros.

É preciso observar que muitas vezes o estagiário narra o início de uma ação sem evidenciar sua continuação e/ou o seu final no relato, deixando que esses sejam inferidos pelo leitor a partir do relato de outras ações. No caso do excerto analisado, podemos inferir pelo contexto que o término da ação (“ela [professora] começa a escrever a atividade na lousa”) seria a escrita da segunda questão e de suas seis alternativas: “A segunda continha 06 (seis) alternativas e os alunos teriam que ‘Agora, identifique o predicado e classifique-o’”. Isso pode ser inferido ainda que o estagiário não tenha acrescentado a expressão que apontamos em itálico: “*terminando de escrever na lousa*, a professora anotou ‘Agora identifique o predicado e classifique-o’”. Mesmo assim, no discurso do estagiário que analisamos, parece-nos relevante que o professor esteja explicitamente iniciando uma ação, mas não a concluindo.

Dessa forma, de acordo com o aspecto verbal utilizado para descrever determinada ação, indicia-se certo ponto de vista que pode demonstrar o posicionamento do estagiário sobre o que ele considera importante em uma aula; sobre o que ele entende que precisa ser dito e o que pode ser subentendido etc. Essa escolha também interfere nos efeitos de sentido produzidos pelo relatório enquanto um discurso sobre a aula, pois expressa como o estagiário narra o processo

de determinada ação, criando um relatório com mais informatividade ou não, se irá relatar apenas uma parte dela, deixando para o interlocutor imaginar o que aconteceu nas outras etapas.

Como vimos, enfim, a representação do processo se dá por meio de modalidades de aspectos verbais variados que determinam uma ação acabada, uma ação apenas começada, uma ação que perdura certo período de tempo, entre outros. Para finalizarmos, a seguir, apresentamos um quadro em que esquematizamos as principais modalidades de aspectos verbais que encontramos em relatórios de estágio, seguidas de uma sintética conceituação e de exemplos.

Quadro 6: Aspectos verbais

Aspecto	Conceito	Exemplos
Durativo	Apresenta “ação contínua <i>limitada</i> ” (TRAVAGLIA, 2016, p. 87, grifo nosso)	Ex.: O professor <i>estava falando</i> desde o início da aula
Iterativo	Demonstra uma ação que se repete por um período <i>limitado</i> de tempo	Ex.: O datashow <i>andou dando</i> problemas no início do ano
Habitual	Demonstra uma ação que se repete por tempo <i>ilimitado</i>	Ex.: O aluno <i>bagunça</i> a aula do professor
Pontual	Evidencia a ação acabada, isto é, que não se estende por um período de tempo.	Ex.1: O professor <i>tirou</i> as provas da pasta. Ex.2: O aluno <i>levanta e sai</i> da sala.
Inceptivo	Apresenta uma ação em seu começo ou em seus momentos iniciais.	Ex.: O professor <i>começou</i> a explicar o assunto.
Cursivo	Enfatiza a ação no meio de seu desenvolvimento, isto é, não destaca seu início nem sua finalização, mas seu processamento.	Ex.: Os estudantes <i>resolviam</i> a atividade quando o professor chegou.
Terminativo	Ressalta uma ação em seus últimos instantes ou em seu momento final.	Ex.: O professor <i>terminou de corrigir</i> a prova.

Fonte: Moraes, 2020.

Apresentadas as categorias de tempo, voz e aspecto verbal, na próxima subseção, discutimos as categorias de modo verbal, subentendido e atos de fala, relacionando-as com a concepção de estatuto empírico das ações descritas nos relatórios de estágio.

#### 4.2.2 Ações descritas: concretas e virtuais

Em nossa pesquisa, identificamos que as ações registradas nos relatórios demonstram o que estamos chamando de diferença de estatuto empírico, isto é, enquanto algumas ações são de fato atestadas pelo estagiário (nomeadas nesta tese como ações concretas), outras não são descritas como tendo realmente acontecido, deixando sua concretização no plano do subentendido (nomeadas neste estudo como ações virtuais). O trecho a seguir permite-nos exemplificar brevemente do que falamos:

(65) No primeiro dia em que *iria iniciar* a observação na sala do professor B., *cheguei* à escola às 7:10, ao passo que o horário que a aula inicia é 7:15 (grifo nosso) – R11 (EF. Belém).

Neste excerto, temos uma ação virtual e outra ação concreta. A ação virtual é representada pela locução verbal “iria iniciar”. Neste caso, o estagiário não está afirmando nesse trecho que realmente iniciou a observação nesse dia. A única ação narrada concretamente é “cheguei”, pois essa é relatada nesta narrativa como tendo realmente ocorrido. Em outras palavras, a única ação concretamente narrada é a de que o estagiário “chegou à escola às 7:10”, mas não está afirmado nesse excerto que realmente ele começou a observação neste dia.

Para discutirmos essas duas formas de representação das ações nos relatórios, nesta subseção, a partir de Castilho, Bechara, e Cunha e Cintra, abordamos as concepções de modo verbal. Em seguida, com esse mesmo intuito, recorreremos a Ducrot para retomar a noção de subentendido e a Austin para discutirmos atos de fala.

A categoria de *modo verbal* nos importa, de modo similar ao aspecto verbal, por indiciar o ponto de vista do estagiário frente à determinada ação. Além disso, essa categoria ajuda-nos a explicar como os verbos diferenciam ações concretas e ações virtuais. Essa categoria, segundo Castilho (1968, p. 16), deixa entrever o posicionamento do locutor em relação ao “processo verbal, que pode ser encarado como algo real (Indicativo), eventual (Subjuntivo) ou necessário (Imperativo)”. Vejamos de forma mais detalhada os modos indicativo e subjuntivo.

O *modo indicativo* sugere a certeza de que uma ação ocorre, ocorreu ou ocorrerá; geralmente, aparece na oração principal de uma frase, podendo também aparecer na oração dependente ou subordinada. Segundo Bechara, o indicativo é “o modo que normalmente aparece nas orações independentes, e nas dependentes que encerram um fato real ou tido como real” (2009, p. 275). Algo parecido expressam Cunha e Cintra (2008, p. 462) quando explanam que o indicativo é “em geral, uma ação ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro. É fundamentalmente, o modo da oração principal”. Além disso, esses estudiosos afirmam também que os verbos conjugados no futuro do presente e no futuro do pretérito do modo indicativo podem expressar incerteza dependendo do contexto em que estiverem inseridos.

Concordamos com o que é explanado pelos autores sobre o modo indicativo expressar certeza e aparecer, predominantemente, na oração principal, principalmente no que diz respeito a alguns tempos verbais do indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, e pretérito mais que perfeito). Porém, destacamos que o futuro do presente e o futuro do pretérito do indicativo expressam incerteza da ação ter ocorrido no enunciado em que se encontram,

indiferentemente de em qual contexto estejam inseridos, de acordo com nossa concepção de ação virtual. Ao analisarmos uma ação representada por um verbo em uma das duas conjugações anteriores em um relatório de estágio, entendemos que a ação indicia uma incerteza de sua ocorrência, a não ser que ela seja ratificada em outro trecho do relatório.

Elencamos alguns excertos de verbos no modo indicativo para melhor compreensão dos pontos de coincidência e não coincidência entre os gramáticos e os nossos conceitos de ação concreta e ação virtual:

(66) Depois a professora *passou* para o outro lado da página onde *tem* outras duas redações com nota mil e que *serão* analisados (grifo nosso) – R2 (EM. Belém).

(67) [o aluno sorteado] *poderia expor* para a turma oralmente sua resposta ou [*poderia*] *copiar* no quadro. No começo eles *estavam* um pouco com vergonha [...] (grifo nosso) – (II) R7 (EM. Castanhal).

Nesses excertos, analisamos que determinados tempos verbais do indicativo (pretérito perfeito, presente e pretérito imperfeito) são usados para representar ações concretas, como: “passou”; “tem”; “estavam”. Essas ações são narradas pelos estagiários como tendo realmente ocorrido. Já o verbo conjugado no futuro e a locução verbal conjugada no futuro do pretérito do indicativo relatam ações virtuais, respectivamente: “*serão*”; “*poderia expor*” e “[*poderia*] copiar”. Essas ações não são narradas como acontecidas, no interior de cada enunciado, mas sim, como ações que poderão (ou não) acontecer.

O *modo subjuntivo* expressa incerteza ou aspiração, isto é, uma ação que não é certo que será realizada, mas que se espera que aconteça. Bechara (2009, p. 280, grifo do autor) explica que o:

[...] modo subjuntivo ocorre normalmente nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com exceção da 2ª pessoa do singular e plural), nas dubitativas com o advérbio *talvez* e nas subordinadas em que o fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar.

Ainda sobre o modo subjuntivo, Cunha e Cintra (2008, p. 487) observam que expressa a ação como “eventual, incerta, ou irreal, em dependência estreita com a vontade, a imaginação ou o sentimento daquele que as emprega”. Ressaltamos que, em consenso com os autores, justamente pelo modo subjuntivo expressar uma incerteza, algo eventual, também representa uma das formas em que aparece aquilo que estamos denominando em nossa tese de ação virtual. Além disso, é interessante observar que o verbo em modo subjuntivo também pode ser descrito

na forma nominal quando se encontra em uma oração subordinada, mais precisamente no infinitivo pessoal e vice-versa, mantendo esse caráter virtual. Analisamos os enunciados a seguir:

(68) Foi evidenciado que eles [alunos] tendem a ter uma aversão ao ensino da gramática, pois acham as aulas chatas e pouco interativas, eles esperam que as aulas *sejam* mais contextualizadas e práticas (grifo nosso) – R14 (EM. Castanhal).

(69) Alguns [alunos] não precisaram tanto de auxílio, outros nos chamavam a todo o momento para que *esclarecêssemos* questões relacionadas aos tipos de argumento (grifo nosso) – R13 (EM. Castanhal).

No excerto 68, a ação em itálico (“sejam”), designada por um verbo no modo subjuntivo, expõe um desejo dos alunos (“aulas mais contextualizadas e práticas”), mas não afirma, nesse enunciado, que eles realmente obtiveram o que esperavam, razão pela qual a consideramos uma ação virtual. No excerto 69, em (“Para que *esclarecêssemos*...”), temos uma oração adverbial final, em que a ação está representada por um verbo no subjuntivo acompanhado por uma preposição (“que”). Essa ação (“esclarecêssemos”) denota apenas a finalidade da ação (“chamavam”) dos alunos, logo, não está explicitado nesse excerto se as questões foram realmente esclarecidas.

Esse excerto 69 pode ser transformado em uma oração reduzida ao ser construída no infinitivo nominal, mantendo seu caráter virtual. No caso, poderia ficar: “[...] outros nos chamavam a todo momento para *esclarecer* questões relacionadas aos tipos de argumento”. Assim, teríamos uma oração reduzida com uma forma verbal no infinitivo (“esclarecer”) que não pode “expressar por si nem o tempo nem o modo” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 496). Ou seja, concluímos que “esclarecer” também indicia um desejo dos alunos, por isso, também não é afirmado que aconteceu.

Além do indicativo, subjuntivo e imperativo, Travaglia, que prefere o termo *modalidade* a modo verbal, acrescenta os advérbios (ex.: ela fala *taxativamente* que não sabe de nada); uma oração principal que apresente verbos como, por exemplo, “crer” (ex.: *creio* que ela virá) e “ordenar” (ex.: *ordeno* que você leia livro); entre outros. Esse autor conceitua modalidade como “a designação, na frase, da atitude do falante com relação ao seu próprio enunciado, a explicitação da atitude psíquica do falante em face da situação que exprime” (TRAVAGLIA, 2016, p. 284).

A partir da categoria de modo que utilizamos para introduzir a discussão sobre ações concretas e virtuais, torna-se necessário dizer que o efeito que nos interessa mostrar com essas

duas categorias é que, enquanto aquelas registram uma ação sobre a qual o locutor se responsabiliza, atestando sua realização concreta (no discurso), estas possibilitam que uma determinada ação seja sugerida no relato de uma aula sem que esse locutor a ateste como real, como tendo de fato ocorrido. O efeito criado pelo locutor neste segundo caso é o de deixar por conta do leitor a decisão sobre a realidade dessas ações.

As ações que encaramos como concretas são aquelas que o locutor se responsabiliza em seus enunciados que aconteceram. Essas ações concretas, como já comentamos, são representadas por verbos conjugados no presente e no pretérito (perfeito; imperfeito; e mais-que-perfeito) do indicativo. No excerto 66 e 67, discutido anteriormente, as ações “passou”; “tem”; e “estavam” são representadas como tendo realmente ocorrido, isto é, o locutor assegura em sua narrativa que elas de fato ocorreram ao utilizar essas conjugações verbais.

Por outro lado, as ações que chamamos de virtuais são as que o estagiário, em seu relato, não afirma que ocorreram, mas que são subentendidas, no sentido que pode se aproximar daquele discutido por Ducrot (1987). Essas ações também podem ser consideradas parte do conteúdo explícito do enunciado, e sua diferença com relação às ações concretas é de caráter pragmático: as ações concretas são aquelas que, se pudermos provar que não aconteceram, podemos questionar o estagiário, acusá-lo de “mentir” no relatório. Nas ações virtuais, isso não é possível. Vejamos o que Ducrot afirma a respeito de *subentendido*, contrastando esse com a noção de pressuposto:

[...] a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O *subentendido*, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário [...] o sentido de um enunciado é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação [...] Dizer que pressuposto X, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X. O *subentendido*, ao contrário, diz respeito à maneira pela qual esse sentido é manifestado, o processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que pretendo lhe [destinatário] dar da minha fala (1987, p. 41-42, grifo nosso).

Portanto, o subentendido é a forma que o interlocutor deve interpretar o sentido do enunciado. Como exemplo, também podemos retomar os excertos analisados anteriormente: 66 e 67, “[...] onde tem outras duas redações com nota mil e que *serão* analisados”, “[o aluno sorteado] *poderia expor* para a turma oralmente sua resposta [...]”; e nos excertos 68 e 69, “eles esperam que as aulas *sejam* mais contextualizadas...”, “outros nos chamavam a todo o momento para que *esclarecêssemos* questões...”. Em um relatório de estágio, observamos que enunciados desse tipo não estão afirmando que essas ações grifadas (“*serão*”, “*poderia expor*”, “*sejam*”,

“*esclarecêsemos*”) realmente ocorreram, pelo menos não no enunciado em que essas ações estão inseridas, mas, criam esse entendimento no interlocutor, ou seja, elas são subentendidas.

A diferenciação entre ações concretas e virtuais também está relacionada com a distribuição dos *atos de fala* implicados em um enunciado. Austin (1990) defende que ao dizermos algo, estamos também praticando uma ação em alguns casos, ou seja, nesses casos “dizer é fazer”. Austin afirma, em todo caso, que existem algumas condições que precisam ser satisfeitas para que esses atos sejam “felizes”, isto é, se realizem com sucesso.

Assim, não basta que qualquer um diga algo em algum lugar para qualquer pessoa, pois existem várias circunstâncias que precisam ser observadas para que o ato de fala não seja nulo ou “infeliz”. Por exemplo, um professor não pode ir para o meio da rua e dizer para desconhecidos que dará dois pontos para eles na prova, pois os transeuntes pensariam no mínimo que ele é louco; para ser “feliz”, esse ato precisaria ser realizado em frente aos seus alunos que irão realizar alguma prova, numa data previamente marcada, na sala de aula ou em outro lugar equivalente. Mas vamos supor que todas essas circunstâncias estejam adequadas – quais seriam os atos de fala que se pode realizar ao proferir um enunciado? Austin explana que, podendo ocorrer ao mesmo tempo em um enunciado, são três os atos de fala: locucionário; ilocucionário e perlocucionário.

O primeiro, *ato locucionário*, ocorre quando emitimos um enunciado, ou seja, corresponde a “proferir determinada sentença com determinado sentido e referência” (AUSTIN, 1990, p. 95). O segundo, *ato ilocucionário*, seria a intenção do locutor ao pronunciar determinado enunciado. Nas palavras de Austin (1990, p. 95), são atos como “informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., isto é, proferimentos que têm uma certa força (convencional)”. Por fim, *ato perlocucionário*, é o ato de provocar uma ação, sentimentos e/ou pensamentos no interlocutor por meio de uma enunciação. Segundo Austin (1990, p. 95, grifo do autor), a perlocução é produzida “*porque* dizemos algo, tais como, convencer, persuadir, impedir ou, mesmo, surpreender ou confundir”.

Observamos os atos de fala em relatórios de estágio tanto no interior da representação da interação verbal ocorrida em sala de aula (o professor disse A, com intenção B, e promoveu reação C); quanto na própria ação do estagiário de desenvolver o relatório (estagiário constrói relatório X, com intenção Y, e provoca reação Z no leitor). Sobre a primeira ocorrência (ação do plano da narrativa), vejamos o excerto a seguir:

(70) A professora *pede* que [os alunos] não façam barulho e escrevam o que está posto no quadro [...] (grifo nosso) – R4 (EM. Belém).



Neste excerto, existe um ato locucionário que é a enunciação dessa sentença feita pela professora. Além desse ato, pode-se, também, pensar em dois atos de fala separados (um pedido e uma resposta) em que o ato ilocucionário é o pedido feito (“não façam barulho” e “escrevam”), sendo esse a intenção da locução, e a resposta do interlocutor (“os alunos”) seria o ato perlocucionário, isto é, a reação frente ao pedido. Entretanto, observamos que, literalmente, somente o ato ilocucionário (“A professora pede...”) é representado nesse enunciado como ação efetivamente realizada. O complemento dessa ação (oração subordinada objetiva direta), que designa a reação dos interlocutores (eles não fizeram barulho e escreveram; não fizeram nenhum dos dois, se sentiram intimidados, entre outros), ainda que possa ser subentendida, não é atestada pelo locutor nesse enunciado, mas apenas virtualmente sugerida. Nessa expressão, o ato ilocucionário (“pedir”) é narrado como ação concreta, e o seu complemento surge como uma ação virtual.

Já a segunda ocorrência diz respeito a própria produção do relatório de estágio que é um ato de fala (o que chamamos de ações do plano da narração). Ao produzir o relatório, o estagiário tem uma intenção que é o registro da aula, mas também é o de convencer o seu interlocutor real e/ou provável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) de algo (boa qualidade de sua descrição, domínio do conteúdo etc.). Esse seria o ato ilocucionário do estagiário enquanto locutor do relato. A escrita de seu relatório visa reações no interlocutor (leitor) que podem ser de estranhamento, de aceitação, de entendimento, entre outros. Esses seriam os atos perlocucionários. No excerto 70 (“A professora *pede* que [os alunos] não façam barulho e escrevam...”), o efeito perlocucionário é aquele causado no leitor, que a partir da leitura pode aceitar que “os alunos não fizeram barulho e escreveram...” a partir do texto, ainda que isso não tenha sido afirmado.

Em suma, a partir das discussões propostas nesta seção 4, conforme já sinalizamos no início, podemos afirmar que o que consideramos ação nesta pesquisa caracteriza-se tanto pela própria ação do estagiário ao produzir enunciados na escrita do relatório quanto pelo relato da aula em que se sobressaem as ações dos sujeitos em sala, mais especificamente, os atos de fala. A partir da forma como a narrativa da “cena” em sala de aula é feita, produz-se conhecimento sobre essa aula. Na próxima seção, analisamos excertos de três relatórios, discutindo-os a partir do plano da narração e do plano da narrativa norteados pelos estudiosos apresentados até aqui.

## 5 A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO PLANO DA NARRAÇÃO E NO PLANO DA NARRATIVA: ANÁLISE DE TRÊS RELATÓRIOS

Apresentamos o estudo de três relatórios que foram selecionados como uma amostra significativa daquilo que encontramos em relatórios de estágio produzidos por graduandos da UFPA *campi* Marajó-Breves, Belém, e Castanhal, ou seja, por serem textos nos quais a forma de narrar do estagiário ilustra como se constitui um conhecimento a respeito da aula de forma recorrente no *corpus*. É importante ratificar que, entre as seções que narram a aula, a seção de regência é a única que está presente em todos os relatórios de nosso *corpus*, por isso, os três excertos (nomeados de A, B e C) que selecionamos para análise aqui são extraídos da regência. Esses excertos apresentam a narração de uma aula completa, logo, pela sua extensão, foram divididos em duas partes cada um, que denominamos, respectivamente, de A1 e A2; B1 e B2; e C1 e C2.

As análises dos excertos são feitas em dois momentos. No primeiro, analisamos o que chamamos de *ações do plano da narrativa*, isto é: a) as ações atribuídas aos alunos; b) ações atribuídas aos professores/estagiários; e c) o conteúdo da aula e/ou a metodologia empregada. As letras (a) e (b), como já esclarecemos na seção 4, são consideradas em sua maioria ações de linguagem e podem corresponder, por exemplo, a uma pergunta de um aluno ou a uma fala de um professor/estagiário. Apresentamos essas ações em um quadro dividido em “Ações atribuídas aos alunos” e “Ações atribuídas aos professores/estagiários”.

Estas ações são analisadas segundo dois parâmetros: o agente ao qual pode ser atribuída e o seu estatuto empírico. No primeiro caso (agente da ação), observamos que ações podem ser atribuídas aos alunos e que ações são atribuídas aos professores/estagiários; também observamos em que medida essas ações são atribuídas a um agente específico ou genérico (por exemplo, o aluno João ou um grupo indeterminado de alunos). No segundo caso (estatuto empírico), observamos primariamente a diferença entre ações concretas (cuja realização é narrada concretamente) e ações virtuais (cuja realização não está narrada, apenas subentendida); também observamos questões como em que medida uma ação é narrada pontualmente (ex.: “o aluno perguntou”), de forma iterativa (ex.: “os alunos perguntavam”), entre outros.

Já com relação à letra (c), o conteúdo da aula e/ou sua metodologia, primeiramente, apresentamos um esquema do relato sobre o conteúdo trabalhado e as metodologias aplicadas em sala de aula. A partir desse esquema, identificamos quais informações são narradas sobre o assunto trabalhado (ex.: poema; e verbos), os materiais utilizados (ex.: textos impressos, revistas etc.), se contém anexos (ou não), e quais as metodologias que teriam sido utilizadas em

sala de aula são narradas (ex.: leituras em voz alta; explicações; socializações etc.). Embora nem sempre se trate propriamente de ações, o registro dos conteúdos de ensino é também um elemento do plano da narrativa, e está associado às ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários, razão pela qual o incluímos nessa categoria.

No segundo momento, discutimos o que denominamos de *ações do plano da narração*, que se referem às formas como se enunciam as ações do plano da narrativa por meio das próprias ações de linguagem do enunciador do relato. Em relação às letras (a) e (b), no domínio das ações desse plano, observamos questões como, por exemplo, a escolha de termos mais genéricos ou mais específicos para descrever a aula (ex.: “os alunos apresentaram muitas dúvidas” *versus* “os alunos apresentaram muitas dúvidas: como ler o texto? quais as partes mais importantes? Etc.”); a descrição da ação atribuída ao aluno subordinada a ação atribuída ao professor/estagiário ou vice versa (ex.: “o professor/estagiário pediu que o aluno fizesse a leitura” *versus* “o aluno fez a leitura quando solicitado pelo professor/estagiário”) etc.

Em relação a letra (c), analisamos o modo como o conteúdo e conhecimento da aula são narrados. Ou seja, se por meio de termos e expressões generalizantes (ex.: o texto; a atividade de leitura etc.); por meio da explicitação ou apagamento de informações (ex.: a primeira questão que tratava de X e Y *versus* a questão), entre outros. Enfim, nesse segundo momento, analisamos como (a), (b) e (c) são apresentados ao leitor e quais os sentidos produzidos a partir disso.

### 5.1 RELATÓRIO R6 (EF. MARAJÓ-BREVES): EXCERTO A

Produzido por três estagiários, o relatório R6 (EF. Marajó-Breves) é composto por 27 laudas, apresentando textos e atividades anexadas. Para melhor compreensão, denominamos o excerto retirado dele de A. Mostramos o registro de uma aula ministrada pelos estagiários em duas partes (A1 e A2) a fim de fazermos observações mais pontuais.

**a) Excerto (IV) R6 (EF. Marajó-Breves) – A1:**

1 (71) Foi apresentada a letra da música “Love Song” da Banda Legião Urbana no  
 2 equipamento eletrônico de datashow. Fizemos uma primeira leitura da mesma, em seguida  
 3 distribuimos cópias da música para os alunos fazerem uma primeira leitura em silêncio  
 4 depois em voz alta para que houvesse uma discussão sobre o entendimento da letra da  
 5 música. Nesse momento um dos alunos pediu que a música fosse executada, pois dessa  
 6 maneira seria mais fácil a compreensão. Como a música era de curta duração os alunos  
 7 pediram que tocasse novamente, e se mostraram bastantes interessados em compreender.  
 8 Logo em seguida foi iniciada a atividade para que eles pudessem mostrar que realmente  
 9 entenderam a proposta que foi colocada por nós. Os alunos começaram fazer a atividade e  
 10 também a pedir nossa ajuda na tentativa de reforçar seus entendimentos para que eles  
 11 pudessem realizar suas tarefas. A turma foi dividida em grupos de três alunos para que os  
 12 mesmos fizessem a interpretação da música, cada grupo se mostrou bastante interessado  
 13 em fazer a atividade, e a todo o momento os alunos chamavam-nos para tirar dúvidas das  
 14 palavras que eles deveriam usar, pois a música estava em uma linguagem medieval, como  
 15 nas cantigas de amor e por esse motivo estavam tendo dificuldade na compreensão.

Ao analisarmos o trecho de relatório, começamos por ressaltar as ações do plano da narrativa atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários no quadro a seguir.

Quadro 7: Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – A1

<b>Ação atribuída aos alunos</b>	<b>Ação atribuída aos professores/estagiários</b>
pediu que a música...	Foi apresentada a letra...
Pediram que tocasse [de novo]...	Fizemos uma primeira leitura...**
os alunos fazerem uma primeira leitura em silêncio # <sup>20</sup>	Distribuimos cópias
houvesse uma discussão sobre o entendimento da letra #	[a música] fosse executada [pelos estagiários] #
se mostraram bastantes interessados em compreender	[a música] tocasse novamente #
eles pudessem mostrar que realmente entenderam #	foi iniciada a atividade**
reforçar seus entendimentos #	a proposta que foi colocada por nós
para que eles pudessem realizar #	A turma foi dividida em grupos de três**
começaram a fazer a atividade	Para tirar dúvidas das palavras # **
Pedir nossa ajuda	-
se mostrou bastante interessado	-
a todo momento os alunos chamavam-nos	-
estavam tendo dificuldade na compreensão	-

Fonte: Moraes, 2020.

Começamos nossas discussões com a análise das ações atribuídas aos alunos. Apesar de eles serem bastante mencionados em A1, é preciso observar a maneira como suas ações são narradas. O primeiro ponto a ressaltar é um conjunto de expressões que nos dizem que algumas

<sup>20</sup> O símbolo # indica que a ação narrada é uma ação virtual, enquanto o duplo asterisco (\*\*) marca que o agente da ação (aluno, estagiário ou ambos) é impreciso.

ações de fato ocorreram. Expressões como “um dos alunos pediu”, “os alunos pediram”, entre outros, narram atos realizados por eles e parecem ser, inclusive, mais recorrentes do que as ações atribuídas aos professores. Nenhum dos agentes designados por essas ações chega a ser muito específico; tem-se a diferenciação entre uma única ação atribuída a um aluno individual (“Nesse momento um dos alunos pediu que a música fosse executada”, linha 5), que de toda forma não é identificado, e outras sete atribuídas ao conjunto de alunos de forma indeterminada.

Encontramos algumas ocorrências de verbos que designam ações concretas. Vejamos alguns casos: “pedir”; “pediram”; “começaram a fazer”; “pedir”; e “chamava-nos”. Dessas cinco ocorrências, quatro são de verbos *dicendi* que designam um determinado ato de fala. Três dessas ocorrências são do mesmo verbo (“pedir”) e a quarta, “chamava-nos para tirar dúvidas”, pode ter o mesmo sentido de *pedir nossa ajuda*. Na quinta ocorrência, temos um verbo de ação representado por uma locução verbal (“começaram a fazer a atividade”) composta por um verbo (“começaram”) que indica o começo de um movimento e outro verbo vicário (“fazer”) que semanticamente é pouco preciso, isto é, não deixa claro se significa que os alunos começaram a ler, a responder etc. Em outras palavras, em A1, apesar de encontrarmos as ações imputadas aos alunos descritas em cinco verbos, o aluno é narrado sempre fazendo algo parecido (“pedir”, “chamar”) ou iniciando um movimento impreciso, cuja conclusão não é representada.

Há ainda outras três ocorrências de verbos que se referem aos alunos. Estes são verbos que não designam ações deles propriamente ditas, mas estados inferidos pelos estagiários: “se mostraram”; “se mostrou”; e “estavam tendo”. Por exemplo, os dois primeiros casos, narrados como pontuais, são formas reflexivas do verbo “mostrar-se”, esse verbo parece designar uma avaliação do observador (estagiários) sobre o objeto observado (alunos) e não propriamente uma ação desse objeto. Na linha 7, em “se mostraram bastantes interessados em compreender”, parece-nos mais um comentário sobre o fato de os alunos terem pedido para tocar (e repetir) a música “Love Song” do que o relato de uma ação diferente que tenham realizado.

Vamos observar que há um conjunto de outras ações narradas como virtuais que podem ser atribuídas aos alunos, mas sobre as quais não é efetivamente dito que ocorreram. Elas aparecem na parte subordinada de períodos compostos, com a função de objeto do verbo principal, vejamos, por exemplo, as expressões: I. “distribuímos cópias da música para *os alunos fazerem uma primeira leitura em silêncio*”; II. “[...] *para que houvesse uma discussão sobre o entendimento da letra*”. No primeiro caso (número I), na linha 3, a única ação que é efetivamente atestada pelos estagiários é a distribuição de cópias da música; o trecho em itálico não afirma (explicitamente) que os alunos leram a música distribuída. Essa passagem pode ser entendida de duas maneiras não excludentes: a) ele designa uma finalidade da ação dos

professores (ilocução) e não o seu efeito (perlocução); e b) significa que os alunos leram e discutiram. No limite, podemos pensar que essa frase não está dizendo que os alunos realmente leram o texto, mas que alguém os mandou ler nesse momento, conseqüentemente, as ações virtuais realçadas na expressão seriam paráfrases, com sentido autonímico, das orientações feitas pelo locutor I aos alunos sobre as atividades a serem realizadas.

No mesmo período, linha 4, a segunda parte dessa frase (número II) – “para que houvesse uma discussão...” – está vinculada à ação subentendida anterior (“fazer a leitura...”), assim, podemos dizer que é uma ação subentendida no interior de outra ação subentendida que podemos representar esquematicamente assim: {distribuir [ler (discutir)]}. Em outras palavras, só pode ocorrer a discussão (Y) se houver a leitura (X) a partir da ação descrita dos professores que é “distribuir cópias da música”. No caso de (a), entenderemos que a segunda parte da frase seria a finalidade (“discutir”) da finalidade (“leitura”) da ação dos professores (“distribuir”); e conforme o entendimento da letra (b), significa que tanto os alunos leram o texto quanto, depois, o discutiram. Se a letra (b) se confirma, é desenvolvido um ponto de vista peculiar que é a narração de uma aula harmônica e fluida, na qual tudo acontece ordenadamente, sem maiores hesitações ou problemas.

As ações atribuídas aos professores/estagiários são as que menos aparecem no quadro. Apesar disso, suas ações são narradas como aquelas que coordenam a dinâmica da aula. Essas ações são assumidas genericamente pela primeira pessoa do plural ou são elaboradas na voz passiva, de modo que não se diferenciam as ações de um estagiário ou de outro. Vejamos essas ações de forma mais detalhada.

As ações concretas atribuídas aos professores/estagiários caracterizam-se por serem narradas de forma pontual, em um momento específico da narrativa. A forma como essas ações são narradas causa uma “descorporificação” do agente das ações, ou seja, causa uma imprecisão na representação dos três estagiários que as estão praticando. Isso ocorre de duas maneiras principais: através de utilização da terceira pessoa do plural (“nós”); e de ações que são narradas na voz passiva. No primeiro caso, por exemplo, na linha 3, na expressão “*distribuímos* cópias da música para os alunos...”, a ação “distribuir” é assumida pelos três estagiários, sem uma tentativa de procurar diferenciar quem fez o quê. Esse “[nós] distribuímos” tanto pode significar que os estagiários estão concretamente falando de uma ação coletiva (os três estagiários distribuíram as cópias...) – ação do plano da narrativa; quanto, que apenas um distribuiu as cópias, mas outros dois estavam presentes na sala, logo, esse “nós” seria assumido na ação de narrar (um distribuiu, mas na narrativa, os três se responsabilizam pela ação) – ação do plano da narração.

No segundo caso, ações narradas na voz passiva, também, temos aquilo que estamos chamando de “descorporificação” do agente das ações. A voz passiva descreve as ações atribuídas aos professores de duas formas: a) verbo + sujeito; e b) sujeito + verbo + agente da passiva. Em relação à letra (a), por exemplo, na linha 1, a expressão “Foi apresentada a letra da música ‘Love Song’” ilustra a representação de uma ação no plano da narração por meio de uma estrutura verbo (na passiva) + sujeito. É preciso observar que a inversão da ordem entre sujeito (da voz passiva) e verbo dá a ênfase na ação “foi apresentada” em detrimento do sujeito da passiva “a letra da música...”. Há a ausência do agente da passiva nessa construção, o que pode causar certa imprecisão sobre quem é ele, ainda que possamos supor que seriam os estagiários pelo contexto. Em relação à letra (b), identificamos a ordem usual da voz passiva. Por exemplo, na linha 9, em “a proposta que foi colocada por nós”, temos o sujeito “a proposta”, a locução verbal “foi colocada” e o agente da passiva “por nós”. Neste momento, temos a ênfase no sujeito (“A proposta”) que é o assunto da aula.

Observamos que o exemplo (b) exhibe o agente da passiva responsável pela ação (no caso, os estagiários), entretanto, isso nem sempre ocorre em A1. Pois, se em alguns momentos, conseguimos deduzir pelo contexto quem são os agentes, como na expressão analisada anteriormente (“Foi apresentada a letra da música ‘Love Song’”); em outros, a ambiguidade permanece, como, na linha 11, no enunciado “a turma foi dividida em grupo de três...”, cuja construção não deixa claro se o agente seria os professores/estagiários, os alunos ou ambos.

Analisamos agora as ações virtuais atribuídas aos professores/estagiários. Essas ações podem ser encontradas nas linhas 5-7, respectivamente, nas expressões “[um aluno] pediu que a música *fosse executada*” e “[os alunos] pediram que *tocasse* novamente”. Na primeira e na segunda expressão, duas ações (“pediu” e “pediram”) são atestadas pelos estagiários que ocorreram e duas ações (“*fosse executada*” e “*tocasse*”) são subentendidas. As informações contidas no relatório são insuficientes para produzir sentidos de que a música tenha sido tocada alguma vez.

Por exemplo, a segunda expressão (“pediram que *tocasse* novamente”) pode ser entendida como a afirmação de que o pedido se repetiu (ação confirmada pelos estagiários), mas não necessariamente a repetição da execução da música – esta repetição seria o efeito perlocucionário, isto é, o efeito que a descrição dessa ação causa no interlocutor (leitor). É interessante ressaltar que a forma como as ações virtuais estão construídas nas expressões “que a música *fosse executada*” e “que *tocasse* novamente” expõe uma tendência à “descorporificação” do agente, pois não é feita referência a quem iria executar a música ou repeti-la. Podemos inferir pelo contexto que o agente das ações de “executar a música” e de

“tocar novamente” deveria ser um (ou mais de um?) dos estagiários, mas a forma como foi narrada, não explicita quem seria(m) ele(s).

Uma terceira questão que levantamos é o modo como os conteúdos e/ou os procedimentos de ensino aparecem no relatório, assim, de forma esquemática, sabemos que:

1. O texto estudado é a letra da música “Love Song”, da banda Legião Urbana;
2. Essa música é de curta duração;
3. Uma cópia da letra é recebida pelos alunos;
4. Uma atividade sobre a letra é feita pelos alunos;
5. A letra está escrita em uma linguagem medieval como nas cantigas de amor.

Conseguimos obter algumas informações sobre o texto usado em aula (“Love Song”), o material didático preparado (“cópia da letra”), avaliações e explicações dos estagiários sobre esse texto (“é de curta duração”, “está escrito em linguagem medieval”) e alguns dos procedimentos de ensino utilizados por eles (“receberam uma cópia da letra”, uso de “*datashow*”, “fizeram uma atividade”). Entretanto, observamos que: a) poucas informações são dadas sobre conteúdo e formas de ensino; b) a maioria dos termos utilizados para dar essas informações são genéricos (“atividade”).

Com relação ao problema (a), embora o relatório dê informações suficientes para a identificação do texto usado, podemos observar que este texto não aparece no corpo do relatório (apenas em anexo), nem recebe qualquer tipo de análise ou comentário por parte dos estagiários, excetuando a menção do nome da música e seu cantor, a asserção de que ela é de curta duração e está em linguagem medieval. A título de exemplo, podemos procurar informações mais precisas sobre a música para sustentar ou refutar as afirmações genéricas dos estagiários. Em uma breve pesquisa na internet, por exemplo, descobrimos que ela tem 1 minuto e 45 segundos de duração, o que já consiste em um dado mais preciso do que a afirmação de que “é curta”. Podemos também chegar à informação de que se trata da canção que inicia o disco cinco da banda Legião Urbana e que consiste na versão musicada de uma estrofe de uma cantiga de amor (escrita em português arcaico na primeira metade do séc. XIII) composta pelo trovador Nuno Fernandes Torneol e intitulada “Pois nací nunca vi amor”, portanto, chegamos a informações também mais precisas do que “está em linguagem medieval”.

Com relação ao problema (b), por exemplo, na linha 8, em “Logo em seguida foi iniciada *a atividade* para que eles pudessem mostrar...”, o termo em itálico substitui o seu próprio conteúdo: não há no relatório uma descrição do teor da atividade nem sua transcrição; entretanto, ela se encontra em anexo. Ao lermos o relatório não nos é possível saber qual é essa



atividade, quais propostas e desafios propõem aos alunos, entre outros, pois no corpo do texto não existem comentários ou sua análise. O fato de a atividade estar anexada não garante que houve alguma reflexão dos estagiários sobre ela, apesar de poder auxiliar o leitor a ter uma ideia sobre o que eles estão falando.

Podemos arriscar dizer que o fato de os estagiários incluírem esses anexos pode ter dois motivos não excludentes: ser a resposta a um pedido do professor-orientador do estágio; e tentar suprir de alguma maneira as informações que não forneceram em sua escrita. Em relação ao primeiro, como professores-orientadores<sup>21</sup> desses estagiários, nós solicitamos que atividades e textos fossem anexados, entretanto, ressaltamos a importância de exibir informações e análises no corpo do texto. No caso do segundo motivo, podemos arriscar a dizer que tirar fotos das atividades, dos textos utilizados e anexá-los ao relatório pode causar aos estagiários o entendimento de que esses anexos substituem o próprio desenvolvimento do texto com essas informações e a análise das atividades propostas.

É interessante observarmos que os trechos explicitados pelos professores são aqueles que supostamente não causariam uma maior crítica por parte de um interlocutor provável. Dizer o nome da música (“Love Song”) e que um aluno pediu que a música fosse tocada, talvez cause menos questionamentos (não muito bem definidos) do que explicitar, no segundo parágrafo, qual foi a atividade ou quais foram os pedidos de ajuda dos alunos. Esses termos e expressões genéricos utilizados, principalmente no segundo parágrafo, são tratados como transparentes (óbvios), no sentido conferido por Authier-Revuz (2004), sem a necessidade de maiores detalhamentos ou de uma opacificação (negociação de um sentido específico com o interlocutor). Ao tratarem expressões como “pediu ajuda” como sendo transparentes, os estagiários não procuram delimitá-las (os alunos disseram X), logo, as apresentam sem demarcar seu sentido, ficando a cargo do leitor imaginá-lo.

Com a análise feita em A1, identificamos que temos uma ação com a linguagem (GERALDI, 2013) na produção do relatório, na qual o locutor denota certa construção da realidade por meio do registro da interação verbal ocorrida em sala de aula. Ainda que a descrição das ações conferidas aos alunos se sobressaia numericamente na construção desse relato, podemos perceber que a escolha dos verbos denota a descrição de uma interação verbal com o predomínio da ação conferida aos professores ou predomínio do sujeito da passiva (no caso, o conteúdo da aula).

---

<sup>21</sup> Disciplina de estágio que ministramos em UFPA *campus* Marajó- Breves.

As ações conferidas aos professores-estagiários apresentam o texto, propõem atividades, explicam o conteúdo, solicitam exemplos, tiram dúvidas, entre outros, e os alunos apenas reagem a elas ao lerem em voz alta, terem dúvidas (e, podemos supor, as terem sanadas?), darem exemplos etc. As ações conferidas aos alunos são decorrentes de uma ação anterior atribuída ao professor no relato. A própria elaboração desse relatório (sua dinâmica, os verbos escolhidos, a sintaxe dos verbos, entre outros) se dá dentro de um imaginário de aula em que os papéis dos sujeitos são definidos da seguinte forma: aos professores (agentes) cabe passar o conhecimento e aos alunos (pacientes), receber esse conhecimento.

É o que mostramos quando analisamos, no início do primeiro parágrafo, respectivamente, linhas 1-3, os enunciados que enfatizam o fato de os estagiários exporem a letra da música aos alunos (“foi apresentada a letra da música..”; “fizemos a primeira leitura da mesma”; e “distribuem copias da letra...”); que causa uma resposta desses alunos quando esses pedem que a música seja tocada e depois repetida, linhas 5 e 7, respectivamente (“Um aluno pede que a música seja executada” e “Os alunos pedem...novamente”). Portanto, de acordo com nossa análise, ainda que as ações atribuídas aos professores/estagiários sejam quantitativamente inferiores em relação às ações conferidas aos alunos e às informações sobre a aula, entendemos que predomina o ponto de vista das ações atribuídas aos estagiários.

Feita a análise da primeira parte, agora, analisaremos a segunda parte dessa aula, a seguir.

#### **b) Excerto (V) R6 (EF. Marajó-Breves) – A2**

- 1 (72) Na volta do intervalo iniciamos a correção da atividade que foi proposta aos alunos
- 2 e depois de muito diálogo, o primeiro grupo começou com a leitura do texto demonstrando
- 3 muita timidez, no segundo grupo foi escolhido um dos integrantes, o mesmo fez a leitura
- 4 e a interpretação de frente para toda turma, os demais grupos completaram sua atividade
- 5 em seus respectivos lugares. Após essas apresentações fizemos as correções, mostrando
- 6 no slide a interpretação da música e todos os grupos responderam às nossas expectativas
- 7 e as questões. Seguindo o assunto fizemos comparações com palavras tiradas da música e
- 8 a linguagem que se usa nas redes sociais. Pedimos que os alunos citassem exemplos de
- 9 palavras usadas com frequência no momento de escrever uma mensagem. Colocamos no
- 10 quadro as palavras que estão sendo faladas atualmente, fazendo a todo o momento relação
- 11 com o texto, destacando as palavras que sofreram mudanças.
- 12 Após esse momento foram distribuídas folhas de papel e proposto uma atividade de
- 13 fixação. Cada dupla formada teria que produzir uma espécie de dicionário com as palavras
- 14 internetês usadas pelos alunos e colocar os seus respectivos significados, em seguida foi
- 15 feita a socialização da atividade.

A partir de uma análise inicial, vejamos como se evidencia as ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários no quadro a seguir:

Quadro 8: Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – A2

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída aos professores/estagiários
depois de muito diálogo <sup>22</sup> **	iniciamos a correção da atividade...
começou com a leitura...	foi proposta aos alunos...
demonstrando muita timidez...	fizemos as correções...
foi escolhido um dos integrantes... **	mostrando no slide...
fez a leitura e	fizemos comparações com palavras...
[fez] a interpretação de frente ...	Pedimos que os alunos...
os demais grupos completaram...	Colocamos no quadro...
Após essas apresentações...	Fazendo a todo o momento relação...
responderam as nossas expectativas e	Destacando as palavras...
[responderam] as questões...	foram distribuídas folhas de papel...
que os alunos citassem exemplos...#	proposto uma atividade...
Cada dupla formada teria que produzir...#	-
[teria que] colocar os seus respectivos significados #	-
foi feita a socialização **	-

Fonte: Moraes, 2020

Consideremos agora as ações atribuídas aos alunos. Primeiramente, observamos que todas as ações são conferidas a um aglomerado homogêneo de indivíduos (“alunos”, “grupo”, “turma”), o que não nos permite discriminar qual o responsável por elas. Apenas as ações “ler” e “interpretar” (linhas 3 e 4) são atribuídas a um aluno individualmente (“um dos integrantes”), mas este também não é determinado – não é identificado pelo nome ou por algum código, nem qualquer característica. Desse modo, não é possível determinar, por exemplo, se este aluno é mencionado novamente em outras partes do relatório.

As primeiras ocorrências de relato de ações atribuídas aos alunos surgem na descrição do modo como teria se desenrolado a correção da atividade. Identificamos onze ações narradas como concretas que são imputadas aos alunos. Dentre essas ocorrências, três verbos que estão na voz passiva causam dúvidas sobre seus agentes (sinalizados com duplo asteriscos, no quadro). Como por exemplo, nas linhas 14 e 15, a expressão “foi feita a socialização” apresenta certa ambiguidade na definição de qual foi o agente da ação pontual. Se considerarmos que os agentes são os alunos, esse enunciado ficaria “os alunos fizeram a socialização”, ou se aceitarmos que os agentes são os estagiários, seria “os professores fizeram/promoveram a socialização”. Para nossa análise, vamos acordar que essa ação pode ser atribuída aos alunos conforme pusemos no quadro.

Vejam os verbos na voz ativa, por exemplo, nas linhas 2-3, no trecho que descreve uma atividade dos alunos: “o primeiro grupo *começou com* a leitura do texto *demonstrando*

<sup>22</sup> O substantivo “diálogo” está sendo tomado como um indicativo de uma ação. Entendemos que a expressão significa: os alunos dialogam entre si/os alunos e os estagiários dialogam.

muita timidez...”, no qual o verbo (“começar”) imprime ênfase apenas na descrição do início de um movimento (inceptivo). Nessa expressão, há uma ambiguidade causada pela conjunção “com” que pode indicar tanto que a única atividade foi a leitura (“os alunos começaram a leitura”), quanto que existiram outras ações diversas depois da leitura, mas que os alunos começaram “com” essa (“os alunos começaram *pela* leitura, e depois, fizeram X e Y”). Observamos que a atividade descrita em A1, analisada anteriormente, aponta que os alunos deveriam fazer a interpretação da música “Love Song”, logo, podemos aceitar que essa expressão significa que os alunos começaram pela leitura (decodificação) da letra da música e, depois, apresentaram sua interpretação.

A segunda parte dessa expressão analisada revela um verbo que descreve o modo como os alunos realizaram a ação da leitura. O verbo (“demonstrar”), que faz o papel de adjunto adverbial de modo, tem o valor de uma ação contínua e simultânea a ação anterior descrita. A maneira como o enunciado foi desenvolvido, ou seja, sem a descrição de maiores detalhes da leitura e da postura dos alunos, não nos permite dizer com certeza se a expressão “demonstrando timidez” se refere a “começar”, logo, o sentido seria “demonstraram timidez apenas no começo da leitura” ou se se refere ao termo “leitura”, então o sentido seria “demonstraram timidez em toda a ação de ler”. Podemos aceitar que se trata do primeiro sentido (“demonstraram timidez apenas no começo da leitura”), assim, ficaria subentendido que os alunos teriam perdido essa timidez no decorrer da ação de ler e apresentado uma leitura mais desenvolvida.

Nas linhas 3 e 4, a informação sobre o segundo grupo de alunos (“*fez a leitura e [fez] a interpretação*”) engloba a ação acabada desse grupo. A forma como estão separadas a “leitura” e a “interpretação” indicia que os estagiários discriminam na atividade a leitura (decodificação) e a interpretação da letra da música. Seriam duas etapas do processo de leitura que ocorreram (ações do plano da narrativa). Podemos dizer que o sentido da expressão analisada seria de que primeiro o grupo fez a decodificação da letra da música e em seguida, sua interpretação. Interessante perceber que apenas esses dois grupos de alunos tiveram suas ações especificadas, pois, no final da linha 4 e na linha 5, as ações registradas como sendo de outros alunos são referidas de maneira bem mais imprecisa no trecho “os demais grupos *completaram sua atividade* em seus respectivos lugares”. A expressão “completaram sua atividade” está no lugar de outras que poderiam ser mais especificadoras, como: fizeram X e Z ou fizeram X de forma Z, entre outros.

Esse registro não diferencia as ações desses “demais grupos”, descrevendo-as como uma mesma e única ação não especificada (“completaram sua atividade”). Na linha 5, pela utilização da expressão anafórica “Após *essas apresentações...*”, podemos entender que “completaram

sua atividade” esteja se referindo a uma leitura (e talvez, interpretação) feita pelos outros grupos. Observamos que os estagiários anexaram o exercício de um trio de alunos em seu relatório que poderia ajudar ao leitor a entender melhor essa atividade. Mas, além desse anexo não ser mencionado no corpo do texto, a descrição desse trabalho é bastante imprecisa. A partir da análise feita, entendemos que essas ações (“começou a leitura...”, “fez a leitura e a interpretação...” e “completaram a atividade...”) revelam um movimento crescente de generalização, ou seja, à medida que os estagiários as descrevem, menos detalhes eles dão.

Vejam agora as ações narradas como virtuais (marcadas com o símbolo # no quadro). Como exemplo, respectivamente nas linhas 12, 13 e 14, vamos analisar as expressões: “proposto uma atividade de fixação. Cada dupla formada *teria que produzir...*” e “[*teria*] *colocar os seus respectivos significados*”. A utilização do verbo no futuro do pretérito (“teria”) enfatiza a possibilidade de as duas ações acontecerem posteriormente à proposta feita pelos estagiários, ou seja, são ações narradas do ponto de vista de um momento em que elas ainda não aconteceram. Similar ao que fizemos em A1, podemos fazer um esquema dessas ações em {proposta [teria que produzir (que colocar)]}, as quais expressam uma ação concretamente atestada (“proposto”), uma ação virtual subordinada a essa (“teria que produzir”) e outra ação subordinada à anterior (“que colocar”).

Essas ações subordinadas são ações virtuais subentendidas e podem representar de maneira não excludente: a) uma explicação do locutor L sobre o termo usado anteriormente, “atividade de fixação” (ação do plano da narrativa); ou b) uma paráfrase, com valor autonímico, da explicação dada pelo locutor l aos alunos (ação do plano da narração). Entretanto, se ocorreu essa atividade, como ela aconteceu, qual foi o desempenho dos alunos etc. não é narrado, pois notamos que desse momento anterior à atividade passa-se para a descrição do momento posterior a ela, ou seja, a sua socialização. Podemos verificar que a atividade ocorreu, ao procurarmos nos anexos do relatório, pois esses apresentam um exemplo dessa atividade feita por uma dupla de alunos da escola. Entretanto, podemos apenas subentender isso no corpo do texto, já que os estagiários afirmam que ela foi socializada, mas não explicitam todo o seu processo no relatório.

É preciso observar que essas ações virtuais atribuídas aos alunos são construídas no momento em que são narradas as atividades que os alunos deveriam fazer (dar exemplos; construir tipos de dicionário etc.). Nesse relato, faltam informações sobre como os alunos se saíram nas atividades, se compreenderam a aula, quais os exemplos foram dados e, no caso da elaboração de uma “espécie de dicionário”, se a própria atividade era adequada para o que foi

abordado em sala e, também, para quem foi proposta. Neste momento, esperaríamos que o desempenho dos alunos fosse o centro das atenções da narrativa, porém, temos suas ações descritas como virtuais (“citassem...”, “teria...”) subordinadas às ações imputadas aos estagiários e o resultado da última atividade de elaboração da “espécie de dicionário”, resumido em um verbo generalizante (“socializar”).

Analizamos agora como as ações registradas como sendo dos professores/estagiários são representadas. Apesar dessas ações serem numericamente inferiores no quadro 8, observamos que elas se sobressaem em comparação com aquelas atribuídas aos alunos em termos de ações concretas. Ao discutirmos as ações atribuídas aos professores, observamos que elas se caracterizam por expressarem uma “descorporificação” dos agentes (por meio do uso da primeira pessoa do plural e uso da voz passiva) e surgirem, muitas vezes, na oração principal, subordinando as ações imputadas aos alunos.

Encontradas em A1 (analisado anteriormente), essas características se mantêm em A2. Para exemplificar isso, analisamos apenas o primeiro parágrafo de A2 – que é o relato da correção feita pelos professores do proposto ao final de A1 – na linha 1: “iniciamos a correção da atividade que foi proposta aos alunos”. No trecho sublinhado, temos uma ação descrita na primeira pessoa do plural que não delimita se esse “nós” se refere ao fato de que todos os estagiários iniciaram a correção (ação do plano da narrativa), ou se apenas um ou dois graduandos o fizeram, mas, na escrita, a ação é assumida pelos três estagiários (ação do plano da narração).

Ainda nesse trecho, a ação é narrada, salientando-se seu início – aspecto inceptivo. Em todo caso, podemos observar que a mesma ideia é retomada mais adiante, nas linhas 5-6: “*após essas apresentações, fizemos as correções, mostrando no slide...*”. Essa passagem pode causar algum estranhamento porque o que os estagiários denominam como “início da correção” foi renomeado de “essas apresentações”, causando uma ruptura da concepção do termo “correção”: autocorreção dos alunos/aula interativa *versus* correção feita apenas pelo professor/aula expositiva. Primeiramente, temos o indício de um ponto de vista de ensino no qual o aluno teria um papel ativo na produção de conhecimento, algo indiciado em discursos apreçados inclusive na própria universidade. Os estagiários estão considerando que tudo o que é narrado neste momento (diálogo, leitura dos alunos etc.) faz parte da correção de modo que o aspecto inceptivo da expressão “iniciamos a correção” seria complementado pelo restante do parágrafo. Por outro lado, quando os estagiários renomeiam todo o papel dos alunos de “apresentações” e descrevem que eles (os estagiários) “fizeram as **correções**, *mostrando* no slide a interpretação da música”, temos outra ideia apresentada: a correção é feita apenas neste momento. O que

indicia um ponto de vista de um ensino mais “tradicional” em que os alunos fazem as suas leituras, mas em seguida, a leitura “certa” é demonstrada no slide pelos professores.

Seguindo a análise da expressão começada no parágrafo posterior, na parte em itálico (“iniciamos a correção da atividade que *foi proposta aos alunos*”), subordinada a oração principal, há a “descorporificação” dos agentes a partir do uso da voz passiva, com a omissão de seu agente que inferimos pelo contexto que seriam os estagiários (“*foi proposta [por nós] aos alunos*”). Ratificamos que essa “atividade proposta” foi apresentada em A1, e que, neste momento, também, não se especificou quem foram os indivíduos (estagiários) responsáveis pelas ações envolvidas. Portanto, enfatizam-se algumas questões ao analisarmos este trecho de A2: quem entre os três indivíduos (estagiários) designados pelo pronome “nós” opera como agente dessa ação? São os mesmos que fizeram a correção? A imprecisão presente na descrição torna difusa essa informação, desta maneira, sobressai-se, nesse trecho, a ação feita em detrimento de seus agentes.

Continuamos tratando do segundo período desse parágrafo (especificamente, na linha 6) com a expressão “fizemos as correções, *mostrando no slide a interpretação da música*”. Novamente, não conseguimos distinguir os agentes responsáveis pelas ações pronunciadas em primeira pessoa do plural: “[nós] fizemos...”, isto é, se se trata de uma ação do plano da narrativa (todos os três são os agentes) ou ação do plano da narração (todos se responsabilizam pela ação). O trecho “mostrando no slide...” parece ser a descrição da forma como foi feita a “correção”, conseqüentemente, podemos supor que os agentes são os mesmos de “fizemos a correção”, ainda que não possamos determinar quem são eles.

Outro ponto que analisamos em nosso trabalho refere-se à exposição do conteúdo e/ou da metodologia de ensino no relatório. A partir da análise de A2, podemos entender que:

1. Leitura da atividade;
2. Apresentação de slides como parte da correção da atividade;
3. Comparação entre as palavras presentes na música e a linguagem que se usa nas redes sociais;
4. Anotação no quadro de palavras que estão sendo faladas atualmente;
5. Relação entre aquelas palavras e o texto [letra da música “Love Song”];
6. Proposta de uma atividade de fixação em folhas de papel;
7. Produção de uma “espécie de dicionário” com as palavras que comumente se usa nas redes sociais (“internetês”);
8. Socialização da atividade.

As informações que podemos extrair de A2 referem-se ao assunto trabalhado em aula (interpretação da música e palavras que se usa em redes sociais); explicações dos estagiários

(“fizemos comparações com palavras tiradas da música e a linguagem que se usa nas redes sociais” etc.); avaliações (“atividade de fixação”) e alguns procedimentos de ensino que os estagiários usaram (“mostraram nos slides”; “escreveram no quadro” etc.). Essas informações estão presentes no relato da aula que se divide em três momentos (correspondentes aos três parágrafos), respectivamente: a correção da atividade passada anteriormente; introdução de um novo tema – “internetês”; e atividade sobre o novo tema – “espécie de dicionário”.

No primeiro momento (primeiro parágrafo), temos o predomínio de expressões genéricas que se referem à atividade, mas que não acrescentam novas informações ao relatório – “texto”, “atividade”, “música”, “interpretação da música” e “questões”. Conforme já discutimos, a partir da análise de A1, temos a informação que a atividade consiste em fazer a “interpretação” da música “Love Song” que estava em “linguagem medieval”, segundo os estagiários. Entretanto, ao relatarem a correção da música no corpo do texto, os estagiários limitam-se a usar termos que não dão maiores detalhamentos sobre o conteúdo daquilo a que estão se referindo.

Analisemos um exemplo. Nas linhas 6-7, na passagem “todos os grupos responderam às *nossas expectativas e as questões*”, não é possível saber a que se refere o termo “questões”, uma vez que não há menção anterior a perguntas feitas aos alunos. Ainda que possamos supor que o termo “questão” esteja se referindo a atividade de interpretação da música, seu uso causa dúvidas se é a isso que os estagiários se referem ou se a perguntas feitas durante a correção da atividade. Outro aspecto interessante nessa expressão é a utilização da conjunção “e” em “responderam às *nossas expectativas e as questões*”. Essa conjunção apresenta a adição de dois elementos independentes (“expectativas”; “questões”), assim, cria o sentido de que as expectativas dos estagiários eram diversas da ação dos alunos de responder às questões. Podemos nos perguntar quais expectativas seriam essas que foram respondidas (os alunos se comportaram; foram colaborativos, entre outros), entretanto, não nos é permitido saber ao certo a que se refere devido à imprecisão da sua elaboração.

Podemos saber do que se trata a atividade narrada nesse primeiro momento, não pelo modo como isso é feito no relatório, mas, pelo fato dos estagiários terem inserido no final de seu relato uma cópia da folha de exercício respondida por um grupo de três alunos. A seguir, transcrevemos essa atividade com algumas modificações, mas observamos que ela se encontra anexada na íntegra ao final desta tese para possíveis verificações. Além disso, para melhor compreensão, acrescentamos algumas informações nessa transcrição: numeramos a ordem em que cada questão aparece [(1ª), (2ª), (3ª)] e acrescentamos observações entre colchetes [ ].



Escola: [nome da escola]  
 Aluno (a): [nome dos alunos]  
 Data: 24/02/2016

#### ATIVIDADE

1) Leitura e compreensão de texto.

(1ª) *Variação histórica* [comentário dos estagiários]

#### **Love Song – Legião Urbana**

Pois naci nunca vi amor  
 E ouço d’el sempre falar  
 Pero sei que me quer matar  
 Mais rogarei a mia Senhor  
 Que me mostr’aquele matador  
 Ou que m’ampare d’el melhor

(2ª) [A seguir: transcrição da tradução feita pelos alunos para o português brasileiro atual]

*Pois nasci nunca conheci o amor  
 Eu ouço dele sempre falar*

*Pois sei que me querem matar, Mais rogarei ao meu Senhor, que me mostre aquele matador ou que me ampare dele o melhor.*

*Compreensão* [comentário dos estagiários]

(3ª) [A seguir: transcrição do entendimento da letra da música feita pelos alunos]

*Ele nasceu sem amor, para ser um guerreiro.  
 E fala a música  
 que ele sabe que alguém  
 quer matar ele, então ele  
 diz isso, pois seu povo ta  
 em guerra com outros povos.  
 Que o pai dele ensinou  
 ele a ser um matador.*

Nessa atividade, identificamos a comanda “Leitura e compreensão do texto” que supomos ter sido completada por orientações orais no momento da aula (não descritas no relatório), pois ela traduz-se muito imprecisa. Ao observarmos o restante dessa atividade, vemos que ela apresenta a letra da música “Love Song” (“Pois naci nunca vi amor...”) e, em seguida, a parte feita pelos alunos (possivelmente, a partir de orientações orais dos estagiários), a saber: a tradução para o português brasileiro atual (“Pois nasci nunca conheci o amor...”) e o entendimento sobre o que a letra da música pode significar (“Ele nasceu sem amor, para ser um guerreiro...”). Comparamos as informações conseguidas a partir desse anexo com os termos genéricos (“atividade”, “interpretação”, “leitura” etc.) assumidos como transparentes (óbvios), no sentido atribuído por Authier-Revuz (2004), que são utilizados tanto em A1 quanto em A2. Ao fazermos essa comparação, salientamos a imprecisão da descrição dessa atividade narrada no relatório de estágio.

Passamos, agora, para o segundo momento da aula (segundo parágrafo), no qual há a introdução de um novo tema (“internetês”). No relato desse parágrafo, predomina o conteúdo da aula – “palavras tiradas da música”, “a linguagem que se usa nas redes sociais”; “exemplos de palavras usadas com frequência no momento de escrever uma mensagem”, entre outros. Apesar disso, o modo como esses conteúdos são narrados não é suficiente para se ter conhecimento de como se deu as ações linguísticas ocorridas em sala de aula (GERALDI, 2013). Analisamos um exemplo. Nas linhas 8-9, a expressão “Pedimos que os alunos citassem *exemplos de palavras usadas com frequência no momento de escrever uma mensagem*” pode ser entendida como uma paráfrase das palavras que supomos que os estagiários disseram em sala, ou seja, um discurso indireto.

A proposta de atividade que os estagiários fizeram aos alunos é relativamente explícita, mas o modo como ocorreu essa atividade, isto é, se os alunos deram os exemplos solicitados e quais teriam sido esses exemplos, não é mencionado. Uma possibilidade de interpretação é supor que os alunos deram os exemplos pedidos, visto que, na descrição da etapa seguinte da atividade feita no próximo período, os estagiários afirmam: “colocamos *no quadro as palavras que estão sendo faladas atualmente*” (linhas 9-10). Essa construção que apresenta primeiro os estagiários pedindo exemplos de palavras aos alunos e, logo em seguida, copiando palavras no quadro, pode subentender que as palavras anotadas no quadro foram as que os alunos deram como exemplos, mas, como os estagiários não especificam em instante algum que palavras são essas, podemos imaginar também que as palavras anotadas na lousa foram exemplos levantados pelos próprios estagiários.

Por fim, no terceiro momento (terceiro parágrafo) é apresentada uma proposta de atividade sobre a linguagem usada em redes sociais. Os estagiários narram poucas informações sobre essa atividade, pois se sobressaem expressões generalizantes (“atividade de fixação”, “espécie de dicionário”, “palavras internetês usadas pelos alunos” e “atividade”). A partir das informações dadas não é possível compreender como é essa “atividade de fixação”. Por exemplo, nas linhas 13-14, no trecho “Cada dupla formada teria que produzir uma *espécie de dicionário com as palavras internetês usadas pelos alunos*”, os estagiários utilizam o termo “espécie” que é uma modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 2004), isto é, um termo que opacifica outro, no caso, “dicionário”. Sabe-se que ele será feito com “as palavras internetês usadas pelos alunos”, porém, os estagiários não dão maiores informações sobre a atividade, nem descrevem no corpo do relatório como foi que os alunos a fizeram.

Observamos que os estagiários anexaram um exercício feito por uma dupla de alunos – para possíveis verificações, inserimos este anexo ao final desta tese – no qual a comanda da questão é “1) *Faça uma relação de palavras e sua tradução no internetês que você utiliza em suas conversas nas redes sociais?*” seguido de um quadro a ser preenchido. Ao analisarmos a atividade anexada, podemos perceber que aquilo chamado de “espécie de dicionário” é um quadro em que deve ser preenchido pelos alunos com quatorze abreviações que eles usam nas redes sociais (ex.: vc; pfv; bjs; tlg), demonstrando ao lado, sua escrita por extenso (ex.: você; por favor; beijos; está ligado). Entretanto, não é feita nenhuma referência à atividade anexada no corpo do relatório.

É preciso notar que, aparentemente, muito do que se relata sobre a aula são repetições, isto é, termos e expressões diferentes parecem denominar a mesma tarefa proposta para os alunos, como: “atividade/texto/atividade”; e “linguagem que se usa nas redes sociais/exemplos de palavras usadas com frequência no momento de escrever uma mensagem/palavras que estão sendo faladas atualmente”. Usamos o modalizador “aparentemente” para nos referirmos à possibilidade de que esses meios expressivos designem a mesma tarefa porque torna-se difícil afirmarmos com certeza pela imprecisão com que foram relatados.

Em suma, tanto em A1 quanto em A2, identificamos que as ações atribuídas aos professores/estagiários, em sua maioria, orquestram a aula em detrimento às ações imputadas aos alunos e em detrimento ao conteúdo trabalhado. Ainda que essas ações atribuídas aos professores sejam quantitativamente inferiores, conforme observamos nos quadros 7 e 8, são elas que coordenam e orientam o ensino em sala de aula, indiferentemente de quem seja o indivíduo que as exercem (“descorporificação”), o conteúdo que é ministrado em sala de aula e como isso é feito.

## 5.2 RELATÓRIO R8 (EF. BELÉM): EXCERTO B

O relatório R8 (EF. Belém), conforme já comentamos, foi produzido individualmente, apresenta quarenta e duas laudas, sem anexos das atividades que teriam sido realizadas. Ratificamos que selecionamos um excerto da seção da regência que, para melhor entendimento, denominamos de B e dividimos esse excerto em duas partes (B1 e B2), analisadas a seguir.

### a) Excerto (I) R8 (EF. Belém) – B1

1 (73) O texto usado para a permutação do marco temporal foi a fábula “Urubus e Sabiás” do  
 2 autor Rubem Alves, uma vez que este texto tem como marco de tempo o pretérito perfeito,  
 3 sendo que os estudantes iriam trocar aquele marco de tempo pelo presente do indicativo.  
 4 Desse modo, dividi a turma em grupos, distribui a fábula impressa a cada estudante, na  
 5 sequência, li o texto em voz alta para que eles fossem acompanhando a leitura com suas  
 6 peculiares entonações. Terminado isso, perguntei-lhes se sabiam como utilizar os tempos do  
 7 verbo em um texto. Responderam-me que mais ou menos. Expliquei-lhes que ao relatar um  
 8 fato ou acontecimento, posso fazer isso usando como marco de tempo o pretérito perfeito do  
 9 indicativo; o presente do indicativo; e, o futuro do presente do indicativo. A escolha está  
 10 relacionada ao estilo de cada um. No entanto, quando escolho o passado para contar um  
 11 acontecimento, há um distanciamento voluntário dos fatos narrados pelo leitor. Por outro lado,  
 12 quando escolho o presente, os fatos ficam mais vibrantes, como se desenrolassem naquele  
 13 mesmo instante ou exato momento em que estou lendo.  
 14 E para entendermos melhor esse mecanismo da escrita, faríamos isso com a fábula de Rubem  
 15 Alves.

Em uma primeira análise, elencamos as ações (ações do plano da narrativa) que são imputadas aos alunos e ao professor/estagiário no quadro a seguir.

Quadro 9: Ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário – B1

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída ao professor/estagiário
para a permutação <sup>23</sup> ...#**	O texto usado para...**
estudantes iriam trocar aquele marco de tempo... #	dividi a turma em grupos...
Para que eles fossem acompanhando a leitura... #	distribuir a fábula impressa...
Se [eles] sabiam ... #	li o texto em voz alta...
como utilizar os tempos do verbo... #	Terminado isso... **
Responderam-me que mais ou menos	perguntei-lhes se sabiam...
para entendermos melhor esse mecanismo...#**	Expliquei-lhe que...
faríamos isso com a fábula...#**	-

Moraes, 2020.

Iniciamos com a análise das ações atribuídas aos alunos. Nenhum dos agentes designados por essas ações é especificado em B1, pois são imputadas a um conjunto indeterminado de alunos. Além disso, apesar de essas ações serem numericamente superior àquelas atribuídas ao estagiário no quadro 9, a sua maioria absoluta é narrada como virtual. Analisamos essas ações mais detalhadamente.

Em relação ao estatuto empírico dessas ações, podemos observar que, em resposta à pergunta “se [os alunos] sabiam como utilizar os tempos do verbo em um texto” (linhas 6-7), há apenas uma expressão que nos afirma que determinada ação aconteceu de fato: “*Responderam-me* que mais ou menos” (linha 7). Duas observações podem ser feitas sobre essa expressão. A primeira é que o verbo *dicendi* “responder”, narrado como ação pontual, introduz uma informação bastante imprecisa em relação a quanto os alunos sabiam sobre o uso dos tempos verbais.

Vamos supor que os alunos tenham dado outras respostas (delimitado o que eles sabiam, dito do que não lembravam etc.), mas que o estagiário escolheu resumir essas respostas em “mais ou menos”. Esse relato conciso das respostas dos alunos contrasta com o relato mais minucioso das falas do estagiário. A narrativa dessa resposta dos alunos está “espremida” entre a narração de duas falas do estagiário (“perguntei-lhes...”, e “expliquei-lhes...”), principalmente pela segunda que é extensa, tomando mais da metade do segundo parágrafo. Essa forma de construir a narrativa indicia um ponto de vista em que a fala/participação do aluno na aula seria uma mera *deixa* para a fala do professor, utilizando uma metáfora relacionada com o teatro.

A segunda observação é que a própria forma como ele representa essa fala causa um estranhamento, se aceitarmos que o estagiário narrou a resposta exatamente como os alunos a deram. Isso porque entre o “que” e o “mais ou menos” parece apresentar aquilo que Authier-Revuz denominaria de ruptura sintática, mas sem a intenção de destacar a palavra do outro dentro da narrativa. Nesse enunciado, há um verbo *dicendi* (“responder”) seguido de uma conjunção (“que”), preparando a inserção na narrativa de um discurso indireto. Porém, a expressão “mais ou menos” não

<sup>23</sup> O substantivo “permutação” está sendo tomado como um indicativo de uma ação por entendermos que esse termo significa: para que os alunos permutassem/para que nós (alunos e estagiário) permutássemos.

apresenta a adaptação necessária para sua integração na narrativa. O que esperaríamos desse enunciado como discurso indireto, de acordo Bakhtin/Volochínov (2010) e Authier-Revuz (2004), seria algo como: “Os alunos responderam-me que sabiam um pouco sobre como utilizar os tempos do verbo em um texto”. Por conseguinte, teríamos a explicitação das elipses, a pasteurização dos termos utilizados etc.

Ainda em relação às ações atribuídas aos alunos, identificamos que há um conjunto de ações narradas como virtuais (marcadas com # no quadro) em B1. Para exemplificarmos, analisamos de forma mais minuciosa algumas delas. No enunciado “li o texto em voz alta para que eles *fossem acompanhando* a leitura com suas peculiares entonações. *Terminado isso* [...]” (linhas 5-6), a expressão em itálico é analisada como ação virtual no quadro 9. Mas se “Terminado isso” estiver se referindo à ação dos alunos (“ir acompanhando”) ou de ambos (“ler e ir acompanhando”) e não (apenas) à ação do estagiário (“ler”), então, a expressão em itálico seria uma ação concreta dos alunos. Como o termo “isso” não especifica a que está se referindo, parece-nos que se refere à ação atribuída ao estagiário de ler o texto, assim, “fossem acompanhando” trataria da finalidade (interlocução) da “leitura em voz alta” do estagiário. De qualquer forma, tendo (ou não) ocorrido essa ação dos alunos, é interessante observar que a construção desse enunciado indicia a ideia de que o papel do aluno seria apenas “acompanhar” a ação de “ler” do professor e, não, fazer sua própria leitura.

Entre as ações virtuais atribuídas aos alunos, observamos também que duas apresentam certa ambiguidade sobre quem seriam os sujeitos agentes dessas ações, assinaladas com duplo asteriscos no quadro 9: “*para entendermos* melhor esse mecanismo da escrita, *faríamos* isso com a fábula...” (linha 14). Neste enunciado, apesar de termos atribuído essas ações (“entendermos” e “faríamos”) aos alunos no quadro, não está claro se o “nós”, que está elíptico nessas expressões, significa que realmente seriam “para o estagiário e os alunos entenderem esse mecanismo, o estagiário e os alunos fariam isso com a fábula” (ação do plano da narrativa). Ou se seriam apenas “para os alunos entenderem esse mecanismo, eles fariam...” (ação do plano da narração), portanto, esse “nós” seria um recurso retórico que o estagiário utilizou na hora de narrar a atividade. Podemos inferir que seja o segundo caso. Esse “nós” constrói o *ethos* de um estagiário solidário que se coloca na mesma posição dos alunos como alguém que precisaria “entender” e “fazer” a atividade assim como eles.

Passamos agora para as ações atribuídas ao professor/estagiário. Apesar de haver expressões construídas na voz passiva que representam aquilo que denominamos de “descorporificação” do sujeito, predomina o relato que dá ênfase ao estagiário como um ser que age em B1. Essa construção parece indicar um ponto de vista em que o professor e suas ações precisariam ser o cerne da aula e objetos de avaliação por parte do professor-orientador do estágio. Vejamos como isso ocorre.

As ações atribuídas ao estagiário são predominantemente concretas, narradas de forma pontual. Podemos analisar o enunciado: “*dividi* a turma em grupos, *distribui* a fábula impressa a cada

estudante, na sequência, *li o texto em voz alta*” (linhas 4-5). Essas ações (“dividi”, “distribui”, e “li”) não provocam uma imprecisão sobre quem seria o seu agente responsável por serem narradas na primeira pessoa do singular e na voz ativa. Juntamente com outras relatadas nesse parágrafo (“perguntei-lhes se sabiam...” – linha 6; e “Expliquei-lhes que ao relatar...” – linha 7), essas ações, ao serem narradas em sequência e construídas nessa voz verbal, indiciam um ponto de vista que destaca o professor como um ser que age em sala de aula.

Além desses casos, esse trecho apresenta duas ações construídas com o verbo no particípio que consideramos referir-se a ações do estagiário: “O texto *usado* para...”, e “*Terminado* isso”. Para ilustrarmos, analisamos o trecho: “o texto *usado* para a permutação do marco temporal foi a fábula ‘Urubus e Sabiás’” (linha 1). Nele, pela ausência de algum determinante (como *usado* por mim, *usado* pelos alunos ou *usado* por nós), identificamos que indicia uma ambiguidade em relação ao agente da ação narrada por esse verbo em itálico. Na linha 3, apesar de o estagiário narrar que “estudantes iriam trocar aquele marco de tempo...”, ele está se referindo à ação de “trocar os marcos temporais” e não à ação de “usar o texto”. Essa construção que analisamos feita pelo estagiário apresenta um apagamento dessas informações e uma ênfase em “O texto” neste enunciado, o que parece indicar um ponto de vista que apregoa o ensino da língua portuguesa por meio de textos em sala de aula.

Em nossa análise, discutimos também a maneira como o conteúdo e/ou a metodologia são narrados. Podemos elaborar o seguinte esquema com a leitura de B1:

1. Utilização do texto escrito “Urubus e Sabiás” do autor Rubem Alves;
2. Permutação dos marcos temporais, no texto, pelo presente do indicativo;
3. Divisão da turma;
4. Distribuição da fábula impressa;
5. Leitura do texto em voz alta;
6. Questionamentos sobre o tempo verbal;
7. Explicação sobre os tempos verbais e sobre a atividade.

Identificamos informações referentes ao assunto trabalhado em sala de aula (texto escrito “Urubus e Sabiás” de Rubem Alves); às explicações do estagiário (“Expliquei-lhes que ao relatar um fato ou acontecimento...”, “E para entendermos melhor esse mecanismo da escrita...”); e a algumas metodologias de ensino (“divisão da turma; distribuição da fábula impressa; leitura do texto em voz alta; e questionamentos”).

Por exemplo, nas linhas 2-3, analisamos o enunciado “este texto [Urubus e Sabiás] tem como marco de tempo o pretérito perfeito, sendo que os estudantes iriam trocar aquele marco de tempo pelo presente do indicativo”. Nesse trecho, o estagiário nos dá alguns indícios sobre o texto usado em sala, como em qual marco de tempo ele se encontraria (“pretérito perfeito”). Relata-nos também o que os alunos fariam com aquele (“trocar aquele marco de tempo pelo presente do indicativo”), isto é, qual

seria o objetivo da atividade, da leitura dos alunos etc. Essas informações são detalhadas e até apresentadas de forma repetitiva, por conseguinte, aparecem nesse primeiro parágrafo como apresentação ao leitor das atividades que seriam realizadas; no segundo parágrafo, como narrativa das perguntas e explicações que teriam sido dadas para os alunos; e, no terceiro parágrafo, como conclusão da explicação que teria sido narrada sintaticamente.

Além disso, duas outras observações precisam ser feitas: a) a ausência do conteúdo do texto “Urubus e Sabiás”; b) a utilização da expressão “permutação do marco temporal”. Em relação à letra (a), apesar de o estagiário iniciar seu relato falando desse texto e ter informado que se trata de uma fábula intitulada “Urubus e Sabiás” de Rubem Alves, há um apagamento de seu conteúdo: sem transcrição do texto inteiro ou de apenas um trecho; nem apresentação de um resumo ou anexo. Apesar de o estagiário relatar que o marco temporal presente na fábula é o pretérito perfeito, não podemos confirmar isso, nem avaliar a complexidade da atividade em relação à turma etc.

Ao pesquisarmos, descobrimos que esse texto pode ser encontrado no livro “Estórias de quem gosta de ensinar”, produzido por Rubem Alves. Apresentamos o texto “Urubus e Sabiás”, a seguir:

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“- Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

“- Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem”.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá (ALVES, 1985, p.81).

Em síntese, esse texto aborda uma crítica sobre a burocracia presente em alguns meios: aquele que sabe fazer e não tem diploma é preterido em prol daquele que o tem, mas, supostamente, não é capacitado. Podemos identificar que o tempo verbal é predominantemente o pretérito perfeito (“aconteceu”, “decidiram”, “fundaram” etc.). Mas ela apresenta também verbos no pretérito imperfeito do indicativo (“falavam”, “ia”, “brincavam” etc.), no mais-que-perfeito do indicativo (“nascera”), no presente do indicativo (“estão” e “não pode ser”), no futuro do pretérito do indicativo (“haveriam”, “teriam” e “seriam”) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (“houvesse”). Essas são

informações mais detalhadas do que as apresentadas pelo estagiário em seu relato, conforme já identificamos.

Passemos agora para a letra (b) que diz respeito à expressão “permutação do marco temporal” (linha 1). Se alisarmos a expressão, concluímos que pelo menos dois sentidos podem ser construídos a partir dela. O primeiro sentido é de que a atividade seria para os alunos identificarem os verbos no pretérito perfeito e os permutarem/trocarem para o presente do indicativo: “este texto tem como marco de tempo o pretérito perfeito, sendo que os estudantes iriam trocar aquele marco de tempo pelo presente do indicativo”, nas linhas 2-3. Porém, esse sentido ainda deixa dúvidas do porquê da utilização dessa expressão “permutação do marco temporal”, em vez de troca de tempos verbais. Por isso, passamos para o segundo sentido que seria de que a atividade consiste em uma alteração no marco de referência temporal da narrativa, em consonância com o que é trabalhado por Fiorin (1996), o que causaria mudanças no tempo dos verbos e não em uma simples mudança verbal. Ou seja, a referência temporal da narrativa estaria predominantemente no pretérito em relação ao momento da enunciação, e os alunos teriam que passá-la para o presente.

Esse último sentido é reforçado pelo relato da explicação, no segundo parágrafo, em que o estagiário discorre sobre narrar um texto usando diferentes marcos temporais: “posso fazer isso usando como marco de tempo o pretérito perfeito do indicativo; o presente do indicativo [...]. A escolha está relacionada ao estilo de cada um”, (nas linha 8-10). E também o estagiário explana sobre as diferenças de um texto apresentar referência temporal no pretérito ou no presente, dando destaque a esse último: “quando escolho o passado para contar um acontecimento, há um distanciamento voluntario [...] quando escolho o presente, os fatos ficam mais vibrantes [...]”, nas linhas 10-12. Podemos concluir que seja o segundo sentido aquele que permeia a escrita do estagiário, porém, pela imprecisão dos termos e expressões utilizados, expressos como óbvios (no entendimento de Authier-Revuz), eles causam certo estranhamento nos leitores, e não deixam claro a que o estagiário se refere.

Em suma, em B1, temos um ponto de vista no qual destaca-se o papel do professor ativo em sala de aula. Isso ocorre em detrimento dos alunos, sua participação e aprendizagem; e das atividades trabalhadas, visto que não se apresenta trechos, anexos e/ou análises.



## b) Excerto (II) R8 (EF. Belém) – B2

1 (74) Disse-lhes que o referido texto [fábula “Urubus e Sabiás” de Ruben Alves] tem como  
 2 marco de tempo o pretérito perfeito, conseqüentemente, mudaríamos isso para o presente do  
 3 indicativo e compararíamos a leitura das duas formas de escrita de um texto. Para fazer essa  
 4 permutação, bastava que substituíssemos cada verbo conforme seu, digamos, equivalente de  
 5 tempo, ou seja, o pretérito perfeito do modo indicativo do texto pelo presente do indicativo; o  
 6 pretérito mais que perfeito do indicativo pelo pretérito perfeito do modo indicativo; e, o futuro  
 7 do pretérito do modo indicativo pelo futuro do presente do modo indicativo.

8 Para ilustrar a tarefa, demonstrei-a substituindo a forma de pretérito imperfeito “falavam”  
 9 pela forma de presente do indicativo “falam” da fábula. Advertir que aquela forma indica uma  
 10 ação que ocorre no passado em relação a outro acontecimento também no passado, pretérito  
 11 perfeito do indicativo; ou seja, dois fatos simultâneos no pretérito. Por isso, tanto um como  
 12 outro são substituído pelo presente do indicativo.

13 Depois disso, deixei que os estudantes recorressem ao modelo de conjugação dos verbos para  
 14 consultar os respectivos tempos e modos, e assim, fazerem as substituições necessárias em  
 15 cada caso. Quando necessário, fui ajudando-os a encontrar a forma adequada convertendo o  
 16 verbo do texto em outro tempo durante toda a aula até que todos conseguissem finalizar a  
 17 tarefa.

Selecionamos as ações do plano da narrativa atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário a partir de uma leitura inicial, a seguir:

Quadro 10: Ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário – B2

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída ao professor/estagiário
mudaríamos isso para o presente do indicativo #**	Disse-lhes que o referido texto...
compararíamos a leitura das duas formas... #**	Para ilustrar a tarefa...
Para fazer essa permutação #**	demonstrei-a...
substituíssemos cada verbo #**	substituindo a forma de pretérito imperfeito...
que os estudantes recorressem ao modelo... #	Advertir que aquela forma indica uma ação...
para consultar os respectivos tempos e modos... #	deixei que os estudantes...
fazerem as substituições necessárias... #	fui ajudando-os...
a encontrar a forma adequada... #	-
convertendo o verbo do texto em outro tempo... #	-
até que todos conseguissem finalizar a tarefa... #	-

Moraes, 2020.

Primeiramente, discutimos as ações atribuídas aos alunos. Em B2, ainda mais que em B1, a ideia construída é a de que os alunos não são definidos enquanto seres complexos, mas como uma massa homogênea indefinida, pois não há passagens que registrem ações específicas de um ou outro aluno. Conforme podemos identificar no quadro, as ações atribuídas aos alunos são em número de dez e narradas como virtuais (marcadas com o símbolo # no quadro). Tomemos como exemplo o enunciado “*mudaríamos* isso para o presente do indicativo e *compararíamos* a leitura das duas formas”, nas linhas 2-3. Nele, temos duas ações narradas como virtuais e que apresentam ambigüidade sobre quais seriam os seus agentes responsáveis. Em relação ao primeiro tópico (estatuto empírico das ações narradas), não está afirmado neste enunciado que essas duas ações, designadas

pelos verbos em itálico, de fato ocorreram. A continuidade do texto fornece elementos que favorecem uma interpretação. Ao lermos, nas linhas 15-17, “Quando necessário, fui ajudando-os a encontrar a forma adequada convertendo o verbo do texto em outro tempo durante toda a aula até que todos conseguissem finalizar a tarefa”, inferimos que, pelo menos, a primeira ação (“mudaríamos”) pode ter sido executada, enquanto a segunda (“compararíamos”), não é mais mencionada em lugar algum de B2.

Quanto ao segundo tópico, ambiguidade sobre a determinação dos agentes dessas ações (marcadas com duplo asteriscos no quadro), não está claro se a forma como esse enunciado foi escrito significa que essas ações foram executadas somente pelos alunos ou por esses juntamente com o estagiário. Podemos levantar duas hipóteses excludentes: a) significa que alunos e estagiário teriam realizado essas ações – ações do plano da narrativa; e b) seu sentido é de que apenas os alunos as realizaram, mas o estagiário as narra na primeira pessoa do plural como recurso retórico (ele estava presente, ajudando etc.) – ações do plano da narração. Conforme já comentamos, pelo menos no que diz respeito à primeira ação (“mudaríamos”), podemos dizer que o texto cria o entendimento de que ela ocorreu, no terceiro parágrafo, quando nele é afirmado que “fui ajudando-os a encontrar a forma adequada” (linha 15).

Chamamos também a atenção para o enunciado “Quando necessário, fui ajudando-os a encontrar a forma adequada *convertendo* o verbo do texto em outro tempo durante toda a aula até que todos *conseguissem finalizar* a tarefa”, linhas 15-17. Ao lermos esse enunciado, identificamos uma única ação concreta narrada como iterativa (“fui ajudando-os”) atribuída ao estagiário, porém, as ações atribuídas aos alunos (“encontrar”; “convertendo”, e “conseguissem finalizar”) causam dúvidas sobre seu estatuto empírico. Isso porque, se por um lado, temos a utilização da preposição “até” (sublinhada) que traça um tempo limite do período de ajuda do estagiário que seria o cumprimento da tarefa pelos alunos; por outro lado, o seu sentido é menos enfático do que seria em “até que todos *conseguiram* finalizar a tarefa”, portanto, podemos dizer que há uma gradação argumentativa entre essas formas de narrar. Além disso, com o uso do subjuntivo (“*conseguissem*”), existe a impressão de que “finalizar a tarefa” surge na frase mais para caracterizar o limite temporal da ação do estagiário do que para narrar algo feito pelos alunos.

Passamos agora para as ações atribuídas ao professor/estagiário. Há sete ações concretas narradas em B2 reportadas a ele e quatro ações virtuais que apresentam certa ambiguidade sobre ele estar (ou não) inserido como um dos agentes responsáveis por elas. Como já analisamos algumas dessas ações virtuais anteriormente, detemo-nos aqui nas ações concretas. Para exemplificá-las, analisamos o enunciado: “*Para ilustrar a tarefa, demonstrei-a substituindo* a forma de pretérito imperfeito ‘falavam’ pela forma de presente do indicativo ‘falam’ da fábula”, nas linhas 8-9.

Nesse enunciado, identificamos ações concretas assinaladas em itálico que podem ser analisadas de duas formas excludentes: a) “Para ilustrar” e “demonstrei-a” são sinônimos, pois ambas significam a finalidade da ação de “substituir”, e o estatuto empírico de ambas se ratifica nessa ação; b) a primeira ação “Para ilustrar” é a finalidade da ação de “demonstrar”, logo, “substituir” seria apenas a forma como essa demonstração foi feita. Se aceitarmos a letra (a), temos o destaque para o reforço por meio de sinônimos de que o estagiário exemplificou a atividade antes de os alunos a fazerem. Já se aceitarmos a letra (b), entendemos que o estagiário considera “Para ilustrar” e “demonstrei-a” como ações diferentes. Porém, apesar dessa diferença, podemos aceitar que, em ambas, indicia-se uma resposta (por meio da afirmação e reforço) do estagiário ao ponto de vista de que um bom professor deve procurar explicar/esclarecer o assunto/atividade ao aluno.

Passamos agora para a análise de como o conteúdo e/ou a metodologia são relatados em B2. A partir de nossa leitura, podemos delinear o seguinte:

1. O texto teria como marco de tempo o pretérito perfeito;
2. A atividade objetivaria a mudança para o presente do indicativo;
3. A atividade objetivaria a mudança de diferentes tempos verbais;
4. Ilustração da atividade;
5. Explicações sobre verbos no pretérito perfeito e imperfeito;
6. Consultas aos modelos dos tempos verbais;
7. Ajuda para que a tarefa fosse concluída.

Em B2, identificamos que se mantém a narrativa sobre a atividade de “permutação do marco de referência temporal”, embasando-nos Fiorin (1996). Podemos perceber algumas informações relativas ao conteúdo trabalhado em sala: “texto [Urubus e Sabiás]; “atividade”; “modelo de tempos verbais” etc. Também obtemos informações referentes às explicações do estagiário: “Disse-lhes que o referido texto tem como marco de tempo o pretérito perfeito...” (linhas 1-7); e “Advertir que aquela forma indica uma ação...” (linhas 9-12). Temos, também, relatos relacionados à metodologia de ensino: “Para ilustrar a tarefa, demonstrei-a substituindo...” (linha 8); “deixei que os estudantes recorressem ao modelo...” (linha 13); e “fui ajudando-os a encontrar a forma adequada” (linha 15).

Uma questão que nos chama a atenção é o didatismo, às vezes até repetitivo como em B1, com que as explicações sobre a atividade, tempos verbais etc. são narradas no texto. No primeiro parágrafo, nas linhas 1-3, o estagiário relata ter dito aos alunos que a atividade consistia em passar do marco temporal pretérito perfeito para o presente do indicativo (afirmado também em B1).

No período seguinte do mesmo parágrafo, o que pode (ou não) ser entendido como a continuação do relato de sua fala em sala de aula, o estagiário afirma: “Para fazer *essa* permutação...”, nas linhas 3-4, em que “essa” é uma anáfora que aponta para o que foi dito anteriormente, isto é, a troca de um marco temporal por outro, no texto “Urubus e Sabiás” de Rubem Alves. Em seguida,

linhas 4-7, ele explica que os alunos deveriam trocar os tempos verbais pelo seu “digamos, equivalente verbal ...”, todos no indicativo: “pretérito perfeito pelo presente; o pretérito mais que perfeito pelo pretérito perfeito; e o futuro do pretérito pelo futuro do presente”.

Também, no segundo parágrafo, o estagiário narra um exemplo que teria dado em sala de aula, trocando um verbo no pretérito imperfeito (“falavam”) pelo presente do indicativo (“falam”), linhas 8 e 9. Em seguida, temos a narração da explicação sobre a relação entre o pretérito imperfeito com o perfeito, em que o estagiário afirmaria que ambos podem ser substituídos pelo presente do indicativo. E, por fim, no terceiro parágrafo, no momento que narra a possível facção da tarefa pelos alunos, temos mais uma vez a reafirmação do que seria a atividade: “fazerem as substituições necessárias...” (linha 14); “convertendo o verbo do texto em outro tempo...” (linhas 15-16).

Como já havíamos sinalizado em B1, há um didatismo no relato da explicação da atividade, nas questões gramaticais etc. que tomam quase todo B2, permeando inclusive o último parágrafo que relata a ação dos estudantes ao fazerem a atividade. Independentemente de essas explicações terem sido dadas em sala ou não, questionamo-nos a quem esse didatismo no relato se dirige: ao professor-orientador e/ou as instituições acadêmicas? Parece-nos que a ambos. Além disso, podemos dizer que esse didatismo no relato responde ao ponto de vista de que para ser um bom professor, é preciso dominar o assunto e passá-lo para os alunos, ainda que de forma repetitiva.

A conclusão que tiramos com a análise de B1 e B2 é de que, neles, enquanto o professor-estagiário é narrado como um sujeito ativo em sala de aula, os alunos o são como seres passivos, cujas ações imputadas a eles, narradas como predominantemente virtuais, são a finalidade das ações atribuídas ao professor ou subordinadas a elas. Em consenso com isso, a metodologia e o conteúdo da aula centram-se nas explicações do estagiário que predominam nessas duas partes por meio de discursos indiretos e paráfrases de sua fala. Porém, há apagamentos em trechos que abordam algo que não seja a explicação do estagiário, como do texto utilizado em que apenas algumas informações são dadas (“fábula Urubus e Sabiás de Rubem Alves”) em B1; e da tarefa proposta aos alunos e suas respostas a ela, em B2. Portanto, em B1 e B2, temos a ideia predominante de que o professor e as ações atribuídas a ele seriam os pontos centrais de uma aula, em detrimento dos alunos, das ações atribuídas a eles e do conteúdo trabalhado.

### 5.3 RELATÓRIO – R6 (EM. CASTANHAL): EXCERTO C

Retomamos algumas informações apresentadas na subseção 2.2.2 (**Os dados da pesquisa**). O relatório R6 (EM. Castanhal) foi produzido em dupla. Ele é constituído de dezessete laudas e não apresenta em seu corpo os anexos das atividades que são narradas. Para nossa discussão,

selecionamos um excerto da seção da regência que denominamos de C. Tal qual fizemos nos excertos anteriores, dividimos o excerto em duas partes (C1 e C2), analisadas a seguir.

### a) Excerto (I) R6 (EM. Castanhal) – C1

1 (75) Iniciamos a aula retomando as características do gênero carta do leitor, mostramos uma  
 2 revista para os alunos terem novamente contato com o gênero em foco, em seguida realizamos  
 3 a leitura do texto e distribuimos as atividades impressas. Depois lemos as atividades de leitura  
 4 juntamente com os estudantes e demos tempo para eles resolverem as questões de leitura.  
 5 Após o período de resolução das atividades propostas, tivemos o momento de socialização,  
 6 ou seja, neste momento os alunos poderiam compartilhar as suas respostas com os colegas e  
 7 conosco. No entanto, percebemos que a maior parte dos estudantes não interagiu de forma  
 8 satisfatória, pois eles não compreenderam os exercícios propostos, alguns não sabiam o  
 9 significado da palavra “decadência”, presente no texto trabalhado. Outros, porém,  
 10 conseguiram ter êxito na resolução das atividades, pois compreenderam a ideia do texto e  
 11 conseguiram formular as respostas.

Iniciamos nossas análises com a seleção das ações do plano da narrativa atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários. Dispondo-as no quadro, a seguir:

Quadro 11: Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – C1

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída aos professores/estagiários
Para os alunos terem novamente contato... #	Iniciamos a aula...
[lemos] juntamente com os estudantes	retomando as características do gênero...
para eles resolverem as questões... #	mostramos uma revista...
período de resolução <sup>24</sup> das atividades... #	realizamos a leitura do texto...
o momento de socialização...	distribuimos as atividades impressas...
os alunos poderiam compartilhar... #	lemos as atividades...
a maior parte dos estudante não interagiu...	Demos tempo...
eles não compreenderam os exercícios...	atividades propostas...
alguns não sabiam o significado da palavra...	tivemos o momento...**
[outros] conseguiram ter êxito...	percebemos que a maior parte...
na resolução das atividades...	o exercícios propostos
compreenderam a ideia do texto...	texto trabalhado... **
conseguiram formular as respostas...	-

Moraes, 2020.

Inicialmente, refletimos sobre as ações que consideramos como sendo reportadas aos alunos em C1. Em sua maioria, essas são norteadas pelo ponto de vista das expectativas dos estagiários ou narradas como pressuposto ou consequência de alguma ação desses. Os alunos são descritos como seres que agem em aula, mas suas ações são orquestradas pelas perspectivas dos estagiários. Além disso, assim como nos outros excertos que analisamos, nenhuma das ações atribuídas aos alunos é

<sup>24</sup> Os substantivos (“resolução” e “socialização”) estão sendo tomados como indicativos de uma ação que pertence à aula como narrativa por compreendermos que esses termos poderiam ser parafraseados, respectivamente: Após o período para que os alunos *resolvessem*/para os alunos *resolverem* as atividades; para os alunos terem êxito em *resolver* as atividades; e o momento dos alunos *socializarem*.

designada a um agente específico, mas a conjuntos indefinidos de indivíduos (“alunos”; “colegas”; “alguns”; “outros” etc.). Em relação ao estatuto empírico dessas ações, há nove ações concretas que são atribuídas aos alunos nesse relato. Vejamos algumas delas.

Consideremos o enunciado: “a maior parte dos estudantes *não interagiu* de forma satisfatória, pois eles *não compreenderam* os exercícios propostos, alguns *não sabiam* o significado da palavra ‘decadência’”, nas linhas 7-9. Nele, há o relato de uma ação propriamente dita (“não interagir”) e de dois estados (“não compreender” e “não saber”) que os estagiários parecem atribuir aos alunos. É preciso observar que o estado narrado como pontual “não compreenderam” é norteador dos outros dois, isto é, o que se destaca nesse relato. Isso porque “não *interagiu* de forma satisfatória” (ação narrada como pontual) seria apenas uma generalização daquele estado; e “não *sabiam* o significado da palavra ‘decadência’” (estado que parece se estender no tempo) seria uma exemplificação do grau de incompreensão dos alunos nessa atividade.

Os estagiários narram essa ação e estados a partir do que os alunos não teriam conseguido fazer (“não interagiu”, “não compreenderam”, “não sabiam”), em vez daquilo que teriam feito em sala. Isto é, em vez de os estagiários narrarem, por exemplo, que os alunos ficaram em silêncio, que deixaram a atividade em branco e/ou apresentaram várias dúvidas, e que questionaram/disseram não saber o significado da palavra “decadência”; eles construíram sua narrativa a partir de negativas, algo que é visto como um caso de polifonia por Ducrot. As ações ou os estados atribuídos aos alunos não são a orientação dessa narrativa, mas, sim, aquilo que podemos supor ser esperado deles a partir do ponto de vista dos estagiários frente a atividade passada, ou seja, a “interação com a atividade”, “a compreensão dessa atividade”, e “sapiência do significado da palavra ‘decadência’”.

Esse sentido se ratifica ao analisarmos, como antítese<sup>25</sup> (no sentido de Todorov, 2008), o enunciado seguinte em que as ações e o estado atribuído são narrados como pontuais: “Outros [alunos], porém, *conseguiram ter êxito* na resolução das atividades, pois *compreenderam* a ideia do texto e *conseguiram formular* as respostas”, linhas 9-11. Nele, também temos o estado “compreensão” como norte das outras ações, do qual “conseguiram ter êxito” é uma generalização; e “conseguiram formular as respostas”, uma exemplificação dessa compreensão. Porém, diferentemente do que analisamos anteriormente, esses “outros [alunos]” teriam conseguido corresponder ao que supomos ser esperado pelos estagiários.

Esses dois trechos parecem antecipar possíveis críticas (ainda que não bem definidas) sobre o fato de os alunos não conseguirem compreender a atividade. O primeiro enunciado indicia que a falta de compreensão dos alunos teria ocorrido porque os alunos “não interagiram”, “não compreenderam” e “não souberam o significado da palavra ‘decadência’”, e não porque os estagiários foram

---

<sup>25</sup> Esse estudo da narrativa busca destacar partes análogas em cada “um dos dois termos”, notando que a discrepância ocorre pela existência dessas analogias.

negligentes na explicação ou elaboraram mal a atividade. A responsabilidade seria dos alunos e não dos estagiários. Isso é ratificado no segundo trecho, em que os estagiários narram que outros alunos conseguiram compreender e responder à atividade.

Passamos agora para as ações virtuais (marcadas com # no quadro) atribuídas aos alunos. Para ilustrarmos, analisamos o enunciado: “Após o período de *resolução* das atividades propostas, tivemos o momento de socialização, ou seja, neste momento os alunos *poderiam compartilhar* as suas respostas”, nas linhas 5 e 6. Conforme já explicamos, entendemos que o substantivo “resolução” é um indicativo de ação, logo, os seus sentidos seriam: a) “período para [que] os alunos *resolvessem/resolverem* a atividade”; ou b) “período durante o qual os alunos *resolveram* a atividade”. Existe uma ambiguidade no estatuto empírico dessa ação analisada. No caso de aceitarmos o sentido de (a), podemos dizer que não há a afirmação de que essa ação (“resolver”) ocorreu, mas, por outro lado, caso o sentido aceito seja o de (b), há a afirmação de que os alunos resolveram a atividade. Apenas ao final de C1, os estagiários relatam que “[outros] conseguiram formular as respostas” (linha 11), o que nos leva a concluir que houve essa resolução.

Vejam agora a segunda ação virtual desse enunciado construído a partir da locução verbal “poderiam compartilhar”. Nesse período, não é afirmado explicitamente que houve esse compartilhamento das respostas dos alunos. Poderíamos dizer que a afirmação anterior “tivemos o momento de socialização” seria uma declaração de que ela ocorreu, mas parece-nos que eles estão se referindo ao tempo (“momento”) que deram aos alunos, e não à ação que esses realizaram. Dessa forma, “poderiam compartilhar” seria a intenção (ato ilocucionário) da ação dos estagiários de dar o “momento” de socialização e, não, uma reação (ato perlocucionário) dos alunos a essa. Talvez possamos aceitar que a narrativa posterior feita pelos estagiários sobre alguns alunos terem conseguido compreender a atividade e outros não, conforme discutimos anteriormente, se refere a esse momento de compartilhamento, assim, poderia ser inferida a realização dessas ações, apesar dessas não serem asseguradas.

Passamos agora para as ações atribuídas aos professores/estagiários. Nenhuma dessas ações é atribuída a um indivíduo específico em C1, predominando o que chamamos de “descorporificação” dos agentes por meio, principalmente, do uso da primeira pessoa do plural e do verbo construído no participípio. As ações que consideramos serem dos estagiários são todas narradas concretamente. Discutimos algumas delas.

Por exemplo, nas linhas 1-3, o enunciado “*Iniciamos* a aula *retomando* as características do gênero carta do leitor, *mostramos* uma revista para os alunos terem novamente contato com o gênero em foco, em seguida *realizamos* a leitura do texto e *distribuimos* as atividades impressas”. Nesse enunciado, temos quatro ações narradas como pontuais (“iniciamos”, “mostramos”, “realizamos”, e “distribuimos”) e uma ação narrada como iterativa (“retomando”). Chamamos atenção para duas

expressões. A primeira expressão, “*retomando* as características do gênero”, parece descrever, de modo difuso, a forma como se deu a ação de iniciar a aula mais do que alguma ação nova feita pelos estagiários. Na segunda expressão, “*realizamos* a leitura do texto”, cria-se o sentido de uma leitura organizada para os alunos, diferente daquele que teríamos se fosse narrado “*lemos* o texto”. A utilização de “*realizamos*” nessa locução verbal parece dar um sentido didático à ação de “*ler*” dos estagiários.

Em C1, o agente das ações imputadas aos estagiários é atribuído a um “*nós*” que não delimita se estaria referindo-se ao fato de os dois estagiários praticarem essas ações ao mesmo tempo (ação do plano da narrativa); ou se seria um recurso retórico, por exemplo, no caso em que um estagiário específico as tivesse praticado, mas o outro estivesse presente (ação do plano da narração). A partir disso, ao analisarmos essas ações que são narradas na voz ativa e em sequência, identificamos que os sentidos construídos são a ênfase na própria ação dos estagiários, em detrimento de quem as pratica, similar ao que observamos no excerto A.

Vejam agora outro enunciado, nas linhas 8-9: “eles não compreenderam os *exercícios propostos*, alguns não sabiam o significado da palavra “*decadência*”, presente no *texto trabalhado*”. Os termos “*propostos*” e “*trabalhado*” são verbos no particípio com valor adjetivo, isto é, em ambos os casos, esses termos estão imbuindo qualidades aos termos anteriores. A utilização desses verbos com valor adjetivo faz aparecer os estagiários como agente, o que contribui para certo direcionamento de sentido, diferente do que seria se fosse, por exemplo: os exercícios da aula; os exercícios de 1 a 5; o texto TAL etc.

Na primeira expressão, “*exercícios propostos*”, ainda que não especifique quem seriam seus agentes, podemos concluir que seriam os estagiários, apesar de não sabermos se apenas um propôs a atividade ou se ambos a propuseram. Na segunda expressão, “*texto trabalhado*”, marcada com duplo asteriscos no quadro, a ambiguidade é mantida, pois tanto pode significar uma ação atribuída apenas aos estagiários, como em “o texto que [estagiários] trabalhamos”; aos alunos, como em “o texto que [os alunos] trabalharam”; ou a ambos, por exemplo, “o texto que [alunos e estagiários] trabalhamos”. De qualquer forma, em nenhuma dessas hipóteses anteriores, poderíamos delimitar um ou outro indivíduo que teriam trabalhado esses textos, por isso, se manteria a “*descorporificação*”.

Agora, analisamos como o conteúdo e/ou a metodologia são narrados em C1. Inicialmente, apresentamos um esquema de como esses aparecem:

1. Retomada das características do gênero carta do leitor;
2. Exibição de uma revista para contato com o gênero em foco;
3. Leitura do texto;
4. Distribuição de atividades impressas;
5. Leitura das atividades de leitura;



6. Tempo dado para resolução das atividades;
7. Socialização das respostas;
8. As atividades continham a palavra “decadência”.

Em C1, observamos questões relativas ao assunto trabalhado (“gênero carta do leitor”) e recursos utilizados em sala de aula: “revista”; “texto”; “atividades impressas”. Além disso, identificamos narrações sobre a metodologia de ensino: “Iniciamos a aula retomando as características do gênero carta do leitor”, linha 1; “mostramos uma revista...”, linha 1; “realizamos a leitura do texto e distribuimos as atividades impressas”, linha 2-3 etc.). Apesar disso, algumas observações precisam ser feitas.

Há um apagamento de relato do texto e das atividades que foram propostas em sala de aula em contrapartida com o detalhamento da metodologia de ensino. Conforme já comentamos, os estagiários também não puseram anexos em seu relatório. Chamamos atenção, primeiramente, para esses dois pontos: o texto trabalhado e as atividades propostas. Em relação ao primeiro ponto, identificamos que em C1 não é explicitado que texto é esse que foi usado em sala. A primeira vez que o termo “texto” é mencionado em C1 é no enunciado “Iniciamos a aula retomando as características do gênero carta do leitor, mostramos uma revista para os alunos terem novamente contato com o gênero em foco, em seguida realizamos a leitura do *texto*...” (linhas 1-3).

Como o início desse enunciado trata de uma revisão (“iniciamos a aula retomando...”), parece-nos que, quando os estagiários afirmam que “realizamos a leitura do *texto*”, ainda estão se referindo às atividades iniciadas na aula anterior, algo ratificado pelos termos “retomando” e “novamente”. Como falta algum especificador nessa primeira menção do termo “texto”, que é também introduzido por um artigo definido, supomos que se refira a algo que já foi mencionado e está sendo retomado no relatório, como “as características do gênero...” etc. Ao lermos o relatório de estágio, ao final do relato da aula anterior a esse que analisamos, encontramos o seguinte trecho:

(76) [...] apresentamos o *texto*, uma *carta do leitor*, que foi publicada na *Revista Veja*, produzida por *Dilvar Passos Pimentel*, que tinha como temática a *música sertaneja*. Em seguida, entregamos os textos impressos, para cada estudante e solicitamos que realizassem uma leitura silenciosa, após esta, fizemos uma leitura em voz alta e partimos para a discussão oral do texto (grifo nosso) – (II) R6 (EM. Castanhal).

Podemos supor que o texto a que se refere esse relato é o mesmo mencionado em C1, portanto, conseguimos obter algumas informações: é uma carta de leitor, publicada na *Revista Veja*<sup>26</sup>, e assinada por um leitor nomeado como Dilvar Passos Pimentel, tratando de música sertaneja. Entretanto, não conseguimos obter outras informações sobre o conteúdo dessa carta, como por

<sup>26</sup> Revista semanal brasileira que frequentemente trata de temas como política, economia e cultura.

exemplo: em qual edição da revista foi publicada (assim, poderíamos tentar resgatá-la), qual o conteúdo dela etc.

O segundo ponto a ser discutido é sobre a atividade proposta. Ela também não é narrada nem anexada em C1: dela só temos as informações de que foi impressa; de que é uma atividade de leitura, provavelmente, sobre o texto carta do leitor Dilvar P. Pimentel. Além disso, como já analisamos anteriormente, podemos inferir que o enunciado “eles não compreenderam os exercícios propostos, alguns não sabiam *o significado da palavra ‘decadência’*”, (linhas 8-9), trata de uma das questões do exercício trabalhado. Isso porque, como já dissemos, nessa passagem, os estagiários parecem estar dando um exemplo da incompreensão de alguns alunos frente ao exercício. Ao analisarmos os dois pontos aqui destacados, é interessante observar que temos o relato de uma aula em que bem pouco a respeito dos conteúdos de língua efetivamente ensinados é realmente narrado pelos estagiários, temos apenas alguns relatos que nos dão indícios sobre isso em C1.

Por outro lado, notamos que a ausência dos conteúdos de língua tem sua contrapartida num direcionamento do registro da metodologia ou dos aspectos didáticos. Assim, temos relatos sobre: a impressão de uma folha para dar aos alunos, divisão dos momentos da aula etc. Em suma, enquanto o conteúdo da língua sofre um apagamento, a própria metodologia dos estagiários é narrada, o que corrobora com o ponto de vista em que a ação dos estagiários é o foco da narrativa.

Com nossa análise, enfim, o que se indicia mais uma vez é a construção de um ponto de vista em que a ação imputada aos estagiários ao conduzir a aula é o centro dessa aula, em detrimento de quem a ministra (“descorporificação”), para quem eles ministram (“alunos”) e o que ministram (“assunto” e “atividade”).

#### **b) Excerto – (III) R6 (EM. Castanhal) – C2**

1 (77) Notamos que o alunado teve dificuldade para resolver uma questão que pedia para  
 2 explicar, de acordo com o texto, o significado da expressão “analfabetismo musical”, além  
 3 disso, para responder esta questão, os estudantes teriam que relacionar a expressão presente  
 4 no texto com o termo analfabetismo presente no dicionário. A segunda parte da questão  
 5 solicitava aos alunos que dessem exemplos de músicas que eles consideram retratar o  
 6 analfabetismo musical, os educandos conseguiram fazer esta parte depois que explicamos o  
 7 que era “analfabetismo musical”. A maioria dos estudantes não conseguiu fazer incursões no  
 8 texto, relacionando o tema abordado com a sua realidade, e poucos responderam a questão de  
 9 interpretação, que solicitava a opinião dos alunos quanto ao posicionamento do autor da carta  
 10 do leitor trabalhada durante as aulas.

11 Notamos que a maioria dos alunos tem dificuldade para compreender o texto, para discutir  
 12 sobre ele e conseqüentemente para fazer uma reflexão acerca do tema abordado. Eles  
 13 demonstravam pouco interesse pela aula e mostravam-se muito apáticos. Em alguns momentos  
 14 não respeitavam a nossa presença, fazendo de conta que não estávamos na sala, por causa  
 15 desse comportamento deles, tínhamos que ficar chamando a atenção continuamente.

Com uma análise preliminar, discriminamos algumas ações do plano da narrativa que atribuímos aos alunos e aos professores/estagiários:

Quadro 12: Ações atribuídas aos alunos e aos professores/estagiários – C2

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída aos professores/estagiários
o alunado teve dificuldade ...	Notamos que...
para resolver uma questão...	uma questão que pedia para... <sup>27</sup>
para responder esta questão... #	A segunda parte da questão solicitava...
os estudantes teriam que relacionar a expressão...#	depois que explicamos...
aos alunos que dessem exemplos de músicas#	a questão de interpretação, que solicitava...
que eles consideram retratar...#	carta do leitor trabalhada durante as aulas... **
os educandos conseguiram fazer essa parte...	Notamos que...
A maioria dos estudantes não conseguiu fazer incursões no texto...	que não estávamos na sala... #
relacionando o tema abordado com a sua realidade...	tínhamos que ficar chamando...
e poucos responderam a questão de interpretação	-
que solicitava a opinião dos alunos...#	-
a maioria dos alunos tem dificuldade...	-
para compreender o texto...	-
para discutir sobre ele...	-
e conseqüentemente para fazer uma reflexão...	-
Eles demonstravam pouco interesse pela aula...	-
mostravam-se muito apáticos...	-
não respeitavam a nossa presença...	-
fazendo de conta...	-
desse comportamento deles...	-

Moraes, 2020.

Esta parte do relato da aula, como se vê, dá mais ênfase às ações imputadas aos alunos em resposta ao exercício proposto pelos estagiários. As ações atribuídas aos alunos são quantitativamente a maioria, porém, como já visto anteriormente, essas ações são narradas a partir do que era esperado pelos estagiários. Apesar de os alunos serem relatados como sujeitos que agem, suas ações (concretas e virtuais) estão subordinadas às expectativas dos estagiários, e esse desejo norteia como os alunos são relatados em C2. De maneira similar ao que identificamos em C1, essas ações são atribuídas a um grupo indeterminado de indivíduos (“alunado”; “alunos”; “eles”, “estudantes”; “a maioria dos estudantes” etc.) e não a um agente caracterizado individualmente (aluno Igor; aluna Maria etc.). Das ações que são relatadas como sendo dos alunos, nesta passagem, quinze são ações concretamente narradas. Analisamos algumas delas para ilustrar.

Observemos o enunciado: “os educandos *conseguiram fazer* esta parte depois que explicamos o que era ‘analfabetismo musical’. A maioria dos estudantes *não conseguiu fazer* incursões no texto,

<sup>27</sup> Apesar de as expressões “uma questão que *pedia...*”, “a segunda parte da questão *solicitava...*”, e “a questão de interpretação, que *solicitava...*” poderem ser indiretamente atribuídas aos professores, consideramo-las fundamentalmente relativas ao conteúdo abordado, por isso, elas serão discutidas nessa parte da análise.

*relacionando* o tema abordado com a sua realidade, e poucos *responderam* a questão de interpretação... (grifo nosso)”, nas linhas 6-9. Temos algumas ações que, pela forma como são narradas, constroem a ideia de alunos com dificuldade em fazer a atividade, o que já era sinalizado na parte inicial do relato e é ratificado no parágrafo final (linhas 11-15): “Notamos que a maioria dos alunos tem dificuldade para compreender o texto [...] tínhamos que ficar chamando a atenção continuamente”. Continuando a análise, a primeira ação pontual, “conseguiram fazer”, é a única que narra o sucesso dos alunos em parte de uma questão do exercício, entretanto, ela está subordinada à ação dos estagiários de explicar: a relação feita é de que esses alunos só conseguiram fazer a atividade *depois* que os estagiários a explicaram, causando uma relação temporal a princípio. Pode-se interpretar essa relação como de causa-consequência, em que a causa foi a explicação e a sua consequência foi os alunos conseguirem fazer, ou seja, “conseguiram fazer” seria o efeito perlocucionário vinculado ao ato ilocucionário de “explicar”. A própria utilização do verbo “conseguir” parece criar uma escala argumentativa nessa locução verbal, isto é, dizer “*conseguiram fazer*” parece construir o sentido de dificuldades superadas que não estaria presente se os estagiários tivessem narrado simplesmente que os alunos *fizeram*.

A segunda e a terceira ações narradas concretamente no enunciado analisado são “não conseguiu fazer” e “relacionando”. Essas ações explicitam e reforçam as dificuldades dos alunos com a atividade proposta, pois são narradas a partir da projeção de um ponto de vista previsto no planejamento da aula (“fazer a atividade”) e da sua negação. Similar ao que discutimos anteriormente, ao utilizar o verbo “conseguir” na locução verbal “*conseguiu fazer*”, novamente temos um efeito de escalaridade argumentativa, pois essa construção apresenta um sentido diferente de dizer *não fez*. A construção da ideia da primeira expressão é de que “os alunos tentaram e tiveram dificuldades”, só que dessa vez, elas não foram superadas, pois a “maioria *não conseguiu fazer*”, ainda que não seja explicitado qual o número exato dessa maioria. A relação entre “não conseguiu fazer...” e “relacionando...” parece ser de que essa é a forma como aquela deveria ser feita, ou seja, “relacionando o tema abordado com a sua realidade” seria a especificação de “conseguir fazer”. Apesar de não termos uma negativa explícita da ação de “relacionar com a sua realidade”, subentendemos que, para fazer a atividade, as “incursões nos texto” deveriam ser feitas sempre “relacionando com sua realidade”. Por isso, como não teriam feito a primeira ação, a segunda ação também não teria sido realizada.

Por fim, em “poucos responderam a questão de interpretação” há uma afirmativa de que uma parte dos alunos respondeu a questão. Porém, como essa ação é antecedida do pronome indefinido “poucos”, ratifica-se a ideia da dificuldade dos alunos ante a tarefa. Isso porque o sentido construído é de que muitos não teriam respondido à questão de interpretação. Ainda que não tenhamos o número exato de alunos que teriam respondido (ou não) a questão (dois entre quarenta alunos; dez entre trinta

etc.), temos a imagem que o enunciador constrói da aula – uma imagem calcada na ideia de resistência, inércia e dificuldade.

Há também um conjunto de ações virtuais (marcadas com # no quadro) imputadas aos alunos. Como exemplo, analisamos o enunciado: “uma questão que pedia [...], para *responder* esta questão, os estudantes *teriam que relacionar* a expressão presente no texto com o termo analfabetismo presente no dicionário”, nas linhas 1-4. Se elaborarmos um esquema dessas ações, elas podem ser representadas assim: {pedia [teriam que relacionar (responder)]}, no qual “pedir” é a ação narrada concretamente, “responder” é uma ação virtual subordinada a essa; e “teriam que relacionar” é uma oração subordinada a anterior (“responder”). Ou seja, a partir da ação de “pedir”, os alunos teriam que fazer as relações propostas, e só depois disso, poderiam responder à questão.

As duas ações virtuais subentendidas (“para responder”, e “teriam que relacionar”) têm pelo menos duas interpretações não excludentes: a) trata-se de uma paráfrase da explicação que os estagiários deram em sala de aula para os alunos; e b) trata-se de uma explicação dada ao leitor sobre o que os alunos precisariam fazer. Ao narrar essas ações, os estagiários estariam expondo a tarefa que planejaram para os alunos e o modo como esperavam que eles a resolvessem. Ou seja, na possibilidade de se ler o enunciado como (a), os estagiários estão relatando a sua ação de “explicar a atividade aos alunos”, e na possibilidade de leitura (b), estão dando ao leitor a explicação do que seria esperado que os alunos fizessem. Em nenhuma das duas possibilidades, os estagiários estão relatando que os alunos realmente relacionaram e responderam a questão citada, o que mostra que, mesmo ao falar do desempenho dos alunos, dão maior ênfase ao que esperavam do que à observação do trabalho efetivamente realizado pelos alunos.

Analisamos agora as ações que consideramos como sendo dos professores/estagiários. Essas ações continuam sendo imputadas a um *nós-descorporificado*, isto é, em nenhum momento é especificado um ou outro estagiário da dupla que ministrou a regência. Apesar de serem menos representativas em C2, essas ações são, em sua maioria, as que norteiam o relato dos alunos, por meio da projeção das expectativas dos estagiários, de suas explicações etc. Vejamos alguns exemplos de ações narradas como concretas.

Analisemos novamente o enunciado: “os educandos conseguiram fazer esta parte depois que *explicamos* o que era ‘analfabetismo musical’”, linhas 6-7. Nele, conforme já comentamos, o sentido criado é de que os alunos só conseguiram fazer a questão *depois* ou *como resultado de* que os estagiários explicaram o que é “analfabetismo musical”. Ao relatar essa relação entre explicar-fazer, os estagiários indiciam dois pontos: a) a dificuldade dos alunos; b) a didática dos estagiários.

Na letra (a), identificamos o que vem sendo construído de forma bem contundente em C2, que é a dificuldade dos alunos frente à atividade, conforme já discutimos. Neste enunciado, isso é evidenciado quando os estagiários relatam que os alunos tiveram sucesso, apenas *depois* da

explicação deles. Na letra (b), há a ideia de estagiários que explicam algo para os alunos frente à dificuldade desses, isto é, de professores mediadores em sala de aula. Podemos dizer que, ao explicitar que ajudaram os alunos, os estagiários estariam antecipando possíveis críticas (não definidas) sobre sua atitude frente a essas dificuldades recorrentemente narradas em C2.

Passamos agora para as ações atribuídas aos professores/estagiários narradas como virtuais. Há apenas uma ação (marcada com o símbolo # no quadro) que se encaixa nesse critério e está presente no seguinte enunciado: “Em alguns momentos [os alunos] não respeitavam a nossa presença, fazendo de conta que não *estávamos* na sala [...]”, linhas 13-14. Apesar da ação “não estávamos” ser narrada no pretérito imperfeito do indicativo, o que já havíamos afirmado indiciar uma ação concreta, neste enunciado, ela é virtual. Ou seja, ainda que o caráter empírico de uma ação muitas vezes seja identificado pelo tempo verbal, pelo modo etc., ele pode estar relacionado a inúmeros fatores, como no caso analisado, ao uso da expressão “fazendo de conta”.

Continuando a análise do parágrafo anterior, essa expressão (“fazendo de conta”) parece ser usada em um sentido metafórico, isto é, não é que os alunos “faziam de conta”, mas que *agiam como*, logo, o sentido desse enunciado parece ser: “[os alunos] não respeitavam nossa presença, agiam como se *não estivéssemos* na sala”. A única ação concretamente narrada no enunciado analisado é a ação dos alunos de “fazer de conta”.

Passamos para a discussão da narrativa sobre conteúdo trabalhado e/ou os procedimentos de ensino em C2. A partir da leitura, podemos apresentar o seguinte esquema:

1. Uma questão pedia para explicar, de acordo com o texto [carta do leitor de Dilvar P. Pimentel], o significado da expressão “analfabetismo musical”;
2. Relação do termo “analfabetismo” do texto com o termo analfabetismo do dicionário;
3. A segunda parte da questão pedia exemplos de músicas que retratam analfabetismo musical;
4. Explicação do que é analfabetismo musical;
5. Questão de interpretação que solicitava a opinião dos alunos quanto ao posicionamento do autor da carta do leitor;
7. Chamada contínua de “atenção” dos alunos.

Em C2, há a continuação do que foi iniciado em C1, isto é, a socialização da resolução da atividade feita sobre o texto carta do leitor de Dilvar Passos Pimentel. Vamos analisar dois pontos que começamos a discutir em C1, mas que identificamos que ainda se fazem presentes em C2: texto trabalhado; e atividade proposta. O primeiro ponto trata do apagamento do conteúdo do texto trabalhado. Conforme já ressaltamos em C1, o que conseguimos saber sobre esse texto é que ele trata de uma carta de leitor enviada para revista Veja por Dilvar P. Pimentel, cuja temática é sobre *música sertaneja*, e nele encontramos o termo “decadência”. Além disso, de acordo com C2, identificamos que está presente nessa carta do leitor a expressão “analfabetismo musical”. Com o relato, não é

possível saber o conteúdo do texto, ficando a cargo do leitor apenas imaginar do que se trata a partir desses indícios.

O segundo ponto trata do apagamento da atividade trabalhada. A partir de C1, descobrimos que ela foi impressa, que é uma atividade de leitura, e que provavelmente é referente à carta do leitor de Dilvar P. Pimentel. Além disso, identificamos que uma das questões tem relação com o termo “decadência”, conforme já discutimos. Em C2, conseguimos outros indícios sobre as questões que compõem essa atividade como em uma delas que “pedia para explicar, de acordo com o texto [carta do leitor de Dilvar P. Pimentel], o significado da expressão ‘analfabetismo musical’”, linha 2; a “segunda parte da questão solicitava exemplos de músicas que retratam ‘analfabetismo musical’”, linhas 4-6; e a presença de uma “questão de interpretação, que solicitava a opinião dos alunos quanto ao posicionamento do autor da carta do leitor”, linhas 8-10. De todos esses aspectos supostamente trabalhados pelo exercício, vale notar que a única questão que efetivamente toca a língua é a pergunta sobre o sentido de “analfabetismo musical”.

Em relação ao relato dessas questões, chama-nos especial atenção a sua personificação. Ou seja, o fato de as questões serem narradas como “atores” praticando ações humanas (“pedir” e “solicitar”). Temos, por exemplo: “uma questão *pedia* para explicar...”; e “A segunda parte da questão *solicitava* aos alunos que...”; e “a questão de interpretação, que *solicitava* a opinião dos alunos...”. Apesar de conseguirmos entender a que se refere a utilização desses verbos, pois, questões geralmente “pedem e/ou solicitam” algo para serem resolvidas, sua utilização causa um efeito de distanciamento dos estagiários frente as questões propostas.

Isso acarreta ambiguidade sobre quem teria elaborado essas questões: se os estagiários; se o autor de um livro didático etc. Dizer que “a questão *pedia/solicitava*” tanto pode significar que “na questão, pedíamos/solicitávamos que...” quanto “na questão, o autor X *pedia/solicitava* que...”. A ideia que esse distanciamento parece causar é de que os estagiários, apesar de as terem utilizado, não seriam diretamente responsáveis pelas questões (por sua complexidade/facilidade, entre outros). Por outro lado, podemos dizer que, indiferentemente de quem as produziram, os estagiários são o locutor L (segundo Ducrot) que dá a conhecê-las, aqueles que apresentam um engajamento enunciativo, logo, são aqueles que têm a responsabilidade sobre as ações de pedir/solicitar.

Em C2, em suma, identificamos que as ações atribuídas aos alunos se sobressaem quantitativamente em comparação às ações atribuídas aos estagiários, entretanto, aquelas são narradas a partir de um conjunto de expectativas prévias e em função da construção de uma imagem negativa do desempenho desses alunos, cujo efeito pode ser o de eximir os estagiários de responsabilidade sobre os resultados das aulas. Os alunos são narrados como seres que agem, mas suas ações muitas vezes são relatadas como tentativas infrutíferas de resolução das atividades, entre as quais um dos poucos sucessos alcançados ocorre após a explicação atribuída aos professores; ou ações que denotam

um possível desinteresse na aula. Portanto, o cerne da aula são as ações do estagiário, independentemente de quem as pratica (estagiário Manoel ou Pedro<sup>28</sup>), e de qual é o assunto trabalhado. Constrói-se uma imagem de aluno que apresenta muitas dificuldades no aprendizado e de professor/estagiário esforçado e mediador.

Com a análise de C1 e C2, concluímos que as ações imputadas aos professores são predominantemente norteadoras da aula em detrimento das ações atribuídas aos alunos ou do assunto e atividade trabalhados. Apesar dessas ações conferidas aos professores serem em menor número, é a partir delas que se dá toda a dinâmica da aula indiferentemente de quem seria o indivíduo que a pratica. As expectativas dos estagiários que indiciam o ponto de vista pelo qual a aula é narrada são compostas por diferentes elementos. Um deles é o plano da aula, o próprio material usado em sala. Outros elementos podem ser identificados como fragmentos de teorias da linguagem, da aprendizagem etc. – concepções sobre o que é ser um estagiário etc.

---

<sup>28</sup> Os nomes de estagiários e alunos que aparecem nessa tese são fictícios.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, apresentamos os resultados de nossa pesquisa desenvolvida a partir da análise da materialidade linguística de relatórios de estágio produzidos por graduandos em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) dos *campi* de Marajó-Breves, Belém e Castanhal. Consideramos o relatório de estágio como um discurso predominantemente narrativo, que possui similaridades e diferenças com o texto narrativo fictício.

Ao apreciarmos o relatório como um texto essencialmente narrativo, propusemos discuti-lo a partir do plano da narração e do plano da narrativa, levando em conta que a forma de narrar do estagiário produz discursos que indiciam pontos de vista sobre o ensino. Esses pontos de vista, por sua vez, podem ser entendidos como tomadas de posição que implicam a adesão a certos conhecimentos sobre a aula como a noção de professor entendido como o “orquestrante” da aula e os alunos, como sujeitos que apenas respondem a ele. Utilizamos Todorov (2008) para apresentarmos o plano da narração e o plano da narrativa; Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Authier-Revuz (2004) para abordarmos as noções de discurso polifônico; Além disso, embasamo-nos em Bakhtin/Volochínov (2010) e Geraldi (2013) para explanarmos sobre a noção de “ação”. Finalmente, norteamo-nos em Castilho (1968), Travaglia (2016), Ducrot (1987), Austin (1990), entre outros, para debatermos a maneira como as ações do plano da narrativa são representadas e seu vínculo com aquilo que, segundo nossa nomenclatura, designamos como ações concretas e virtuais.

Retomamos agora nossos objetivos, apresentados inicialmente na introdução deste trabalho. Nosso objetivo geral proposto foi entender como o relatório, texto tendencialmente narrativo, é um indício do processo de formação do professor e como se caracterizam os conhecimentos incorporados pelo estagiário nesse processo formativo. A partir desse objetivo geral, elaboramos nossos objetivos específicos:

- a) Propor categorias da análise do discurso que permitam fazer a relação entre o relato narrativo e os conhecimentos pertinentes à formação do estagiário como professor;
- b) Descrever as materialidades linguísticas recorrentes no relatório produzido pelo estagiário para narrar as interações verbais, os conteúdos e as metodologias de ensino;
- c) Discutir quais são os efeitos que o caráter polifônico do discurso produz na construção da narrativa da aula e o que isso implica em termos de formação docente;
- d) Determinar quais são os discursos sobre os sujeitos envolvidos no estágio, a língua, o ensino, o papel da escola, entre outros, indicados por meio de materialidades linguísticas mobilizadas no próprio relato narrativo da aula.

Nosso primeiro objetivo específico, *Propor categorias da análise do discurso que permitam fazer a relação entre o relato narrativo e os conhecimentos pertinentes à formação do estagiário como professor*, foi alcançado com a construção de três categorias principais, expostas nas seções 3 e 4 desta tese: a) a repartição da análise entre plano da narrativa e plano da narração; b) a categoria de ação; e c) a noção de ponto de vista como tomada de posição. A letra (a), *plano da narrativa e plano da narração*, tem relação com as duas principais formas de análise de relatório que propusemos. A partir do plano da narrativa, analisamos as ações conferidas aos alunos, aos professores/estagiários e o conteúdo e/ou metodologia trabalhados na aula e observamos o modo como são representados no relatório, discutindo, por exemplo, a diferença quantitativa entre as ações reputadas ao aluno e ao professor/estagiário, as formas de explicitação ou ocultação do conteúdo e/ou metodologia etc. Por meio do plano da narração, discutimos a forma como o estagiário constrói o plano da narrativa por meio de suas ações de escrita, ou seja, a escolha de determinados termo e expressão, sua explicitação ou ocultamento, a organização do enunciado, entre outros.

A letra (b), *categoria de ação*, é composta por três subcategorias: agente, estatuto empírico da ação, e aspecto. Em relação à *primeira*, discutimos se o agente a quem a ação é atribuída é delimitado (o aluno João, o professor/estagiário José) ou construído de forma indefinida (alguns alunos, o professor/estagiário etc.). Em relação ao professor/estagiário, constatamos que, em relatórios produzidos por dois ou três estagiários, a utilização da primeira pessoa do plural e o uso da voz passiva acarreta o que denominamos de “descorporificação” do sujeito, que produz um efeito no próprio discurso de tornar difusa a responsabilidade pelas ações e também de representar as ações como um elemento que se apresenta à frente do agente.

A segunda subcategoria, *estatuto empírico da ação*, diz respeito a forma como ela é narrada, isto é, se concreta ou virtualmente, sendo que no primeiro caso, o estagiário se responsabiliza por atestar sua ocorrência, e no segundo caso, não, pois elas são subentendidas. Conforme apresentamos em nossa discussão dos dados, o estatuto empírico da ação tem a ver com o tempo e modo verbais, e com os atos de fala. Na maioria das vezes, identificamos que os verbos construídos no modo indicativo, no presente, no pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito, designam ações concretas no relato; enquanto verbos conjugados no futuro do presente e no futuro do pretérito do indicativo, assim, como os tempos do modo subjuntivo, tendem a representar as ações que denominamos de virtuais. Além disso, é preciso reforçar que o estatuto empírico também está relacionado com os atos de fala propostos por Austin, e que, em sua maioria, as ações concretas têm a ver com os atos locucionário e perlocucionário, enquanto que as ações virtuais, com os atos ilocucionário. A última subcategoria, o *aspecto*, discute a representação de duração de determinada ação, relacionando com o tempo interno do enunciado. Para discutir essa subcategoria, identificamos, por exemplo, a seleção do verbo e sua expressão, e a relação desse com outros elementos da frase. Analisamos se a ação é

iterativa (se repete por um período de tempo), pontual (é narrada como acabada), inceptiva (é narrada como apenas começada), entre outros.

A terceira e última categoria construída em nosso quadro teórico-metodológico, *a noção de ponto de vista como tomada de posição*, volta-se para a análise dos efeitos produzidos pelo próprio modo do estagiário narrar a aula nos relatórios de estágio. Analisamos quais pontos de vista são produzidos ao se narrar a aula de um determinado modo, (re)produzindo determinados discursos sobre o ensino e sobre os sujeitos envolvidos no estágio. Os resultados foram que, ao (re)construir em sua escrita determinados discursos sobre o aluno, o professor/estagiário, o conteúdo e a metodologia, indicia-se um ponto de vista no relatório em que o professor/estagiário e/ou suas ações são o cerne da aula, independentemente, do que ensina, como ensina e para quem ensina, sendo o aluno concebido apenas como um “receptáculo” que pouco ou nada tem a contribuir nessa relação.

Nosso segundo objetivo específico, *descrever as materialidades linguísticas recorrentes no relatório produzido pelo estagiário para narrar as interações verbais, os conteúdos e as metodologias de ensino*, foi alcançado com a análise de três excertos de relatórios na seção 5. Nela, destacou-se que certos elementos linguísticos são recorrentes na produção dos relatórios: a) o predomínio de um agente (professor/estagiário) sobre o outro (aluno); b) as ações atribuídas ao professor/estagiário em sua maioria narradas como concretas, regendo a aula e as ações atribuídas aos alunos; c) as ações atribuídas aos alunos quase sempre apresentadas em um plano virtual, como decorrência esperada das ações imputadas ao professor/estagiário; d) os conteúdos de ensino relatados a partir de termos e expressões generalizantes, sem detalhamento do assunto, da atividade ou da metodologia empregada.

Em relação a letra (a), *o predomínio de um agente (professor/estagiário) sobre o outro (aluno)*, identificamos que, quantitativamente, nos três relatórios analisados, os alunos são mais vezes citados praticando alguma ação e demonstrando algum estado do que os professores/estagiários. Entretanto, ainda que em menor número, as ações reputadas aos professores nesses relatos são narradas como o cerne da aula, isto é, aquelas que coordenam todo o processo de ensino. Isso nos leva a letra (b), *as ações atribuídas ao professor/estagiário em sua maioria narradas como concretas, regendo a aula e as ações atribuídas aos alunos*. Ainda que as ações imputadas ao professor/estagiário estejam em menor número em comparação com as imputadas aos alunos nos relatórios analisados, aquelas são, em sua maioria, narradas concretamente, coordenam e “orquestram” todo o processo de ensino (o professor/estagiário dá explicação, faz perguntas etc.), incluindo as ações atribuídas aos alunos.

Com relação a (c), *as ações atribuídas aos alunos quase sempre apresentadas em um plano virtual, com decorrência esperada das ações imputadas ao professor/estagiário*, nos três relatórios que analisamos, temos muitas das ações atribuídas aos alunos narradas como virtuais, isto é, sem que

o estagiário se responsabilize por atestar que elas tenham ocorrido. Além disso, essas ações são narradas como decorrência de um ato regente, subordinadas e/ou respondendo a alguma ação do professor/estagiário, inclusive atendendo às suas expectativas (temos o relato do que os alunos deveriam fazer, dos alunos reagindo a algum comando dos professor/estagiário etc.). Por fim, a letra (d), *os conteúdos relatados a partir de termos e expressões generalizantes, sem detalhamento do assunto, da atividade ou da metodologia empregada*. Nos relatórios analisados, a narrativa dos conteúdos, das atividades e da metodologia empregada são narrados com a utilização de termos (a leitura, o texto, a atividade, a explicação etc.) e expressões (“linguagem medieval” etc.) generalizantes, sem que maiores detalhes sejam dados sobre eles ou que trechos desses textos sejam incluídos no corpo do relatório. Soma-se a isso o fato de que apenas no excerto extraído do relatório R6 (EF. Marajó-Breves), A, temos um anexo que possibilita maior esclarecimento sobre como foi a atividade passada pelos professores/estagiários, porém, esse anexo não é mencionado no corpo do relatório, nem são feitas reflexões sobre ele.

O terceiro objetivo, *Discutir quais são os efeitos que o caráter polifônico do discurso produz na construção da narrativa da aula e o que isso implica em termos de formação docente*, foi alcançado ao analisarmos os relatórios a partir do plano da narração e da narrativa. No *plano da narração*, identificamos que a forma de o estagiário narrar a aula produz discursos que indiciam diferentes pontos de vista sobre o aluno, sobre o professor, sobre o ensino, entre outros; logo, destaca-se um *discurso polifônico*. Os pontos de vista, que são indiciados em sua forma de narrar, demonstram a adesão a certos conhecimentos já estabelecidos que se mantêm atuais e se propagam, apesar de sofrerem críticas, conforme nossos resultados em que indicia a concepção do professor como aquele que subordina os alunos e “orquestra” a aula.

Por outro lado, no *plano da narrativa*, identificamos que as diferentes vozes das “personagens” são apagadas e se sobressai a voz do estagiário enquanto “narrador”, por isso, nesse plano, temos um *discurso tendencialmente monológico*. Em nossa análise, identificamos que os sinais de contradição entre as vozes das personagens e/ou as contradições presentes no ensino são traduzidas monologicamente no relato e que, embora se possa identificar perspectivas diversas (voz do aluno, do professor, questões do livro didático etc.), o discurso do estagiário as apresenta como se fossem combinados, as expõem de forma quase estereotipada, compondo todos a voz do “narrador”.

Enfim, o caráter polifônico identificado no plano da narração indica que o estagiário geralmente vai para o campo com concepções sobre os sujeitos que dela participam e sobre a própria experiência. Já o caráter tendencialmente monológico identificado no plano da narrativa indica que essas concepções podem não ser questionadas pelos dados da aula. A partir disso, concluímos que o estágio e a escrita do relatório muitas vezes pode ser tornar um lugar em que o estagiário confirmaria aquilo já conhece e suas hipóteses e, não, em que construiria novos conhecimentos e novas hipóteses.

Nosso último objetivo específico, *determinar quais são os discursos sobre os sujeitos envolvidos no estágio, a língua, o ensino, o papel da escola, entre outros, indiciados por meio de materialidades linguísticas mobilizadas no próprio relato narrativo da aula*, tal qual os outros dois objetivos anteriores, também foi alcançado com nossas análises. Isso pôde ser identificado com o estudo que fizemos de R6 (E.F. Breves), R8 (EF. Belém) e R6 (EM. Castanhal) – respectivamente, A, B e C. Com a análise de R6 (E.F. Breves), A, consideramos que as ações imputadas aos professores/estagiários são destacadas em detrimento de quem as pratica, por meio da utilização de um “nós” que causa uma “descorporificação” do sujeito; dos alunos e das ações atribuídas a eles (muitas vezes virtuais); e do próprio assunto e atividades abordadas. A escrita do relatório por meio dos verbos selecionados, sua sintaxe, entre outros, ocorre a partir de um ponto de vista em que é a ação atribuída ao professor que transmite o saber aos alunos (no caso, meros receptáculos), indiferentemente de que saber seja esse. Já com a análise de R8 (EF. Belém), B, consideramos que a construção do relato é produzido a partir de um ponto de vista que evidencia o professor e as ações imputadas à ele em detrimento dos alunos (e das ações que lhes são imputadas) ou das atividades trabalhadas. Por fim, com a análise de R6 (EM. Castanhal), C, novamente, tivemos uma narrativa feita a partir do ponto de vista das ações reportadas aos estagiários, em detrimento de quem ministra a aula (“descorporificação”), dos alunos, das ações imputadas a esses, do assunto e da atividade abordados. É interessante perceber que a maioria das ações atribuídas aos alunos narradas no excerto C tem a ver com o que é esperado pelos estagiários ou são uma construção negativa de sua atuação em sala de aula.

Com a análise desses trechos de relatório, concluímos que eles indiciam um corpo de conhecimentos implicado em um “modo de ver” a aula e que esse tem relação com o modo como o estagiário concebe os papéis dos sujeitos e do próprio ensino. Nos excertos A e C, as ações atribuídas aos estagiários são evidenciadas, indiferentemente de quem as pratica, isto é, não importa o sujeito, mas a própria realização dos atos. Em B, o único que é produzido individualmente, temos evidência do estagiário como um sujeito ativo em sala de aula. Conforme pudemos perceber, nos excertos A, B e C analisados, o aluno é descrito com um ser que age, mas que não contribui com o ensino, pois ele é construído como um espectador, cujas ações que lhe são atribuídas são respostas àquelas atribuídas aos estagiários ou às expectativas desses. Isso ocasiona que, muitas vezes, esses alunos são caracterizados como não correspondendo ao que se espera de um “bom aluno” (entender o assunto, se comportar etc.). Igualmente, em nenhum dos três excertos, o conteúdo abordado foi detalhado, mas sempre apresentado como se também não fizesse diferença.

Para completar, retomamos duas questões que estabelecemos como possíveis contribuições do nosso trabalho para o campo do estágio na formação do professor de língua materna. A primeira questão: *Quando podemos dizer que um relatório nos dá indícios de um processo de produção de*

*conhecimento?* Em nossas análises, confirmamos nossa primeira hipótese de que a forma de narrar o relatório sempre implica a adesão a algum tipo de conhecimento. Isso significa dizer que a forma de narrar do estagiário permite recuperar concepções que moldam seu olhar, orientam sua escuta e norteiam a sua formação, ainda que essa narrativa seja cheia de generalizações, ocultamentos e sem reflexões explícitas. A maneira como o estagiário materializa linguisticamente os episódios experienciados durante o estágio no relatório indicia e reforça as formas como ele entende os sujeitos que dele participam e o seu próprio papel nas relações de ensino; portanto, as palavras selecionadas, a disposição da frase, a inclusão (ou não) de anexos, entre outros, produzem discursos que indiciam a aderência do sujeito a concepções de ensino.

Passemos agora para a segunda pergunta: *o que pode ser considerado um “bom” relatório?* Essa pergunta tem relação com nossa segunda hipótese, também confirmada com as análises, de que a formação docente que se indicia na materialização do relatório fundamenta-se predominantemente em conhecimentos que são criticados e interditados no plano do “dito” – conhecimentos que podemos denominar de “tradicionais e autoritários” sobre os sujeitos que fazem parte da pesquisa, sobre o ensino, entre outros. Defendemos que um “bom” relatório precisa cumprir pelo menos dois quesitos que estão intimamente relacionados: uma escrita detalhada e reflexiva sobre a aula, e uma escrita que confronte conhecimentos prévios. O primeiro quesito diz respeito à necessidade de o estagiário produzir uma narrativa em que represente a interação ocorrida em sala de aula de forma que tanto seu interlocutor, provável (leitor), quanto o próprio estagiário, como releitor, consigam revisitá-la para ultrapassar as primeiras impressões, os posicionamentos e conclusões formulados de maneira imediata, os impactos da experiência sobre o sujeito. Além disso, é preciso que o estagiário consiga refletir sobre seus dados a partir das concepções apreendidas durante o curso (a partir de teóricos, a partir de reflexões pessoais etc.). Isso porque, conforme vimos ao decorrer dessa tese, ainda que a forma de narrar produza conhecimento, uma narrativa imprecisa dificulta a retomada da própria experiência vivida e a construção de uma reflexão distanciada.

O segundo quesito está relacionado com o primeiro. O relatório pode ser considerado “bom” se sua escrita for vista como um exercício pelo qual o estagiário “confronte” os conhecimentos pré-concebidos que lhe embasam e constituem: sobre o que é ser um aluno, um professor, o que é o ensino e qual o papel da escola. E, assim, abalar, modificar esses conhecimentos prévios e construir novos ao detalhar seu relato, refletindo sobre ele por meio de sua escrita. O estágio e a escrita do relatório não seriam apenas lugares de tradução de categorias previamente construídas, de reprodução de discursos, mas lugares em que esses (pré)conceitos são “estremecidos” e em que outros constituam o sujeito.

Enfim, com nosso estudo, entendemos que é preciso ensinar o graduando a escrever de maneira etnográfica. E, dessa forma, repensar a escrita, melhor dizendo, o exercício da escrita a partir

da observação de pessoas, trabalhando o texto que registre a prática em sala de aula. Por não serem tarefas fáceis e que, espera-se, farão parte, inclusive, da vida do graduando depois de formado (enquanto professor), nossa sugestão é que isso seja feito não apenas nas disciplinas em que o graduando vai para o estágio supervisionado, mas, também, em outras disciplinas do curso.

Isso porque o trabalho com a escrita etnográfica em outros momentos da formação do graduando, em outras disciplinas, pode possibilitar que ele desenvolva tanto um olhar atento sobre as nuances em sala de aula quanto uma escrita que registre e reflita sobre essa aula. Ao se trabalhar a observação do graduando, pode-se discutir o que observar, como observar, destacando questões que se relacionem com o ensino, pois umas das principais dificuldades do estagiário é o que anotar (o que seria importante?) durante a aula. Por outro lado, ao se trabalhar o registro dessa aula, pode ser mediado que o graduando relate seus dados de forma mais compreensiva, isto é, que ele evidencie todos os sujeitos que participam da aula (tanto professor quanto aluno), e que explicita o conteúdo e a metodologia empregada, refletindo sobre eles.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1985, p. 81.
- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008.
- AUSTIN, Jhon L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo M. Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Apresentação Marilene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed., São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In.* \_\_\_\_\_. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; PUH, Milan. O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio. *In.* RIOLFI, Cláudia (Org.). **Professor de português: como se forma, trabalha e entende sua prática**. São Paulo: Paulistana, 2015, p. 91-111.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *In.* \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 81-90.
- BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **O perfil do acadêmico de Letras presente nos relatórios de estágio**. Revista Trama, volume 4, nº 7, 1º semestre de 2008, p. 215-224. Disponível em: [www.e-revista.unioeste.br](http://www.e-revista.unioeste.br). Acesso em: 02 de out. de 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília: Alfa, v.12, 1968.
- CNPq (458449/2014-8)/(Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014). **Projeto de pesquisa: A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (FAIRCHILD, Thomas Massao)**. Brasil, Costa Rica e Honduras: 2014.



CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor Mikhailovitch. **O Eterno marido**. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Crime e castigo**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: editora 34, 2009.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-222.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In: Krause-Lemke, C. *et al.* (Org.). **Cultura, linguagem e educação: relações de poder**. 1ª ed. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, p. 227-249.

\_\_\_\_\_. **Do lido ao escrito: o trabalho de não dizer as palavras do outro**. Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.60, jun. 2013, p.151-165. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/146/101>. Acesso em: 24 de out. de 2019.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Escrita na formação docente: relatos de estágio**. Revista Language and Culture: Acta Scientiarum, v. 31, n. 2, 2009, p. 123-131. Disponível em: [www.periodicos.uem.br](http://www.periodicos.uem.br). Acesso em: 20 de set. de 2018.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Editora Ática. 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; PEIXOTO, Karla Maria Marques. **A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna**. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º sem. 2017. Disponível em: [www.periodicos.pucminas.br](http://www.periodicos.pucminas.br). Acesso em: 02 de out. de 2018.

MORAES, Dione Márcia Alves de; FAIRCHILD, Thomas Massao. **A produção escrita do professor de língua portuguesa em formação da UFPA campus Marajó-Breves**. Revista Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, jan./jun. 2017, p. 519-532. Disponível em: [www.repositorio.ufc.br](http://www.repositorio.ufc.br). Acesso em: 23 de set. de 2017.

MOREIRA, Agda Negrão; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Escrita sobre as práticas de ensino e apropriações das teorias linguísticas: uma análise discursiva dos relatórios de estágio supervisionado**. Revista Intertexto, v. 11, n. 1, 2018, p. 55-77. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/2755/3570>. Acesso em: 28 de nov. de 2019.

PERINE, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

RIBEIRO, Nilza Brito. **O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português**. Revista Signum: Estudos da Linguagem, V. 16, nº 2 (2013), p. 271-292. Disponível em: [www.uel.br](http://www.uel.br). Acesso em: 29 de maio de 2018.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **Revelações possíveis sobre o agir do professor em relatórios de estágio**. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, dez.2014, n. 7, p. 137-149. Disponível em: [www.periodicos.uesc.br](http://www.periodicos.uesc.br). Acesso em 08 de out. de 2018.

SABARICH, Lola; DINTEL, Felipe. **Como melhorar um texto literário: um manual prático para dominar as técnicas básicas de narração**. 1ª ed. Belo Horizonte: editora Gutenberg, 2014.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. **Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 47(1): Jan./Jun. 2008, p. 131-149. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicampi.br>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; FAJARDO-TURBIN, Ana Emilia. **Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor**. Revista Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, jan./jun., 2011, p.103-128. Disponível em: [www.periodicoscientificos.ufmt.br](http://www.periodicoscientificos.ufmt.br). Acesso em: 12 de jul. de 2018.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZI, Daniela. **Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/ português da UFPB**. Revista Raído, Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014, p. 205-226. Disponível em: [www.ojs.ufgd.edu.br](http://www.ojs.ufgd.edu.br). Acesso em: 03 de out. de 2018.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da Narrativa Literária. In. BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada: 2008, p. 218-264.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **O Aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 5ª ed. Uberlândia: EDUFU: 2016.

## Consultas

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

OLIVEIRA, Hélio. **Deslocamento das figuras da enunciação a partir dos “seres de discurso” ducrotianos**. Revista Linguagem. Disponível em: [www.lettras.ufscar.br/linguasagem](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem). Acesso em: 02 de fev. 2018.

WIKIPÉDIA. **Love song** (Canção de Legião Urbana). Editado em: 05 out. 2017. Disponível em: [https://googleweblight.com/?lite\\_url=https://pt.m.wikipedia.org/wiki/love\\_song](https://googleweblight.com/?lite_url=https://pt.m.wikipedia.org/wiki/love_song). Acesso: 01 de jan. 2018.

YOUTUBE. Música Legião Urbana – **Love song (Ao vivo)**. Disponível em <https://m.youtube.com>. Acesso em: 18 de dez. 2017.

## ANEXOS

## ANEXO A – Modelo do “Termo de consentimento livre e esclarecido”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM  
 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ – UNICENTRO  
 UNIVERSIDAD NACIONAL – UNA/COSTA RICA  
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN – UPNFM/HONDURAS

Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPQ 458449/2014-8)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado a participar, como informante, do projeto de pesquisa “**A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento**”. Sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo à relação com a equipe do projeto.

O objetivo do projeto é discutir em que condições os enunciados produzidos por professores em formação de diversas áreas, ao escreverem sobre suas práticas de ensino, podem adquirir o estatuto de “conhecimento”. Para isso o projeto propõe-se a montar um banco de dados composto por textos escritos por alunos de licenciaturas de diversas áreas e instituições.

Ao assinar este termo, você estará consentindo em **doar ao banco de dados do projeto acima referido textos escritos por você como parte das atividades realizadas em disciplinas de estágio e prática docente ao longo de sua formação, na forma de manuscritos, impressos ou arquivos de computador.**

Você também estará declarando estar ciente de que **trechos de seus textos e análises referentes a eles poderão ser publicados e divulgados, com finalidades exclusivamente científicas e acadêmicas, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, apresentações orais em congressos e eventos similares etc.), ficando sua identidade totalmente preservada.**

Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço institucional do coordenador do projeto, podendo utilizá-los para tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
 Thomas Massao Fairchild  
 Coordenador

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do informante

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Escreva aqui seu e-mail em letra LEGÍVEL

Faculdade de Letras – Instituto de Letras e Comunicação – Universidade Federal do Pará  
 Rua Augusto Corrêa, 01 – Guamá – CEP 66075-110  
 (91) 3201-7770, (91) 8414-8738 [tmfairch@yahoo.com.br](mailto:tmfairch@yahoo.com.br)

**ANEXO B** – Atividade sobre a música “Love Song” anexada ao relatório R6 (EF. Marajó-Breves)

Escola: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a) \_\_\_\_\_  
 Data 24 / 02 / 2016

ATIVIDADE

1) Leitura e compreensão do texto.

**Love Song - Legião Urbana**

Pois nasci nunca vi amor  
 E ouço d'el sempre falar  
 Pero sei que me quer matar  
 Mais rogarei a mia Senhor  
 Que me mostr'aquela matador  
 Ou que m'ampare d'el melhor.

*Pois nasci nunca conheci amor  
 E ouço dele sempre falar  
 Pois sei que me querem  
 matar, Mais rogarei ao  
 meu senhor, que me  
 mostre aquele matador  
 ou que me ampare dele o  
 melhor.*

*Variação histórica.  
 Compreensão.  
 Ele nasceu sem amor, para ser um  
 guerreiro, e fala a musica  
 que ele sabe que alguém  
 quer matar ele, então ele  
 diz isso, pois sabe como tá  
 em guerra com outros povos.  
 Que o pai dele criou  
 ele a ser um guerreiro*

## ANEXO C – Atividade sobre “internetês” anexada ao relatório R6 (EF. Marajó-Breves)

Escola: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Data 23 / 02 / 2016

ATIVIDADE

- 1) Faça uma relação de palavras e sua tradução no Internetês que você utiliza em suas conversas nas redes sociais?

Internetês	Tradução
CNTG	Contigo ✓
VC	Você ✓
PFV	Por favor ✓
BSS	Bastante ✓
TLG	Tá ligado ✓
TAMB	Também ✓
TMS	Tamo junto ✓
H3	Hoje ✓
PW	Porque ✓
VCS	Vocês ✓
BLZ	Basta ✓
KKK..	Risos ✓
VLV	Valer ✓
DEX	De noite ✓