

O RELATO ESCRITO COMO EXTENSÃO E APROFUNDAMENTO DO PREPARO DOCENTE

Dione Márcia Alves de Moraes
(Universidade Federal do Pará)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
Professora adjunta do ensino superior na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) <i>campus</i> Marajó-Breves. Graduada em Letras língua portuguesa pela UFPA <i>campus</i> Castanhal, mestra e doutora em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da UFPA <i>campus</i> Belém. E-mail: dionemoraes15@gmail.com .

RESUMO	ABSTRACT
Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre a escrita de relatórios de estágio de professores em formação no ensino superior e a sua relação com a produção de conhecimento na universidade contemporânea. Para essa proposta, embasamos-nos em estudiosos como Volóchinov (2018), Bakhtin (2015), Todorov (1973), Ducrot (1987), Moraes (2020), entre outros. Delimitamos que nosso objetivo geral procura demonstrar de que maneira a produção de conhecimento relaciona-se ao modo como se vinculam o que conceituamos como o “plano da narrativa” e o “plano da narração” do relato da aula, destacando a constituição linguístico-enunciativa do discurso nos textos produzidos. Dessa forma, ao fazermos o estudo de um excerto de relatório, mais especificamente, da narrativa da aula ministrada pelos estagiários, notamos que a utilização de determinados recursos linguísticos, apesar de sua aparente imprecisão descritiva, produz conhecimento sobre a forma como o estagiário concebe o ensino e aprendizagem e também conhecimento sobre os sujeitos participantes dessa interação, como o professor e o aluno, por exemplo.	In this article, we present a discussion on the writing of internship reports of teachers in training in higher education and its relationship with the production of knowledge in the contemporary university. For this proposal, we rely on scholars such as Volóchinov (2018), Bakhtin (2015), Todorov (1973), Ducrot (1987), Moraes (2020), among others. We delimit that our general objective seeks to demonstrate how the production of knowledge is related to the way in which what we conceptualize as the “narrative plane” and the “narration plane” of the class report are linked, highlighting the linguistic-enunciative constitution of the discourse in the texts produced. Thus, when we study an excerpt from a report, more specifically, the narrative of the class taught by the trainees, we notice that the use of certain linguistic resources, despite their apparent descriptive imprecision, produces knowledge about the way the trainee conceives teaching and learning and also knowledge about the subjects participating in this interaction, such as the teacher and the student, for example.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Escrita; Relatórios de estágio; Recursos linguísticos; Discurso.	Writing; Internship report; Linguistic resources; Discourse.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos um estudo sobre a escrita de relatórios de estágio¹ de graduandos como lugar de produção de conhecimento² nas universidades

¹ Todos os estagiários que participam dessa pesquisa assinaram um “Termo de consentimento livre e esclarecido”.

contemporâneas. Para este trabalho, destacamos um excerto de relatório produzido por discentes da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Belém.

Cientes da importância do trabalho de campo docente como estagiário e os debates levados para a sala de aula a respeito dessa prática, voltamos nosso estudo para escrita dos relatórios de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado. Dessa forma, entendemos ser necessária uma especial atenção para a função da escrita na formação desse graduando. Isso porque todo o trabalho feito durante o Estágio Supervisionado estende-se e enraíza-se neste momento em que o estagiário organiza e (re)pensa sua experiência por meio da escrita do relatório. Em outras palavras, entendemos que uma escrita rigorosa, minudenciada e reflexiva do relatório é componente da própria aula. Observamos, portanto, a importância que o discente faça um trabalho de pesquisa no Estágio Supervisionado, reflita e modifique seu próprio entendimento do que é a aula por meio da escrita. Por esse motivo, tomamos a escrita do discente sobre as práticas, e não as próprias práticas, como objeto de análise em nossa pesquisa.

Neste trabalho, utilizamos como aporte teórico estudiosos como Volóchinov (2018), Bakhtin (2015), Ducrot (1987), Todorov (1973), Moraes (2020), entre outros. E apresentamos o objetivo geral de demonstrar de que modo uma análise discursiva, centrada na descrição das relações entre os recursos linguísticos empregados no texto e os efeitos enunciativos produzidos por esses, pode indiciar aspectos da relação entre o sujeito e aquilo que se apresenta como “conhecimento” no discurso. A partir desse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Estudar como os estagiários representam as *atividades de linguagem* desenvolvidas no decorrer da aula a partir de elementos linguísticos; e
- b) Analisar os pontos de vista que permeiam os discursos que são construídos a partir da representação linguística das atividades de linguagem.

Para nossa análise, selecionamos um trecho de um relatório referente a regência dos estagiários e codificado como B1 que consideramos um modelo característico da escrita identificada em nosso *corpus*, na qual predominam generalizações. Isto é, relatórios em que predominam relatos ou descrições que não são suficientemente minuciosos do trabalho em sala de aula.

O presente artigo está dividido, além da Introdução e das Conclusão, em duas seções. Na primeira seção, denominada “Pressupostos teóricos”, apresentamos os

² Compreendido como produção de discursos nos quais se veiculam pontos de vista sobre o ensino.

conceitos principais que embasam nossa pesquisa. Na segunda seção, “Análise de relatório”, explanamos sobre o estudo que fazemos do excerto de relatório.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos nosso aporte teórico em duas seções: a primeira seção, denominada de “Interação Discursiva e Polifonia”; e a segunda seção, “O relatório de estágio como narrativa sobre a aula”.

1.1 INTERAÇÃO DISCURSIVA E POLIFONIA

Produzir um texto escrito é exprimir-se por meio de enunciados linguísticos nos quais se compõe uma relação de interação discursiva com um leitor provável. Assim, concebemos a produção escrita na universidade contemporânea – mais especificamente, a produção de relatórios de estágio – como uma forma de diálogo (mais extenso do que aquele face a face) entre quem escreve (locutor) e os seus leitores reais e\ou prováveis (interlocutores). Esse diálogo acontece no interior de um contexto social e histórico que apresenta concepções determinadas historicamente do que são ensino e aprendizagem, escola, aluno, professor etc.

Asseverar algo sobre uma aula, por escrito – ainda que se trate de narrar um fato visivelmente simples, como a explicação de uma atividade avaliativa – implica “responder”, de alguma maneira, não apenas àquilo que espera um leitor mais ou menos determinado, mas também a todo o campo das ideias, crenças, normas etc. que, para além da rede que vincula os interlocutores (mesmo que em parte provável), condicionam a própria instauração do diálogo entre eles.

Ao conjecturarmos sobre a escrita, embora utilizemos como dados porções do seu produto (textos enunciados), utilizamos como objeto o seu processo de produção (a “enunciação”), do qual procuramos indícios materiais na superfície linguística. Procuramos, nesse momento, definir o que é “enunciação” para Volóchinov (2018) e relacioná-la ao nosso objeto de pesquisa. Nas palavras desse estudioso, a “enunciação” é o resultado da interação discursiva:

[...] entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos

com o falante (pai, irmão, marido) etc. (Volóchinov, 2018, p. 204-205, grifo do autor).

Arrolamos essa concepção com o relatório de estágio. Dessa forma, podemos dizer que a enunciação é de caráter social nesse texto. Isso significa dizer que, em um nível primeiro, o relatório dirige-se a um interlocutor imediato, como o professor-orientador de estágio, e\ou a um auditório *provável*, como os professores e diretores da escola onde o discente estagiou. Assim, sua “configuração” modifica-se em consenso com esses interlocutores, tornando-se produto dessa interação discursiva. Isso nos possibilita afirmar que “selecionamos a palavra” de acordo com nosso interlocutor, buscando responder a seus possíveis posicionamentos como desacordo, contestação, concordância etc. – ainda que Volóchinov não afirme que se trate apenas de opções determinadas e cõnscias.

Porém, nem sempre é essa situação mais imediata que se destaca na produção do relatório. Volóchinov defende que “todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (...)” (Volóchinov, 2018, p. 219). Na construção dos relatórios de estágio, a interlocução imediata com os leitores do texto pode ser “ofuscada” pela entrada em cena de um auditório social mais amplo e pelo modo como o estagiário se coloca numa interação discursiva com esse auditório, escrevendo um relato. Esse auditório social corresponde à cultura universitária no interior da qual o estagiário concretiza suas práticas e escreve seu texto – e que pode, por exemplo, delimitar uma forma de produção de relatório em prejuízo do que é pedido pelo professor-orientador. O estagiário pode então não compreender (ou não concordar com) uma instrução específica do professor-orientador, especialmente se essa instrução se contrapor aquelas que estão implicadas no senso-comum.

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 Volóchinov (2018) denomina de “discurso interior”. Para esse estudioso, o discurso interior é um fator socioideológico, isto é, esse é interiorizado por meio das interações que estão exteriores ao indivíduo e, assim, parte do social para o individual. No caso do relatório de estágio, espera-se que a produção escrita seja também um processo no qual o estagiário se confronta com elementos de sua própria consciência – por exemplo, indícios do ponto de vista pelo qual vivenciou um acontecimento, observados na seleção de uma palavra. No diálogo interior oferecido pela escrita, o estagiário pode refletir, questionar e modificar concepções em um momento inicial tidas como óbvias – escrever sobre a prática é intrigar-se e desnaturalizar essa prática.

No cerne de uma interação discursiva, como o relatório de estágio, identificamos pontos de vista diversos. Entendemos que esses pontos de vista podem corresponder, em

um relatório, a diferentes concepções teóricas e ideológicas, à influência dos discursos de documentos oficiais, a concepções de ensino\aprendizagem etc. Ducrot (1987) relaciona a ideia de “ponto de vista” ao conceito de “enunciadores”. Segundo Ducrot, os 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).

Em outros termos, isso quer dizer que não são as palavras dos enunciadores que aparecem em um enunciado, mas sim, os pontos de vista deles que se sobressaem no seu interior. Esses pontos de vista organizam-se de formas diversas. *Sem grande rigor*, se esses pontos de vista se destacam de forma equivalente, temos um discurso polifônico, mas se predomina um único ponto de vista, temos um discurso monológico. A constituição mais polifônica ou monológica dos posicionamentos presentes em um discurso deve-se, em parte, ao locutor, que é, para Ducrot, aquele “responsável pelo enunciado, [que] dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (Ducrot, 1987, p. 193). Para o estudioso, o locutor pode assimilar um desses pontos de vista e evidenciá-lo em sua enunciação. A posição de locutor é assumida pelo estagiário ao produzir seu texto – mas a forma como este lida com a construção de “enunciadores”, altera.

Em muitos relatórios de estágio que analisamos, não conseguimos identificar indícios de diferentes pontos de vista. Embora reconheçamos que o princípio dialógico é característico do próprio signo verbal e que sempre é possível encontrar elaborações nas quais Ducrot reconheceria a presença de mais de um enunciador (como frases negativas, construções com pressupostos etc.), ponderamos que o estilo predominante na escrita de relatórios apresenta a tendência de minimizar a ocorrência de marcas de polifonia e, por isso, assinalamo-lo como um estilo caracteristicamente monológico de discurso. A partir disso, destacamos a percepção de consenso e explicitabilidade que esse estilo produz em torno dos episódios da aula.

1.2 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO NARRATIVA SOBRE A AULA

Em nossa pesquisa, ressaltamos que o relatório de estágio apresenta elementos que o aproximam da narrativa. Nesse, encontramos “personagens” a quem se concede a palavra (e que, neste caso, correspondem a locutores – o professor da escola, o estagiário,

os alunos etc.), que podem ser nomeados e caracterizados, têm suas ações descritas etc. Além disso, podemos dizer que o relatório apresenta um “enredo” ou uma “trama”³ composta por ações narradas em um período do tempo que pode corresponder, por exemplo, às ações narradas durante a aula, ou a uma sequência de ações realizadas pelo estagiário dentro de um período. O relatório apresenta, enfim, um “narrador”, que corresponde à voz do estagiário quando este assume o trabalho de transformar em texto a sua experiência em sala de aula.

Entretanto, destacamos que o relatório de estágio possui algumas particularidades que o distingue de narrativas fictícias como as que Todorov (1973) ou Bakhtin (2015) discutem. Para começar, apesar de ser uma sequência narrativa, o relatório de estágio não tem uma estrutura fechada de enredo, ou seja, não apresenta uma disposição com “momento inicial”, “dificuldade”, “desdobramento”, “ápice” e “desenlace”. Além disso, precisamos supor que as personagens do relatório e os acontecimentos narrados possuem uma existência empírica exterior ao texto narrativo, enquanto, nas obras de Dostoiévski, por exemplo, as personagens e as ocorrências são fictícias. Isso significa dizer que a narrativa do relatório depende de um evento empírico que serve como referência externa para determinar tanto se a narrativa corresponde à realidade quanto ao apuro de sua descrição – se essa é precisa o bastante para dar a conhecer essa experiência em sala de aula ou não, se sua descrição oculta as ações linguísticas ocorridas etc. Por outro lado, a narrativa fictícia não está sujeita a ocorrências externas, apesar de poder apresentar verossimilhança com essas, mas antes está dependente da poética e do estilo do autor.

Destacamos, também, o fato de que o relatório de estágio apresenta, via de regra, um narrador em primeira pessoa cuja voz geralmente sobressai-se em detrimento dos sujeitos presentes na narrativa. Esse narrador nos interessa pelo fato de representar o sujeito empírico responsável pela pesquisa, pelas informações dadas, pelas conclusões tiradas etc. Nisso também temos que divergir de Bakhtin (2015), que se interessa pelo narrador apenas enquanto produto da poética do autor.

Apesar de as personagens e situações narradas nos romances de Dostoiévski não serem verídicas, é preciso observar que Bakhtin (2015) não recusa que elas são, em parte, produto da contemplação que o autor faz da sociedade à sua volta e que representa em suas obras as finuras das interações humanas. Nos relatórios, não pretendemos que o estagiário apresente habilidade comparável à de Dostoiévski, nem nos interessa apenas a “poética” desse discente; almeja-se, porém, que ele tenha uma escuta cuidadosa para identificar as sutilezas das interações verbais ocorridas em sala de aula, e que desenvolva

³ Não entramos na questão referente à diferença que alguns estudiosos situam entre esses dois termos, especialmente porque, nos casos que analisamos, a narração dos fatos no relatório parece seguir uma ordem cronológica.

uma forma de representá-las em seu relatório por meio do uso de expedientes significativos da língua.

Ao mesmo tempo, se, diferentemente da literatura, há uma pertinência de exterioridade entre o relatório e a aula narrada, podemos dizer também que existem distintos graus de concretude no modo como as ações são narradas no texto – o que significa diferentes graus de responsabilização do “autor” com a matéria da sua narrativa, mas também distintos pontos de vista sobre as “cenas” narradas. Em Moraes (2020), desenvolvemos a concepção de que uma ação pode ser narrada de forma concreta ou virtual. As ações que denominamos de concretas, em nosso estudo, estão no plano do “dito” (Ducrot, 1987). Nos relatórios, essas ações são aquelas que os estagiários asseveram que realmente ocorreram na construção do seu texto. Assim, na expressão “o professor explicou o conteúdo”, a ação de “explicar” é narrada como tendo de fato ocorrido, o que é o mesmo que dizer que o estagiário afiança que essa ação ocorreu.

Por outro lado, as ações que denominamos de virtuais em Moraes (2020) são aquelas que os estagiários, em seu relato, não afirmam que aconteceram, e, embasando-nos em Ducrot (1987), destacamos que elas podem ser “subentendidas”. Segundo esse estudioso, o *subentendido* diz respeito ao sentido da expressão, isto é, “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” (Ducrot, 1987, p. 42); assim, diz respeito à maneira que o interlocutor deve apreender o sentido do enunciado. Um exemplo de ação virtual encontrada em um relatório seria um enunciado como “O professor pediu *que os alunos lessem o texto*”, no qual a única informação apresentada é a da oração principal onde é dito que o “professor pediu”. A expressão “que os alunos lessem o texto”, em itálico, é uma ação virtual subentendida, pois não é certificado na própria expressão que os alunos realmente leram o texto.

Para finalizar, ao considerarmos o relatório de estágio como narrativa, destacamos que precisamos apontar uma forma de discuti-lo. Todorov (1973) apresenta uma reflexão sobre as formas de estudo da narrativa tanto como história quanto como discurso. Nas palavras do estudioso, a narrativa:

Ela é história, 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: 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, 1973, p. 211).

Façamos um paralelo entre esses dois aspectos da narrativa literária e a análise de relatórios de estágio. Em Moraes (2020), denominamos de “plano da narrativa” aquele

que é referente à narrativa como história (Todorov, 1973). Dessa maneira, se fizermos a leitura do relatório a partir do plano da narrativa⁴:

(...) 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 almejaria 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 (Moraes, 2020, p. 14).

Por outro lado, ainda em Moraes (2020), denominamos de “plano da narração” aquele plano referente à narrativa como discurso (Todorov, 1973). Se analisarmos o relatório a partir do plano da narração, significa dizer que:

(...) 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 (Moraes, 2020, p. 14).

Em outras palavras, em nosso estudo, denominamos de plano da narrativa o relato das ações, dos agentes, dos acontecimentos etc. que são o conteúdo descrito no relatório; e de plano da narração, aquele que diz respeito à forma como primeiro plano é representado no texto.

Dessa forma, pode-se ler um relatório a partir do plano da narrativa: neste caso, por exemplo, evidenciaremos quais ações são realizadas pelo professor ou pelo aluno na aula que é relatada. Sob outra perspectiva, pode-se ler o mesmo relatório a partir do plano da narração: neste caso, estamos refletindo nas ações que o próprio estagiário concretiza ao produzir o texto, por exemplo, nas escolhas de palavras, na seleção dos fatos a serem narrados ou omitidos etc.

2 ANÁLISE DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO

⁴ É preciso observar que separamos o plano da narrativa e o plano da narração por razões metodológicas, porém essas coexistem nos relatórios.

Neste artigo, apresentamos um excerto de relatório codificado como B1 sobre as aulas ministradas por um estagiário na disciplina de estágio no Ensino Fundamental do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da UFPA *campus* Belém. Nesse excerto, analisamos as ações atribuídas ao professor e as ações atribuídas aos alunos a partir do plano da narrativa e do plano da narração. Destacamos ainda que numeramos as linhas para facilitar a identificação dos trechos durante a análise.

Quadro 1: Excerto B1

1	(1) 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.

Fonte: Elaborado por Moraes (2020)

Em uma primeira análise, elencamos as ações (ações do plano da narrativa) que são atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário no quadro⁵ a seguir.

Quadro 2: Ações atribuídas aos alunos e ao professor/estagiário

Ação atribuída aos alunos	Ação atribuída ao professor/estagiário
para a permutação...#**	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...

⁵ No quadro, o símbolo # indica que a ação descrita é uma ação virtual, enquanto o duplo asterisco (**) marca que o agente da ação (aluno, estagiário ou ambos) é incerto.

para entendermos melhor esse mecanismo...***	Expliquei-lhe que...
faríamos isso com a fábula...***	-

Fonte: Elaborado por Moraes (2020)

Começamos com o estudo das ações atribuídas aos alunos. Nenhum dos agentes indicados por essas ações é delimitado no excerto (por exemplo, o aluno A leu o texto, o aluno B respondeu à pergunta etc.), pois são atribuídas a um conjunto indeterminado de alunos. Além disso, apesar de essas ações serem superiores em número àquelas imputadas ao estagiário, a sua maioria absoluta é narrada como virtual, ou seja, o estagiário não atesta que elas ocorreram de fato. Analisamos essas ações mais minuciosamente.

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 de fato ocorreu: “*Responderam-me* que mais ou menos” (linha 7). Duas anotações podem ser feitas sobre essa expressão. A primeira é que o verbo *dicendi* “responder”, narrado como ação pontual (concluída), introduz uma informação bastante imprecisa em relação a quanto os alunos sabiam sobre o uso dos tempos verbais.

Vamos supor que os alunos tenham apresentado outras respostas (explanado sobre o que eles sabiam, explicitado o que exatamente não recordavam etc.), mas que o estagiário escolheu sintetizar essas respostas em “mais ou menos”. Esse relato resumido das respostas dos alunos contrasta com o relato mais minucioso das falas do estagiário. A narrativa dessa resposta dos alunos está “comprimida” entre a narração de duas falas do estagiário (“perguntei-lhes...”, e “expliquei-lhes...”), especialmente pela segunda que é longa, ocupando 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, ao utilizarmos uma metáfora que relativa ao teatro.

A segunda anotação é que a própria forma como ele representa essa fala atribuída ao aluno produz um certo estranhamento, se aceitarmos que o estagiário narrou a resposta precisamente como os alunos a deram. Isso porque entre o “que” e o “mais ou menos” parece apresentar aquilo que Authier-Revuz (2004) 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 inclusão na narrativa de um discurso indireto. Porém, a expressão “mais ou menos” não apresenta o ajustamento necessário para sua integração na narrativa. O que aguardaríamos desse enunciado como discurso indireto, de acordo Volóchinov (2018) 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 usados etc.

Ainda em relação às ações atribuídas aos alunos, identificamos que há um conjunto de ações narradas como virtuais (marcadas com # no quadro) no excerto. 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 (“*fossem acompanhando*”) é analisada como ação virtual no quadro. 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, pois o estagiário estaria afirmando que essa ação ocorreu.

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, observarmos também que duas apresentam certa ambiguidade sobre quem seriam os sujeitos agentes dessas ações, assinaladas com duplo asteriscos no quadro: “*para entendermos* melhor esse mecanismo da escrita, *fariamos* isso com a fábula...” (linha 14). Neste enunciado, apesar de termos atribuído essas ações (“entendermos” e “fariamos”) 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 que Amossy (2008) denomina de *ethos* (que *grosso modo* seria a representação de si no discurso) 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. Com nossa análise, identificamos que predomina o relato que dá ênfase ao estagiário como um ser que age no excerto 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, dinâmico.

Por fim, 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 permutação⁶ 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 indiciar um ponto de vista que apregoa o ensino da língua portuguesa por meio de textos em sala de aula.

3 CONCLUSÃO

Neste texto, apresentamos uma discussão sobre a escrita universitária e sua relação com o conhecimento. Para isso, destacamos o estudo feito com relatórios de estágio construídos no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental por graduandos da turma de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da UFPA *campus* Belém. Embasados nos estudos de Volóchinov (2018), Bakhtin (2015), Ducrot (1987), Todorov (1973), Moraes (2020), entre outros, apresentamos uma análise dos enunciados produzidos no excerto B1, escrito por um graduando em formação.

Com o estudo desse excerto de relatório, buscamos alcançar nosso objetivo geral de demonstrar de que maneira uma análise discursiva, centrada na descrição das relações entre os recursos linguísticos utilizados no relatório e os efeitos enunciativos originados por esses, pode indiciar aspectos da relação entre o sujeito e aquilo que se apresenta, no

⁶ 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.

discurso, como “conhecimento”.

Nesta pesquisa, identificamos dois motes principais que dão indícios sobre de que maneira a forma como o relatório é constituído linguisticamente intervém na produção de conhecimento no relatório de estágio e constrói um discurso sobre o ensino, a aula e sobre os sujeitos envolvidos. Primeiro, apesar de os alunos serem bastante mencionados no excerto que analisamos, é preciso observar a forma como suas ações são narradas – concretas ou virtuais. As ações concretas se evidenciam por apresentar uma única ação concreta em “Responderam-me que mais ou menos...” (linha 7) que, como discutimos, apresenta poucas informações da fala/resposta dos alunos, representando mais uma “deixa” para a explicação do estagiário.

Por outro lado, as ações virtuais reputadas aos alunos são predominantes no excerto analisado e são registradas como subordinadas a outra ação imputada, geralmente, ao estagiário. É interessante observar que essas ações virtuais delegadas aos alunos perfazem um total de sete, em comparação, nenhuma ação virtual é atribuída ao estagiário, o que indicia uma tendência a registrar as ações dos alunos como parte pressuposta de um comando (ex.: para que os alunos façam Y), ao mesmo tempo que se registram as ações dos estagiários enquanto ações automotivadas (ex.: fiz X).

Segundo, temos as ações atribuídas ao estagiário descritas como aquelas que coordenam a dinâmica da aula. Essas ações se destacam pelo fato de serem narradas como concretas e pontuais (conclusas). O que constroem a imagem de um professor dinâmico em sala de aula. Dessa forma, o ponto de vista que se sobressai no excerto analisado seria o de que, na aula, valoriza-se o “professor que age, incansável, em sala de aula” – narrar o que o professor fez, suas ações, seria mais importante do que descrever a interação dos alunos e o conteúdo de sua aula. Além disso, identificamos no excerto analisado duas ações (“O texto *usado* para...”, e “*Terminado* isso”) que imputamos ao professor estagiário. Essas são narradas com o verbo no particípio o que causa certa ambiguidade se seu agente foi o professor e/ou os alunos. Dessa forma, nesse caso, o ponto de vista que se destaca é a ênfase ao uso do texto e o apagamento dos agentes que utilizam esse texto na aula narrada.

Dessa forma, existe uma orientação ideológica bastante específica no estilo de narração utilizado pelo professor estagiário. Os recursos linguísticos empenhados por ele ao escrever sobre o que ocorreu em sua aula, ainda que resultem em uma descrição que consideramos vaga, manifestam *justamente* um certo modo de “apreender” a aula, ou seja, um conjunto de concepções veladas sobre os papéis de professores e alunos, dos conteúdos ensinados e, sobretudo, da natureza da circunstância de ensino propriamente dita.

Parece-nos interessante destacar que essas concepções, ainda que possivelmente

sejam recusadas no plano do dito, podem residir no próprio estilo de narração utilizado automaticamente pelos estagiários ao narrarem suas aulas. Um movimento essencial para a formação do futuro professor deve consistir, portanto, em que ele seja levado a identificar, nas próprias palavras que usa, os pontos em que determinadas formas de conhecimento se alojam como crenças pressupostas – pontos de vista que organizam sua própria forma de identificar fatos aparentemente “objetivos”. Por esse motivo, temos defendido que os processos de escrita sobre as práticas sejam assumidos como elemento essencial na formação do professor.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008.

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. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed., São Paulo: Forense Universitária, 2015.

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.

MORAES, Dione Márcia Alves de. **Relatório de estágio: a formação do professor de língua portuguesa no modo de narrar a aula**. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém, 189 f. 2020.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da Narrativa Literária. In: **Análise Estrutural da Narrativa**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada: 1973, p. 209-254.

VOLÓCHINOV, Valentin T. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed., São Paulo: Editora 34, 2018.

Título em inglês:

THE WRITTEN REPORT AS EXTENSION AND IMPROVEMENT OF
TEACHING PREPARATION