



---

## Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)\*  
Ana Emilia Fajardo-Turbin (CAPES/PRODOC/UFT)\*

**RESUMO:** Investigamos a construção da escrita como atividade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, experienciadas por professores em formação inicial. Os dados investigados são as seções introdutórias, componentes do gênero relatório de estágio supervisionado, utilizado como trabalho escrito final nas disciplinas de estágio obrigatório nas licenciaturas brasileiras. Apesar de considerarmos os pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional como principal referencial teórico desta pesquisa, focalizaremos mais diretamente os elementos textuais que exercem a função de tema, nas orações componentes das introduções investigadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual; letramento do professor; linguística sistêmico-funcional

### Supervised internship report: An analysis of reflexive writing in the development of professional teaching skills

**ABSTRACT:** We investigate writing construction as a critical reflexion of the pedagogic practices teachers experiment with in their undergraduation training as English teachers. The analysed data are the introductory sessions, component of the genre: supervised internship reports, used as a final term paper in the supervised internship disciplines in the Brazilian teacher training courses. We consider the theoretical presuppositions of Systemic Functional Linguistics as our main theoretical reference. However, in this research, we focus on the textual elements that function as themes in the clauses that compose the investigated introductory sessions.

**KEYWORDS:** textual genre; teacher literacy; systemic functional linguistics



## Introdução

Este artigo se constitui em uma tentativa de contribuição às investigações sobre a escrita do professor em formação inicial, realizada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada. Configurada no gênero relatório de estágio supervisionado, a escrita reflexiva sobre a prática de ensino de língua estrangeira na educação básica é tomada como objeto de investigação no estudo apresentado. Nesse gênero, os referidos professores em formação, aqui identificados como alunos-mestre, relatam experiências vivenciadas durante as atividades de observação, planejamento e regência de aulas, constitutivas das disciplinas de Estágio Supervisionado, componentes curriculares obrigatórios nos últimos períodos da Licenciatura em Letras.

Neste trabalho, focalizamos a reflexão sobre a prática de estágio supervisionado, mediada pela produção textual escrita. Realizamos uma análise descritiva de alguns discursos provocados pelas escolhas linguísticas dos constituintes utilizados na função gramatical de *tema*, considerando também as escolhas do processo verbal, nas orações componentes da parte introdutória dos relatórios de estágio supervisionado. Nessa parte do gênero, os alunos-mestre anunciam as informações mais relevantes, apresentadas ao longo do texto produzido por eles.

Em trabalho anterior (SILVA, 2011a), verificamos que as partes componentes dos relatórios de estágio supervisionado são bastante diversificadas e que seria produtivo caracterizarmos esse gênero, segundo sua composição, pela seguinte *Estrutura Potencial do Gênero – EPG*, que não se configura numa estrutura enrijecida, excessivamente subdividida: *elementos textuais de contextualização imediata (capa, contracapa, dedicatória, agradecimento, epígrafe, sumário); introdução; corpo ou texto principal; conclusões e recomendações finais e anexos*. Tal diversidade na composição desse gênero é motivada “por inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a falta de consenso entre os profissionais responsáveis por coordenar e ministrar os estágios supervisionados a respeito da operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina” (SILVA, 2011a).

Ainda conforme Silva (2011a), “a diversidade de procedimentos assumidos inicia quando da escolha dos dispositivos para o aluno-mestre apresentar as observações, reflexões ou críticas realizadas sobre as atividades vivenciadas nos estágios: diários; discussões dirigidas; projetos; relatórios; relatos reflexivos; seminários; dentre outros”. Em outras palavras, “cada professor de estágio faz a sua escolha de acordo com os seus objetivos e, assim, diferentes dispositivos acabam sendo empregados” (BUENO, 2009, p. 46), na orientação da prática pedagógica dos estágios supervisionados nas licenciaturas.



Além desta seção introdutória, das considerações finais e das referências bibliográficas, este artigo está organizado em cinco seções principais. Em *Considerações metodológicas*, caracterizamos os documentos analisados e a abordagem transdisciplinar da Linguística Aplicada assumida na investigação realizada. Em *Reflexão na/sobre escrita do professor em formação inicial*, discutimos sobre a funcionalidade dos relatórios de estágio supervisionado para a formação do professor crítico da própria prática profissional. Em *Contextos de produção do gênero: de cultura e de situação*, apresentamos uma análise descritiva do gênero relatório de estágio supervisionado a partir dos pressupostos teóricos da Linguística sistêmico-funcional. Em *Discursos produzidos a partir da escrita do aluno-mestre*, organizada em três subseções, analisamos alguns exemplos representativos dos discursos recorrentes, provocados a partir da escrita que se deseja desencadeadora da reflexão crítica sobre as atividades de estágio supervisionado.

## 1. Considerações metodológicas

Nos projetos de pesquisa em que está inserido este estudo, investigamos relatórios de estágios supervisionados, produzidos por alunos-mestre das licenciaturas em Geografia, Letras (licenciatura dupla – Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Matemática (Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática)<sup>1</sup>. Esses documentos fazem parte do banco de dados do *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES*, sediado no *Campus Universitário de Araguaína*, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT. As pesquisas científicas realizadas a partir dos documentos do CIMES estão vinculadas ao grupo de pesquisa *Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES*, no qual são realizadas pesquisas sobre o trabalho com diferentes linguagens em disciplinas de Estágio Supervisionado, vinculadas a diferentes licenciaturas. Desde a criação desse centro, no segundo semestre de 2009, são disponibilizados para consulta os relatórios de estágio supervisionado, produzidos nos cursos mencionados, os quais correspondem às primeiras licenciaturas ofertadas no referido *campus*, juntamente com a licenciatura em História, que destina os relatórios produzidos no próprio curso ao Centro de Documentação Histórica – CDH. Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram implementadas as seguintes licenciaturas no campus mencionado: Biologia, Física e Química. No CIMES, encontramos relatórios das licenciaturas em Geografia produzidos a partir de 2003, em Letras, a partir de 2004 e em Matemática, a partir de 2005. Atualmente, o número de documentos do CIMES corresponde ao total de 2.397 relatórios de estágio

supervisionado, conforme tabela expositiva apresentada adiante (números atualizados em 01 de setembro de 2011).

<b>LICENCIATURA</b>	<b>RELATÓRIOS</b>
Geografia	236
Língua Inglesa	988
Língua Portuguesa	967
Matemática	206
<b>TOTAL</b>	<b>2397</b>

Tabela 1: acervo CIMES

Neste estudo, tomamos como objeto de investigação 62 (sessenta e dois) relatórios, produzidos entre o primeiro semestre letivo de 2007 e de 2011, na Licenciatura em Letras, nas disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura*. Esses relatórios foram selecionados aleatoriamente dos arquivos pertencentes a diferentes turmas de estágio, totalizando 420 (quatrocentos e vinte) relatórios pertencentes à referida habilitação da Licenciatura em Letras, no período aqui focalizado.

A escolha dos documentos produzidos na Licenciatura em Letras, habilitação Língua Inglesa, foi motivada pelo fato de as atividades de pesquisa do pós-doutoramento da segunda autora deste artigo focalizarem especificamente os relatórios da referida habilitação. Considerando a diversidade textual materializada nos dados selecionados, os relatórios focalizados são representativos da totalidade de documentos do CIMES, ainda que os trabalhos acadêmicos tenham algumas especificidades nas diferentes licenciaturas, conforme estão revelando as pesquisas realizadas por Cruz (2011), Tavares (2011) e Oliveira (2011).

A escolha do referido ano letivo se justifica pelo momento significativo da federalização da universidade aqui focalizada. No ano letivo de 2007, as disciplinas de Estágio Supervisionado, na habilitação em língua inglesa, começaram a ser assumidas por professores efetivos, aprovados por concurso público. Esse fato é decisivo para a formação inicial dos professores de língua estrangeira, pois, nas licenciaturas, as disciplinas de estágio são marcadas pela precariedade nas atividades acadêmicas. São as disciplinas que trazem em seu histórico a presença frequente de professores substitutos. Nas licenciaturas, as últimas vagas disponibilizadas para concurso público são atribuídas à contratação de docentes especializados na área de estágio supervisionado.

<sup>1</sup> Este trabalho foi produzido com o apoio do programa PRODOC/CAPES. Contribui para os projetos de pesquisa “Formação Inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1) e “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq 501123/2009-1).



Os relatórios de estágio supervisionado podem ser objeto de estudo científico a partir de instrumentos de investigação originários de diferentes disciplinas do conhecimento, dependendo do aspecto a ser focalizado no documento estudado, conforme revelam as pesquisas em desenvolvimento no PLES, realizadas com o enfoque inter/transdisciplinar, todas inseridas no campo da Linguística Aplicada – LA (CRUZ, 2011; GUERRA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA e MENDES, 2011; MELO, 2011; TAVARES, 2011; SILVA, 2011a, 2011b, 2011c). O enfoque das pesquisas realizadas no campo transdisciplinar da LA recai sobre o papel da linguagem nos mais variados contextos institucionais. Os formadores de professores podem encontrar na LA subsídios para desenvolver no aluno-mestre a prática reflexiva sobre o trabalho docente, a qual precisará ser exercida ao assumir o exercício de “educador-professor de língua(s)” (CELANI, 2008, p. 25).

## **2. Reflexão na/sobre escrita do professor em formação inicial**

Em diferentes campos do conhecimento em que a formação do professor é tomada como objeto de investigação científica, existe a preocupação em contribuir com a formação do profissional crítico do próprio trabalho realizado. Tal preocupação parece contraposta à prática profissional reprodutora, quando nos deparamos com professores insistindo em procedimentos didáticos pouco produtivos para as demandas instauradas em sala de aula. No espaço escolar, é frequente o professor ser orientado por estruturas que o condicionam a agir desprovido de uma significativa reflexão crítica sobre a prática profissional.<sup>2</sup>

Sobre essa reprodução inconsciente, Giddens (2003, p. 31) afirma que, “de acordo com a teoria da estruturação, o momento da produção da ação é também um momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social, mesmo durante as mais violentas convulsões ou as mais radicais formas de mudança social”.

Essas estruturas se configuram em atores de diferente natureza, os *humanos*, como alunos, familiares e professores, e os *não-humanos*, como materiais didáticos, diretrizes curriculares e saberes docentes (SILVA, 2006; SILVA, 2011d).

O relatório de estágio supervisionado pode ser utilizado como um instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práti-

---

<sup>2</sup> Sobre essa reprodução inconsciente, Giddens (2003, p. 31) afirma que, “de acordo com a teoria da estruturação, o momento da produção da ação é também um momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social, mesmo durante as mais violentas convulsões ou as mais radicais formas de mudança social”.

cas docentes construídas na tradição do magistério. Essas práticas carecem de aprimoramento em resposta às recentes demandas profissionais. No contexto da investigação realizada, o produtor do relatório pode se beneficiar diretamente, durante a atividade de produção textual, momento de reflexão e de articulação de diversos saberes originários do espaço universitário e escolar; e indiretamente, quando tem acesso aos relatórios produzidos em períodos anteriores no centro de pesquisa, conforme pontua um aluno concluinte da Licenciatura em Letras, em notas escritas, ao ser questionado em sala de aula sobre o uso do relatório nas disciplinas de estágio: “o relatório é muito importante para estarmos analisando ou fazendo alguma pesquisa” (E-2010.2, Letras, 8º período)<sup>3</sup>. Os relatórios de estágio disponíveis a outros alunos-mestre servem de inspiração, pois a escrita provoca pensamentos, percepções, decisões etc. De acordo com o estudo prévio realizado por Silva (2011a, p. 7),

a produção escrita crítica é um aspecto bastante significativo do relatório, pois, havendo reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para a profissionalização do professor.

Em oposição ao uso idealizado do relatório de estágio supervisionado, deparamo-nos com situações em que esse gênero pode ser escamoteado pelo aluno-mestre, funcionando como mais um elemento fomentador da engrenagem responsável pela manutenção da precária formação inicial de professores, nas licenciaturas. O acadêmico admite algumas manobras possíveis de serem realizadas no relatório, em função da avaliação da produção escrita, a ser feita pelo docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, leitor imediato do trabalho acadêmico. Para ilustrar esse fato, reproduzimos outras notas escritas elaboradas por alunos concluintes da Licenciatura em Letras:

Exemplo 1 – Notas escritas
<p><b>1.</b> “O relatório é muitas vezes ficcional, uma aula perfeita, pois seremos avaliados pelos mesmos”. (T-2010.2, 8º período)</p>
<p><b>2.</b> “Tem-se a oportunidade de relatar os ‘problemas’ diagnosticados no decorrer dos estágios. Temos como informar os leitores sobre nossa prática docente, como também observar a realidade em que se encontra a educação (pública)”. (E-2010.2, 8º período)</p>

<sup>3</sup> Ao ministrar uma disciplina de literatura de língua inglesa para uma turma do último período da Licenciatura em Letras, no campus universitário aqui focalizado, a segunda autora deste artigo solicitou que os alunos-mestre escrevessem algumas notas sobre o que eles pensavam dos estágios supervisionados cursados e sobre a opinião que possuíam a respeito do gênero relatório produzido nessas estágios.



Na *nota 1*, o aluno caracteriza o relatório de estágio supervisionado como uma produção escrita ficcional, pois o aluno-mestre pode discorrer sobre “uma aula perfeita”, deixando de relatar a experiência realmente vivenciada nas atividades de estágio, o que seria motivado pelo fato de a produção escrita ser tomada como instrumento de avaliação. Na *nota 2*, o gênero é caracterizado como um espaço linguístico-discursivo apenas para *relatar problemas, informar os leitores e observar a realidade*. A atividade de reflexão sobre a experiência vivenciada no estágio, orientada por saberes originários das pesquisas científicas, trabalhados a partir da literatura especializada, não se instauraria nos relatórios, conforme as notas reproduzidas. Essas notas permitem ao leitor compreender que a situação adversa diagnosticada seja incontornável, pouco contribuindo a universidade para transformar tal situação. Nessa perspectiva, o relatório se configuraria como mais um instrumento para reprodução de uma dinâmica perversa, responsável pela manutenção do estado das coisas, o que é incompatível com o caráter político inerente ao ofício do professor.

Contrapondo-nos à reprodução da dinâmica mencionada, insistimos nos ganhos advindos da reflexão crítica, mediada pela prática da escrita docente. Ao focalizar algumas funções desempenhadas pela escrita sobre a prática profissional, produzida por professores de língua estrangeira em serviço, Burton (2009, p. 1) caracteriza a escrita reflexiva como uma atividade prazerosa e um apoio ao aprender reflexivo. Essa escrita permite ao aluno-mestre e aos professores um modo de aprender sobre a própria prática profissional; é um convite para visitar a sala de aula, ver o que está acontecendo e refletir sobre as ramificações de certos problemas ou sucessos. A escrita reflexiva é uma maneira de expandir o mundo docente para além da sala de aula.

Nossa prática profissional de professores de estágio supervisionado nos mostra que a orientação da reescrita dos relatórios configura-se como uma estratégia didática para evitar o já mencionado escamoteamento do gênero. Durante a orientação da reescrita dos relatórios, o orientador do estágio pode realizar alguns questionamentos sobre as passagens textuais com informações obscuras, permitindo ao aluno-mestre a continuidade da produção de saberes. Algumas dessas questões podem coincidir, inclusive, com as perguntas propostas por Burton (2009, p. 7) como roteiro a ser seguido pelos professores ao escreverem sobre a própria prática profissional: *O que houve na aula? Como aconteceu aquele incidente? Por que aconteceu? O que significa o ocorrido?* Os escritos de Burton (2009) fortalecem nossa tese de que o relatório de estágio supervisionado se constitui como um recurso metodológico para o crescimento profissional do professor e como uma rica fonte de investigação científica.



### 3. Contextos de produção do gênero: de cultura e de situação

Para caracterizarmos os relatórios de estágio supervisionado, produzidos pelos alunos-mestre aqui focalizados, precisamos recorrer a teorias sobre gêneros discursivos. A abordagem discursiva dos gêneros, proposta por Bakhtin (2002), no contexto russo, auxilia-nos nesse propósito, ainda que, nesta pesquisa, busquemos na *linguística sistêmico-funcional (LSF)* as principais categorias teóricas para análise dos dados. O referido autor nos diz que todas as esferas da atividade humana envolvem o uso da linguagem e, nessa perspectiva, a natureza e as formas de uso da linguagem são tão diversas quanto tais esferas. Essas formas realizam-se em enunciados concretos, os quais refletem o funcionamento ou a dinâmica das diversas esferas da atividade humana, não somente por meio dos conteúdos tematizados e dos estilos linguísticos, como seleção lexical e gramatical, esta última categoria compreendendo diferentes níveis de análise linguística, mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional.

Cada esfera de uso da língua desenvolve seus tipos relativamente estáveis de formas discursivas, denominadas por Bakhtin (2002) de gêneros discursivos. Essas formas discursivas estão carregadas de conteúdos ou ideologias, portanto, não podem ser vistas simplesmente como uma reunião coerente de palavras. Ainda numa perspectiva bakhtiniana, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra será sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2002, p.95; itálico do original).

Na perspectiva da LSF, a nomenclatura gênero é utilizada como sinônima de *contexto cultural*, podendo ser pensado “como o quadro geral que dá sentido às interações de tipos particulares, adaptável a vários contextos de situação, nos quais tais interações são utilizadas”<sup>4</sup>. (EGGINS, 1994, p. 32; tradução nossa). Conforme sintetizado na *Figura 1*, trabalhamos aqui com as noções de contexto de cultura, abrangendo uma dimensão mais ampla, e de contexto de situação, abrangendo uma dimensão imediata.

---

<sup>4</sup> “Genre can be thought of as the general framework that gives purpose to interactions of particular types, adaptable to the many specific contexts of situation that they get used in. [...] Genre, or context of culture, can be seen as more abstract, more general – we can recognize a particular genre even if we are not sure exactly what the situational context is” (EGGINS, 1994, p. 32).



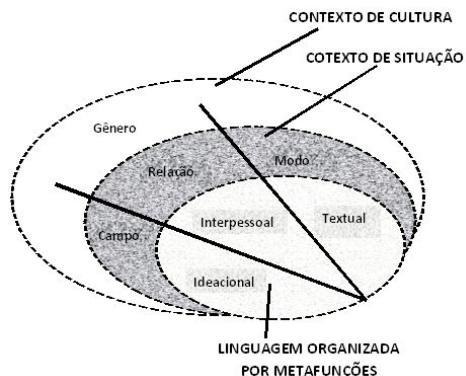


Figura 1: síntese teórica

Nas palavras de Eggins (1994, p. 32), o contexto de cultura “pode ser visto como mais abstrato, mais geral - podemos reconhecer um determinado gênero, mesmo que não tenhamos certeza quanto ao contexto de situação” (tradução nossa), o qual, por sua vez, é focalizado por meio das categorias teóricas de registro, discutidas no final desta seção.

Os gêneros são definidos como estágios ou processos sociais, orientados por propósitos interativos. Possuem estágios de desdobramento e direcionam-se a algum interlocutor, ouvinte ou leitor, fisicamente presente na situação interativa ou não (MARTIN, 1997, p. 13). A conjugação dos estágios que compõem a materialidade textual é denominada de *estrutura esquemática* (EGGINS, 2004) ou, até mesmo, *estrutura potencial do gênero* (HASAN, 1989; MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005; VIAN JR, 2009; SILVA, 2011a), as quais se aproximam da estrutura composicional bakhtiniana. Esses estágios podem ser identificados como *partes* ou *seções* do texto, utilizando-nos de terminologias mais do senso comum, as quais são assumidas neste artigo. Conforme Vian Jr. (2009), como os significados não podem ser transmitidos simultaneamente, faz-se necessário estruturar o texto em estágios. Estágio corresponde

à denominação dada aos blocos funcionais pelos quais os significados são transmitidos, e, uma vez que os textos se materializam por elementos linguísticos, a escolha desses elementos é determinada por fatores do contexto social e do contexto cultural nos quais os textos são produzidos. (VIAN JR, 2009, p. 406).

<sup>5</sup>“It facilitates the development of learner pathways – outlines of what kinds of developmental sequence will help students move smoothly from control of one genre to another. For another, it helps teachers and students make sense of the real-life instantiations of genres they come across in their reading and marking, which are not always prototypical examples of canonical genres” (MARTIN, 1997, p. 16).



Referindo-se a cursos de capacitação de professores e à análise de gêneros discursivos presentes nesse contexto de formação, Signorini (2010, p. 8) adota o conceito de *gêneros catalisadores*, os quais favorecem “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Como apresentado aqui, o relatório de estágio insere-se na concepção de gênero catalisador, pois é utilizado pelos alunos-mestre como um espaço linguístico-discursivo de descoberta de novas saberes orientadores da prática do magistério. Exemplificado pelo relatório de estágio, o gênero catalisador assume a função de *locus* do processo de formação do aluno-mestre, sempre em fluxo e em construção. No contexto educacional, de acordo com Martin (1997), o trabalho com gêneros é significativo por diversas razões, dentre as quais destaca:

ele facilita os percursos de desenvolvimento do aluno – são projeções dos tipos de sequência de desenvolvimento que auxiliam os alunos a se moverem suavemente a partir do controle de um gênero para outro. Por outro lado, esse trabalho ajuda professores e alunos a construir sentido para instâncias da vida real informada pelos gêneros, com os quais se deparam na leitura e no fazer cotidiano, que nem sempre são exemplos prototípicos de gêneros canônicos<sup>6</sup> (MARTIN, 1997, p. 16; tradução nossa).

O efeito do relatório sobre o aluno-mestre é uma escrita nova sobre si mesmo, uma marca indelével em sua formação pessoal e profissional, que, no correr do tempo, transforma-se em constructo histórico sobre a profissionalização docente, ligado à instituição universitária. Conforme afirma Silva (2011a, ), proposto como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado das licenciaturas, se bem aproveitado,

esse gênero discursivo pode alocar a rememoração de situações significativas vivenciadas pelo professor em formação inicial nas atividades do estágio, compreendendo uma leitura crítica das situações relatadas à luz dos saberes acadêmicos produzidos no espaço universitário.

Na produção do relatório de estágio, há um objetivo, o de relatar experiências vividas nessas escolas; há uma comunidade discursiva envolvida, a universidade com docentes e alunos-mestre, e a escola de educação básica com educadores e alunos; e há, também, por força dessas condições, um tipo de discurso cujo tema e estilo linguístico são próprios do gênero relató-

<sup>6</sup> “Registers are the semantic configurations that are typically associated with particular social contexts. [...] When we face a particular text, in order to interpret it in relation to its context, we assign it to some register” (HALLIDAY, 1989, p. 42).



rio. Obviamente a estrutura composicional ou a estrutura potencial do gênero apresenta alguma estabilidade nos relatórios, conforme mostrou Silva (2011a). Em muitos documentos, essa estrutura lembra-nos o gênero projeto de pesquisa, permitindo-nos afirmar a existência de uma configuração textual híbrida, o que, nessa perspectiva, não parece contribuir para a formação inicial do professor, caracterizando-se como indício de subutilização do instrumento de mediação. Referimo-nos aos textos em que não há uma realização bem definida do gênero, mas uma mistura despropositada, reflexo da pouca familiarização do produtor com o tipo de escrita proposta.

Para caracterizar o contexto de situação na LSF, são utilizadas as *variáveis de registros*, a saber: *campo (field)*, *relação (tenor)* e *modo (mode)*. Conforme Halliday (1989, p. 42), “registros correspondem às configurações semânticas que são tipicamente associadas a determinados contextos sociais. [...] Quando nos deparamos com um texto particular a fim de interpretá-lo, considerando o seu contexto, relacionamo-lo a algum registro”<sup>6</sup>. No quadro expositivo adiante, reproduzimos as definições das variáveis de registro, conforme apresentadas por Eggins (2004, p. 90). Após a definição para cada variável de registro, no mesmo quadro expositivo, apresentamos a análise da variável correspondente da estrutura esquemática do gênero relatório, produzido nas disciplinas de estágio supervisionado de ensino de língua inglesa, focalizadas nesta investigação.

VARIÁVEIS DE REGISTRO	(+) DEFINIÇÃO E (#) ANÁLISE
<p><b>DISCURSO DE CAMPO</b> (field of discourse)</p>	<p><b>(+)</b> Codificação da experiência. Aquilo que é dito.</p> <p><b>(#)</b> Discurso acadêmico para relatar experiências vivenciadas em disciplinas de estágio supervisionado, envolvendo os espaços universitário e escolar.</p>
	<p><b>(+)</b> Significados interpessoais. As relações estabelecidas entre os interactantes.</p> <p><b>(#)</b> Produtores: alunos-mestre matriculados em disciplinas de estágio, cumprindo uma atividade acadêmica. Leitores imediatos: docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio, os quais avaliam imediatamente o mérito do trabalho. Leitores potenciais: outros alunos-mestre dos estágios ou quaisquer interessados nos documentos, os quais têm acesso aos documentos no CIMES.</p>
<p><b>DISCURSO DE MODO</b> (mode of discourse)</p>	<p><b>(+)</b> Significados textuais. O papel exercido pela língua na interação.</p> <p><b>(#)</b> Documento impresso com predominância da língua escrita, produzido a partir da observação que se deseja crítica da experiência vivenciada em disciplinas de estágio, podendo ser utilizados textos pertencentes a diferentes gêneros, realizados a partir de diversas linguagens.</p>

Quadro 1: variáveis de registro<sup>7</sup>

No contexto de formação focalizado, espera-se que, na escrita reflexiva do relatório de estágio, o aluno-mestre se utilize de uma linguagem formal e articule as literaturas especializadas e a experiência pedagógica vivenciada, seguindo, portanto, as convenções do gênero relatório de estágio supervisionado, composto pela mistura de diferentes seqüências textuais, como narração, descrição e argumentação. Insistimos em afirmar que a produção desse relatório se configura como um evento de letramento que pode contribuir para o aprimoramento da escrita do aluno-mestre, a qual parece pouco trabalhada nas licenciaturas, inclusive na própria Licenciatura em Letras e em Pedagogia, as quais são responsáveis pela formação do professor para mediar o estudo da língua materna na educação básica (SILVA, 2010b, p.12)

No *Quatro 2*, apresentado abaixo, sintetizamos as realizações lexicogramaticais responsáveis pela manifestação das três metafunções da linguagem focalizadas na LSF, as quais, conforme já esclarecemos, estão diretamente relacionadas às três variáveis de registro. Para exposição dessa síntese, tomamos como referência o trabalho de Bárbara e Macêdo (2009, p. 91-92).

VARIÁVEIS DE REGISTRO	METAFUNÇÕES	SIGNIFICADOS
<b>Campo</b> (field)	<b>Ideacional</b> (ideational)	“É realizado por escolhas feitas no sistema de transitividade. Os processos verbais, assim como os participantes e as circunstâncias do evento comunicativo, veiculam a experiência de mundo do falante”.
<b>Relação</b> (tenor)	<b>Interpessoal</b> (interpersonal)	“É realizado por escolhas feitas nos sistemas de modo e modalidade. O primeiro sistema determina os papéis que os participantes de uma interação representam e atribuem ao seu interlocutor. O sistema modalidade indica a posição do falante a respeito de sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor”.
<b>Modo</b> (mode)	<b>Textual</b> (textual)	“É realizado por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação; que componentes de sua mensagem escolhe para ser tema/rema e dado/novo. São escolhas que têm a ver com a construção da mensagem”.

Na análise dos dados, apresentada na próxima seção, focalizamos diretamente a *metafunção textual*, pois investigamos as informações às quais é atribuída relevância, conforme disposição dos elementos textuais na posição temática das orações, componentes da seção introdutória dos relatórios de estágio supervisionado investigados. A concepção de *tema*

<sup>7</sup> “Field: what the language is being used to talk about; Tenor: the role relationships between the interaction; Mode: the role language is playing in the interaction”. (EGGINS, 2004, p. 90).



assumida neste trabalho vai além da aceção mais comum de tema como elemento linguístico no início de uma oração, que traz uma informação familiar para o leitor do texto, ao passo que a informação dada sobre esse tema é concebida como uma informação nova, denominada de *rema*. Nas palavras de Montemayor-Borsinger (2011, p. 75),

o tema representa os pontos de partida escolhidos para organizar a sucessão de orações que formam um texto. Essa sucessão de pontos de partida se configura como estratégias para produção textual ou, utilizando outra metáfora, como andaimes<sup>8</sup>.

Na perspectiva da LSF, o ambiente gramatical para investigação do tema “vai além do texto, incluindo o contexto de situação e de cultura”<sup>9</sup> (MONTEMAYOR-BORSINGER, 2011, p. 75). Ao analisarmos os discursos produzidos a partir das escolhas temáticas, focalizamos indiretamente as demais metafunções da linguagem, afinal “podemos identificar três tipos diferentes de elementos da oração que podem exercer a função de tema: elementos tópicos (ou ideacionais), elementos interpessoais e elementos textuais”<sup>10</sup> (EGGINS, 2004, p. 301). Em outras palavras, conforme a escolha lexicogramatical dos elementos textuais dispostos na posição temática, o estagiário enfatizará a informação apresentada, o próprio posicionamento diante da informação ou, até mesmo, o tipo de conexão estabelecida entre as orações. Articulamos a investigação dos elementos temáticos às escolhas lexicais das formas verbais, as quais expressam processos verbais específicos, como *processo material, mental, verbal, comportamental, existencial e relacional* (EGGINS, 2004); FURTADO DA CUNHA e SOUZA, 2007).

#### 4. Discursos produzidos a partir da escrita do aluno-mestre

Dos 62 (sessenta e dois) relatórios analisados nesta investigação, registramos 51 (cinquenta e um) com a seção introdutória identificada por algum título, restando 11 (onze) em que não foram identificados

---

<sup>8</sup> “Theme is about the starting-points that have been chosen to organize the succession of clauses that form a text. This succession of starting points constitutes the method of development of a text, or, to use another metaphor, its scaffolding” (MONTEMAYOR-BORSINGER, 2011, p. 75). No referido artigo, a autora discute a inefabilidade das categorias gramaticais tema (*theme*) e tópico (*subject*) para designar o potencial discursivo dos elementos que ocupam a posição temática. Conforme a autora, a discussão sobre a delimitação do tema ainda precisa ser aprofundada no âmbito da LSF. Concordamos com o posicionamento apresentado, mas não é nosso interesse aqui aprofundar essa discussão.

<sup>9</sup> “this environment goes beyond the text and includes its context of situation and context of culture” (MONTEMAYOR-BORSINGER, 2011, p. 75).

<sup>10</sup> “we can identify three different types of elements of clause structure that can get to be Theme: topical (or experiential) elements, interpersonal elements and textual elements” (EGGINS, 2004, p. 301).

títulos na seção introdutória. Nos primeiros relatórios, predominaram a denominação *introdução* e *apresentação*, assim como é comum em outros gêneros acadêmicos. Pontualmente, foi possível encontrar alguma outra denominação, como a seguinte: *Construindo sentido para o uso do inglês no dia a dia*.

Nos relatórios do segundo tipo, observamos alguns textos em que havia alguma marcação tipográfica, resultante da disposição textual no papel, delimitada por espaço entre linhas, o que nos permitiu delimitar a seção introdutória. A ausência de identificação dessa seção pode ser justificada pela produção de alguns textos corridos, identificados como *relatos reflexivos*, compilados juntamente com outros documentos utilizados nas disciplinas de estágio supervisionado, formando o que poderíamos denominar de *portfólio*, caso o processo de produção envolvesse maior critério. Conforme Villas Boas (2010, p. 38),

“em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelos alunos. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”.

Ainda que bastante pontual, o resultado da macroanálise corrobora os demais resultados das investigações produzidas no âmbito dos projetos de pesquisa aqui focalizados. Essas investigações mostraram a significativa instabilidade da estrutura potencial dos relatórios de estágio supervisionado (SILVA, 2011a).

Organizamos as subseções seguintes de acordo com os discursos recorrentes produzidos na introdução dos relatórios de estágio supervisionado analisados. As subcategorias dos discursos mencionados abaixo se perpassam, não são excludentes, ou seja, foram apresentadas separadamente para facilitar a exposição do conteúdo neste artigo. Compreendemos discurso como os sentidos construídos a partir da análise dos recursos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência textual, considerando os contextos de situação e de cultura em que os textos circulam, portanto focalizando as formas discursivas (gêneros) em que os textos moldam (MARTIN, 1997).



Nos exemplos reproduzidos nas subseções seguintes, identificamos, entre parênteses subscritos, com algarismos arábicos, os períodos e, com algarismos romanos, as orações desenvolvidas, componentes dos referidos períodos. As formas verbais dessas orações analisadas estão destacadas com *itálico*.

#### 4.1. Discurso de contextualização da disciplina

A caracterização da disciplina cursada e do relatório de estágio produzido foi um discurso recorrente na seção de introdução dos textos analisados. Na introdução dos relatórios, esse discurso sinaliza para a apropriação pouco significativa da escrita reflexiva pelos estagiários, caracterizando, portanto, a produção do trabalho final da disciplina Estágio Supervisionado como uma atividade formal, sem ganhos significati-

##### Exemplo 2 – Relatório de Estágio (IPPELI-II 2009.2)

<sup>(1i)</sup> O Estágio Supervisionado II, *foi realizado* em turma de 7º/8º ano do Ensino Fundamental do turno matutino da Escola Estadual João Pedro Café Kato, no período de 23 de outubro a 16 de novembro de 2009. <sup>(2ii)</sup> O Estágio Supervisionado *teve* o objetivo de observar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas, bem como confrontá-los com a prática pedagógica propriamente dita, buscando firmar uma prática <sup>(2iii)</sup> *que seja* significativa. <sup>(3ii)</sup> Este relatório é composto da descrição das observações e das experiências vivenciadas no período de regência em sala de aula.

vos para profissionalização do aluno-mestre. O *Exemplo 2* ilustra esse discurso de contextualização da disciplina:

As orações principais do *Exemplo 2* são compostas por grupos nominais na posição temática, ou seja, são produzidas na ordem direta da língua portuguesa, resultando na realização do tema não-marcado. No primeiro período, encontramos o grupo nominal *O Estágio Supervisionado II*, seguido da forma verbal composta *foi realizado*, indicando um processo material, em que, pelo uso da voz passiva, o ator responsável pelo processo não é identificado, ou seja, o estagiário se distancia das ações relatadas. No segundo período, encontramos o grupo nominal *O Estágio Supervisionado*, retomando anaforicamente o tema analisado previamente. Esse grupo nominal é seguido pela forma verbal *teve*, indicando *processo material* em que a função de ator é atribuída à própria disciplina, o que contribui para o distanciamento do estagiário dos fatos relatados.

O único momento em que o estagiário aparece nesse período é na oração [*prática*] *que seja significativa*, quando encontramos o processo relacional no modo subjuntivo. Na introdução focalizada, a sequência narrativa se limita aos dois períodos analisados, ao passo que, no último

período, delineia-se uma sequência descritiva, marcada pelo processo verbal relacional no presente do indicativo (*é composto*). Esse uso verbal na voz passiva também contribui para o distanciamento do estagiário em relação aos fatos relatados, pois é dada ênfase ao grupo nominal *Este relatório*, na posição temática. As escolhas dos elementos linguísticos no exemplo reproduzido não contribuem para a formulação da escrita reflexiva.

## 4.2. Discurso de escamoteação do relatório

Outra estratégia utilizada pelos alunos-mestre para escapar da produção da escrita reflexiva foi o uso da introdução do relatório para discussão de pressupostos teóricos sobre o ensino de língua estrangeira, sem articular diretamente a discussão realizada com experiências vivenciadas no campo de estágio supervisionado. As reflexões produzidas se limitam ao posicionamento teórico dos estagiários, não havendo articulação dessa teoria com as atividades de estágio supervisionado, conforme idealizado para o gênero focalizado. O *Exemplo 3* ilustra esse discurso de escamoteação do relatório, ou seja, exemplifica algumas ma-

### Exemplo 3 – Relatório de Estágio (IPPELSI-III 2007.1)

INTRODUÇÃO<sup>(1i)</sup> A Língua Estrangeira *torna-se* disciplina obrigatória no currículo de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries, conforme expresso nas Leis de Diretrizes e Bases do Mec, <sup>(1ii)</sup>a maioria das escolas escolhe o inglês como Língua Estrangeira a ser trabalhada em sala de aula.<sup>(2i)</sup> Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) *ratificam* que, a partir da quinta série, <sup>(2ii)</sup>o aluno já *pode* pensar, falar, ler e escrever em sua língua materna e, <sup>(2iii)</sup>portanto, *está* preparado para se tornar um ser discursivo em uma língua estrangeira. <sup>(3i)</sup>O termo ser discursivo se *refere* ao indivíduo apto a usar a linguagem em comunidades discursivas, ou seja, em espaços sociais como a escola e a família, por exemplo, através de práticas sociais.<sup>(4i)</sup> *Devemos atentar* <sup>(4ii)</sup>que a concepção de aprendizagem de LEM (Língua Estrangeira Moderna) em escolas regulares *deixa* de ser sinônimo de domínio da habilidade de falar o idioma para remeter à noção de <sup>(4iii)</sup>que o objetivo pedagógico neste caso *é* a formação multicultural do aluno por meios de temas e atividades <sup>(4iv)</sup>que *evidenciam* o compromisso com o contexto do estudante no âmbito local e global.<sup>(5i)</sup> Rosa *garante* <sup>(5ii)</sup>que a escola *precisa* “*oferecer* instrumento para <sup>(5iii)</sup>que os alunos *possam desenvolver-se*, de pensar com a própria cabeça, fazer escolhas e se responsabilizar por elas” (ROSA, 1994, p. 28-9). <sup>(6i)</sup>Para Rosa o problema não *está* nos conteúdos <sup>(6ii)</sup>que a pedagogia tradicional *privilegia*, <sup>(6iii)</sup>mas *consiste* na forma de abordá-los. <sup>(7i)</sup>Portanto, nós estagiários, *precisamos confiar* em nossas habilidades e competências para então aprimorá-las ao defrontarmos com a realidade das salas de aulas; <sup>(7ii)</sup>a relação da subjetividade com <sup>(7iii)</sup>o que é objetivo, *é* essencial para completar o nosso processo ensino-aprendizagem.





nobras realizadas pelo estagiário para ser avaliado sem prejuízo, mesmo não realizando a atividade da forma prevista:

No *Exemplo 3*, permanece a estratégia de distanciamento do estagiário em relação ao conteúdo tematizado no relatório. Ao longo desse exemplo, o uso das formas verbais no tempo presente do modo indicativo distancia o texto da sequência narrativa, característica do relatório de estágio supervisionado, e aproxima-o do discurso científico mais impessoal. No primeiro período, as duas orações coordenadas são iniciadas por elementos ideacionais, ou seja, grupos nominais exercendo a função de tema não-marcado (*A Língua Estrangeira; a maioria das escolas*). Ambos exercem a função de ator diante das formas verbais *torna* e *escolhe*, respectivamente, indicando processo material.

No segundo período, o grupo nominal *Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)* é utilizado na posição de tema, seguido pela forma verbal *ratificam*, indicando processo material. Esse elemento tópico colabora com o conteúdo enunciativo apresentado no primeiro parágrafo. Ainda neste mesmo período, encontramos duas outras orações com um elemento tópico em comum (*o aluno*), mas, na terceira oração, o referido elemento tópico está elíptico, restando um elemento textual (*portanto*), antecedendo a forma verbal indicativa de processo relacional (*está*). Nas duas últimas orações, no segundo período, o estagiário se posiciona de forma mais explícita por meio do uso do conectivo *portanto* e da forma verbal modalizadora *pode*. No período seguinte, outros mecanismos de organização textual colaboram com a construção da argumentação no texto (*ou seja; por exemplo*). Ainda no terceiro período, o elemento tópico *O termo ser discursivo* é seguido por uma forma verbal indicando processo material (*refere*). Esse elemento tópico retoma um grupo nominal na oração precedente (*um ser discursivo*).

Na primeira oração do quarto período, encontramos a elipse do tema, que pode ser identificado pela desinência verbal. Nesse sentido, do ponto de vista discursivo, o elemento interpessoal ganha relevância na posição temática, pois a oração é iniciada pela forma verbal modalizada composta *Devemos atentar*. Essa forma verbal evidencia o posicionamento do estagiário diante das considerações teóricas apresentadas sobre a autonomia do aluno em aulas de língua estrangeira. Além da oração principal, esse período é composto por outras três orações subordinadas, articuladas de forma que funcionam como adjuntos de elementos linguísticos antecedentes.

Ainda no *Exemplo 3*, no quinto período, a posição temática é ocupada pelo nome de uma autora (*Rosa*), que exerce a função de ator do processo material expresso (*garante*). No sexto período, o estagiário mantém em evidência o posicionamento teórico da referida autora, pois encontramos o grupo adverbial *Para Rosa* na posição de tema. Se estendermos a delimitação temática para o sujeito da oração (*o problema*), ganha relevância não só o argumento de autoridade, quando atribuído o conteúdo enunciado a uma pesquisadora, mas também a própria dis-

cussão teórica instaurada sobre autonomia do aluno em aulas de língua estrangeira. Conforme discutido por Montemayor-Borsinger (2011), motivações discursivas justificariam a ampliação da delimitação do tema, num texto analisado.

O último período parece ser o momento em que a voz do estagiário mais transparece no texto. O estagiário aparece na posição temática da primeira oração, quando é utilizado o pronome da primeira pessoa do plural (*nós*), juntamente com uma forma apositiva (*estagiários*). O conectivo *portanto* antecede o referido grupo nominal, evidenciando a tentativa do estagiário se posicionar diante da discussão teórica realizada na introdução do relatório de estágio supervisionado. A forma verbal modalizada *precisamos confiar* contribui para a manifestação da voz do aluno-mestre no relatório. Na segunda oração do sétimo período, o estagiário sintetiza o encaminhamento teórico-metodológico para aulas de língua estrangeira com o seguinte grupo nominal, exercendo a função de tema da oração: *a relação da subjetividade com o que é objetivo*. Por meio do processo verbal de relação (*é*), esse elemento ideacional é caracterizado como *essencial* na formação do aluno-mestre.

### 4.3. Discurso de configuração da autonomia

Assim como acontece na íntegra do relatório de estágio supervisionado, outro discurso recorrente na introdução dos documentos investigados é o da construção do estagiário agente da própria formação profissional. O aluno-mestre reflete criticamente sobre a experiência vivenciada no estágio supervisionado, articulando, inclusive, tal experiência com saberes acadêmicos adquiridos na licenciatura, ainda que acessíveis em atividades diferentes do ensino regular oferecido na graduação, como a participação em programas de iniciação à docência, iniciação científica e monitoria. Bastante significativo do ponto de vista da formação inicial do professor, a ocorrência desse discurso é menor que os tematizados nas duas subseções anteriores. O *Exemplo 4* ilustra o discurso de configuração da autonomia do estagiário, presente nos documentos focalizados. No referido exemplo, omitimos as citações.

#### Exemplo 4 – Relatório de Estágio (IPPELI-III 2011.1)

Introdução. <sup>1(i)</sup> Iniciando mais um relatório de estágio – o meu sexto. <sup>2(i)</sup> Neste período *encontramos* situações inteiramente novas no exercício da docência, sensações, emoções, angústias, problemas e sucessos variados. <sup>3(i)</sup> Descrever com precisão tantas experiências é uma tarefa fadada ao fracasso, tendo em vista a impossibilidade de expressar toda a complexidade <sup>3(ii)</sup> que envolve as práticas de ensino e de aprendizagem, <sup>3(iii)</sup> que não podem ser dissociadas em nenhum momento de nossas vidas. <sup>4(i)</sup> Sobre essa dificuldade de traduzir nossas vivências enquanto formandos e formadores, *acho* impecáveis as considerações de



Fairchild (2010), <sup>4(ii)</sup> quando cita que [citação] <sup>5(i)</sup> Eu, enquanto pesquisador de iniciação científica científica <sup>1</sup>[Aluno de graduação participante há dois anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC CNPq/UFT)] do ensino de línguas (materna e estrangeira), <sup>5(ii)</sup> ainda que com enfoque na modalidade da EJA, tenho acesso a conhecimentos e reflexões de grande relevância no que tange à postura do educador em relação aos (i) atores (humanos e não-humanos) envolvidos no processo educacional, (ii) às relações sociais estabelecidas nos espaços de formação de tais sujeitos e (iii) às concepções ideológicas enviesadas em tais processos, além de inúmeras outras questões <sup>5(iii)</sup> que, de uma maneira ou outra, estão ligadas aos três aspectos da educação acima mencionados. <sup>6(i)</sup> No decorrer deste trabalho podemos perceber os processos descritos por De Certeau (1994), ao tematizar as astúcias da arte do fazer no cotidiano das pessoas, focando as estratégias didáticas do professor, elaboradas durante o planejamento de aulas, com o intuito de estruturar a aula, <sup>6(ii)</sup> mas que quase sempre são transformadas, tornando-se verdadeiras táticas a serem aplicadas na dinâmica da sala de aula, com a finalidade de adaptação a situações não-previstas. <sup>7(i)</sup> Tentamos, durante o estágio, atentar para uma abordagem significativa do uso da língua inglesa, <sup>7(ii)</sup> que atendesse à nossa adesão aos conceitos de complexidade, <sup>7(iii)</sup> que envolvem todos os processos de uso da língua em contextos sociais e pessoais, <sup>7(iv)</sup> e encontramos na arte um escopo adequado às nossas aspirações. <sup>8(i)</sup> Complexidade aqui é entendida como [citação] (MORIN: 2008, p. 20). <sup>9(i)</sup> Tendo em vista que sou um aluno-pesquisador, não posso deixar de observar minha prática sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA) – linha teórica <sup>9(ii)</sup> à qual minhas pesquisas estão ligadas –, <sup>9(iii)</sup> pois, conforme cita Celani (2008), [citação]. <sup>10(i)</sup> Assim, nossa abordagem objetiva um trabalho interdisciplinar, <sup>10(ii)</sup> mas interdisciplinaridade aqui tratada está para além de uma concepção criticada por Fazenda (2008, p. 18), <sup>10(iii)</sup> quando cita <sup>10(iv)</sup> que a interdisciplinaridade, por vezes, é entendida como “interação existente entre duas ou mais disciplinas”. <sup>11(i)</sup> A interdisciplinaridade aqui é entendida como um processo de organização de conhecimentos, de reunião de conceitos seccionados por motivos diversos, de um encontro do mundo da abstração com o mundo da ação, de forma a tornar toda a produção e vivência de conhecimentos uma experiência significativa para os sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem.



No primeiro período do *Exemplo 4*, o grupo nominal topicalizado pelo verbo *Iniciando*, na forma nominal do gerúndio, enfatiza o ato do aluno-mestre estar produzindo o sexto relatório na licenciatura. Nesse período, não podemos desconsiderar a existência da construção gramatical elíptica *Eu estou*, que marca a emergência do agente aluno-mestre que se identifica com as atividades do estágio supervisionado, denominando o relatório produzido de *o meu sexto*.

No segundo período, encontramos o tema marcado *neste período*, que retoma os demais estágios cursados, quando o aluno-mestre produzira outros relatórios. Justaposta ao referido tema está forma verbal *encontramos*, expressando um processo verbal material, que, por ser utilizada na primeira pessoa do plural, parece ecoar as vozes de outros estagiários.

No terceiro período, o grupo nominal *Descrever com precisão tantas experiências*, exercendo a função de tema, encapsula o esforço despendido pelo aluno-mestre, no período precedente, para discursivizar por meio da escrita a própria atividade de produção do relatório de estágio. Esse grupo nominal é seguido pela forma verbal *é*, indicando processo relacional, característico da sequência textual descritiva.

Insistindo na tematização do esforço da discursivização da escrita do relatório, o estagiário utiliza um tema marcado na primeira oração do quarto período (*Sobre essa dificuldade de traduzir nossas vivências enquanto formandos e formadores*), o qual também encapsula o conteúdo previamente discutido no texto. A voz do estagiário sobressai, mais uma vez, ao assumir a primeira pessoa do singular por meio da forma verbal *acho*, indicando processo mental, evidenciando, portanto, a subjetividade do produtor do texto, que, então, traz a voz de autoridade linguística e ampara seu argumento de maneira a justificar-se com maestria na citação direta da literatura científica. O aluno-mestre cita o autor que admira (*acho impecáveis as considerações de Fairchild*) e, amparado na referida citação e pela participação em programa institucional de iniciação científica, sente-se fortalecido para declarar-se detentor de saber adquirido na academia, fazendo-o enunciador na primeira pessoa do singular, conforme tema do quinto período (*Eu, enquanto pesquisador de iniciação científica do ensino de línguas (materna e estrangeira), ainda que com enfoque na modalidade da EJA*), também composto por construção apositiva e seguido pela forma verbal *tenho*, indicativa de processo material.

O aluno-mestre continua a textura de sua escrita com um adjunto de circunstância na função de tema marcado (*No decorrer deste trabalho*), na primeira oração do sexto período. Indiretamente, faz referência a outra literatura especializada, utilizando um processo modalizado (*podemos perceber*) na tentativa de articular saberes acadê-



micos à experiência vivenciada no estágio supervisionado. Em outras palavras, ancorado no novo autor citado, o aluno-mestre produz algumas reflexões sobre as estratégias didáticas utilizadas nas aulas ministradas na escola do ensino básico. Por meio da escrita, reformula e aplica em seu relatório o que aprendeu durante a licenciatura e, por meio dessas vozes, sente-se autorizado a criticar o que vivenciou no estágio.

Para relatar mais uma situação desafiadora, experienciada no estágio supervisionado, o aluno-mestre retoma a forma verbal na primeira pessoa do plural (*Tentamos*), fazendo coro às vozes de outros estagiários. Tal forma verbal exerce a função de tema marcado da primeira oração do sétimo período, enfatizando, portanto, o processo material semiotizado. Com esse processo material, o aluno-mestre explicita a tentativa de atentar ou prestar atenção à abordagem significativa de ensino, mostrando que a posição teórica por ele assumida se situa na teoria da complexidade, a qual, por sua vez, é destacada no tema do período subsequente (*complexidade*). Mais uma vez, ao se comprometer e mostrar-se em sua totalidade como um aluno autônomo, que procura controlar a própria aprendizagem, traz à tona a voz de outro autor para apresentar a concepção de complexidade assumida.

Na primeira oração do nono período, encontramos o seguinte tema marcado: *Tendo em vista que sou um aluno-pesquisador*. O aluno-mestre insiste em construir uma representação própria de aluno-pesquisador, opondo-se a outros estagiários que não podem ser assim caracterizados. Utiliza-se da forma adverbial *não*, justaposta à forma verbal composta modalizada *posso deixar*, para reafirmar que a prática pedagógica por ele assumida no estágio supervisionado está orientada por saberes produzidos no âmbito da Linguística Aplicada. Sabiamente, mais uma vez, o aluno-mestre se apóia na voz de autoridades acadêmicas, tanto de autores caracterizados como linguistas aplicados, como autores situados em outras áreas do conhecimento, como a educação. Essa diversidade teórica corrobora a abordagem interdisciplinar, focalizada nos temas exercidos por elementos ideacionais destacados no décimo e décimo primeiro períodos (*Assim, nossa abordagem; interdisciplinaridade aqui tratada; A interdisciplinaridade aqui*), no Exemplo 4.

Ao longo do exemplo aqui focalizado, o produtor do texto se caracteriza como pesquisador, sentindo-se credenciado pela universidade e pelo conhecimento adquirido a se colocar como um sujeito que controla o processo de aprendizagem e os saberes experimentados no estágio supervisionado. Junta sua voz à de outros autores citados e tira conclusões em sintonia com todas as vozes citadas como se em uníssono fosse somente sua própria voz.



## Considerações finais

A partir da abordagem discursiva da linguística sistêmico-funcional, investigamos como os professores em formação inicial constroem textualmente seus dizeres reflexivos sobre a prática de estágio supervisionado no ensino de língua estrangeira. Analisamos a escolha do tema das orações componentes das seções introdutórias do gênero relatório de estágio supervisionado, bem como os processos verbais atrelados diretamente aos temas mencionados.

Chegamos a alguns resultados no tocante aos discursos deflagrados por meio da escrita idealizada como mediadora da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, experienciada no estágio supervisionado da licenciatura focalizada. As partes introdutórias dos relatórios analisados se configuraram em diferentes escolhas discursivas, assim como reproduzido nas demais seções componentes da estrutura potencial dos relatórios analisados. Os discursos analisados neste artigo foram: de escamoteação do relatório; de contextualização da disciplina; e de configuração da autonomia do estagiário.

Quando utilizado de forma produtiva, o relatório de estágio supervisionado pode servir como instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práticas docentes construídas na tradição do magistério. Práticas herdeiras do ensino gramatical e do método da tradução, por exemplo, amplamente adotadas nas aulas de língua inglesa, no território brasileiro, necessitam de um olhar crítico em resposta às recentes mudanças na lógica de construção do conhecimento, em face do mundo altamente tecnologizado em que estamos inseridos. No contexto da investigação realizada, o aluno-mestre, autor do relatório, pode se beneficiar durante a atividade de escrita do relatório, envolvendo-se em um momento de reflexão e de articulação de diversos saberes adquiridos durante a licenciatura.

Finalmente, esperamos que este trabalho contribua como referência bibliográfica orientadora da prática profissional de professores responsáveis pelos estágios supervisionados nas licenciaturas, pois sabemos da escassez de materiais didáticos que possam ser utilizados como instrumentos de mediação nas práticas da escrita reflexiva, na formação inicial de professores. Os próprios alunos-mestre, talvez, também possam tirar proveito da leitura deste artigo, nas trajetórias a serem percorridas nas inúmeras disciplinas de estágio supervisionado, componente curricular obrigatório das licenciaturas. A leitura prévia dos resultados da investigação realizada sobre a escrita do relatório de estágio supervisionado, nas licenciaturas, pode trazer ganhos para a produção da escrita que se deseja desencadeadora da reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica do estagiário.



---

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Lingüística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de linguagem e sociedade**. Brasília: UNB, v. 10, 1, p. 89-107, 2009.

BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: Jill Burton; Phil Quirke; Carla L. Reichmann; Joy Kreeft Peyton (Eds.). **Reflective Writing: a Way to Lifelong Teacher Learning**. United States of America: TESL-EJ Publicatins, 2010, p. 1-11.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp & Leda Maria B. Tomitch (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2ªed. Florianópolis: Insular, 2008 p. 17-32.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CRUZ, A. D. Práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado. **Projeto de Dissertação**. Araguaína: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Campus Universitário de Araguaína, UFT, 2006.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ed. London: Continuum, 2004.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers Ltd, 1994.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUERRA, M. M. Práticas escolares de linguagem registradas em relatórios de estágio supervisionado e na prática profissional do professor em serviço. **Projeto de Dissertação**. Araguaína: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Campus Universitário de Araguaína, UFT, 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à lingüística sistêmico-funcional. In: **Matraga: estudos linguísticos e literários**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, v. 16, n. 16, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: M. A. K. Halliday; R. Hasan. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-49.



HASAN, R. Part B. In: M. A. K. Halliday; R. Hasan. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-116.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: Frances Christie and J. R. Martin (orgs.). **Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School**. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.

MELO, L. C. Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa: práticas auto-reflexivas de escrita. Araguaína, 2011. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

MONTEMAYOR-BORSINGER, A. “Theme” and “Subject” in Systemic Functional Linguistics: a discussion of thematic status. **Cadernos de linguagem e sociedade**. Brasília: UNB, 2011. v. 12, n. 1.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: J. L. Meurer; Adair Bonini & Désirée Motta-Roth (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

OLIVEIRA, E. de J. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado nas licenciaturas em geografia e história. **Relatório final de iniciação científica**. Araguaína: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), Campus Universitário de Araguaína, UFT, 2011.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, W. R. **Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado**. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2011a (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Estágio supervisionado como espaço de formação de professor**. Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE, 2011b. (no prelo)

\_\_\_\_\_. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: Adair Vieira Gonçalves; Maria Rosa Petroni (orgs.). **Formação de professores: o múltiplo e o complexo**. Dourados: Editora da UFGD, 2011c. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011d. (no prelo)

\_\_\_\_\_. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**. Tese de doutorado. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.





---

SILVA, W. R.; MENDES, A. S. **Prática de reescrita na formação inicial de professores**: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. 2011 (no prelo).

TAVARES. E. Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio. Araguaína, 2011. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL: Universidade Federal do Tocantins, 2011 (em produção).

VIAN, JR. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça: UNISUL, 2009. v. 9, n. 2, p. 387-410.

VILLAS BOAS, B. M. de F **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7ed. Campinas: Papirus Editora, 2010.

Recebido em 11/09/11.

Aceito em 25/10/11.

\***Wagner Rodrigues Silva** é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins - UFT, responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. É também coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado).

\***Ana Emilia Fajardo-Turbin** é professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, atua na área de língua e literatura inglesa.