



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA**

ERLAN TAVARES DOS SANTOS

**MATERIAIS DIDÁTICOS TEMATIZADOS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Porto Nacional – TO

2026

ERLAN TAVARES DOS SANTOS

**MATERIAIS DIDÁTICOS TEMATIZADOS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig

Porto Nacional – TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237m Santos, Erlan Tavares dos.

Materiais didáticos tematizados em relatórios de estágio em ensino de língua inglesa. / Erlan Tavares dos Santos. – Porto Nacional, TO, 2026.

177 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.

Orientador: Carlos Roberto Ludwig

1. Formação de professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Material Didático. 4. Escrita Reflexiva. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ERLAN TAVARES DOS SANTOS

**MATERIAIS DIDÁTICOS TEMATIZADOS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 04/05/2026

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (UFT) – Orientador

Prof. Dr^a. Neila Nunes de Souza (UFT) - Avaliadora interna

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI) - Avaliador externo.

*Dedico este trabalho a todos os camponeses e estudantes das fazendas, sítios e chácaras —
àqueles que acordam antes do sol e carregam no corpo o peso da terra e, nas mãos
calejadas, a dignidade silenciosa de quem sustenta o mundo. Àqueles cuja voz, tantas vezes
abafada pelo barulho da indiferença e pelo peso das distâncias, encontra na leitura e na
escrita não apenas um meio de ser ouvida, mas um território de liberdade onde nenhuma
cerca é capaz de alcançar.*

*A linguagem é um campo de batalha onde diferentes vozes, diferentes pontos de vista,
diferentes ideologias se encontram e se enfrentam.*

BAKHTIN

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo graças a Deus — fonte inesgotável de vida, sabedoria e força. Foi nessa busca que Ele me sustentou, silencioso e firme, em cada etapa desta jornada — nos dias de clareza e, sobretudo, nos dias de dúvida. Sem Sua presença, este trabalho não teria saído do silêncio interior onde todo sonho começa. Reconheço, com humildade e gratidão, que *"toda boa dádiva e todo dom perfeito vêm do alto"* (Tiago 1:17). A Ele, portanto, ofereço não apenas o resultado, mas o caminho inteiro — com suas incertezas, suas descobertas e sua beleza imperfeita. Aos meus pais, Eduardo Tavares de Melo e Marineide Paula dos Santos, devo muito mais do que palavras são capazes de expressar. Seu amor incondicional foi o chão firme sobre o qual ergui cada passo desta caminhada. Lewis escreveu que o amor verdadeiro é o desejo profundo pelo bem de quem se ama — e esse desejo eu o vi em cada sacrifício silencioso que fizeram por mim, em cada renúncia que nunca chamaram de renúncia. Carreguei vocês comigo em cada página escrita, e é justo que seus nomes estejam gravados também nesta.

Aos meus irmãos — Ernandes, Elio, Eliana e Rafael —, agradeço pelo incentivo constante, pela presença generosa e pelo exemplo vivo de perseverança. A sabedoria bíblica nos lembra que *"o irmão é o amigo que nasce para a hora da angústia"* (Provérbios 17:17), e vocês foram, para mim, exatamente isso: companheiros de primeira hora, guardiões da minha fé nos momentos em que ela vacilava, vozes que me devolveram, quando necessário, a certeza de que valia a pena continuar. Um agradecimento especial e profundo ao Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, orientador de rara sensibilidade e rigor intelectual, cuja presença foi decisiva nesta trajetória. Lewis afirmava que a tarefa do verdadeiro educador não é derrubar florestas, mas irrigar desertos. O Professor Ludwig irrigou com paciência e sabedoria os terrenos mais áridos do meu pensamento, acreditou no meu potencial quando eu mesmo hesitava, e soube conduzir, com firmeza e afeto, o difícil equilíbrio entre exigir e acolher. Minha gratidão é tão ampla quanto a influência que sua orientação deixou neste trabalho — e em mim.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ao Programa de Pós-Graduação, expressei minha gratidão pelo ambiente de formação e pelos recursos que tornaram esta pesquisa possível. Mais do que uma instituição, a UFT foi o espaço onde ideias ganharam forma e convicções foram amadurecidas. Aos colegas e amigos que compartilharam essa jornada, agradeço pelas trocas, pelos debates e pelas cumplicidades. Como *"o ferro afia o ferro"* (Provérbios 27:17), nossa convivência nos tornou, a todos, mais aguçados, mais humanos e mais capazes.

RESUMO

Esta dissertação investiga a configuração das reflexões sobre materiais didáticos produzidas por professores em formação inicial denominados alunos-mestre, registradas em relatórios de estágio supervisionado, e sua contribuição para a construção da identidade profissional de acadêmicos de Letras/Inglês da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O arcabouço teórico fundamenta-se nos paradigmas da Linguística Aplicada, na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e nas abordagens de letramentos. O objetivo geral consiste em analisar como a escrita reflexiva sobre o aparato pedagógico atua como mediadora na articulação entre teoria e prática no "entrelugar" do estágio. Especificamente, busca-se categorizar a tipologia dos materiais mobilizados, verificar zonas de convergência ou distanciamento entre recursos e pressupostos teóricos, e identificar as valorações críticas sobre tais materiais. Metodologicamente, a investigação inscreve-se na abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza documental, utilizando como *corpus* os relatórios finais de estágio. Os resultados demonstram que a sistematização escrita das vivências promove a construção de saberes docentes e a autonomia reflexiva. Conclui-se que o processo permite ao futuro professor reconhecer, avaliar e reconfigurar sua práxis no ensino de língua inglesa, consolidando o estágio como um espaço de aprendizagem dialógica e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Material Didático. Escrita Reflexiva. Identidade Profissional.

ABSTRACT

This dissertation investigates the configuration of reflections on teaching materials produced by pre-service teachers (student-teachers), recorded in supervised internship reports, and their contribution to the professional identity construction of undergraduate students in the English Language Arts program at the Federal University of Tocantins (UFT). The theoretical framework is grounded in the paradigms of Applied Linguistics, the dialogic perspective of the Bakhtin Circle, and literacy approaches. The general objective is to analyze how reflective writing on pedagogical apparatuses acts as a mediator in the articulation between theory and practice within the "in-between" space of the internship. Specifically, it seeks to: categorize the typology of the teaching materials employed; verify zones of convergence or divergence between these resources and the student-teachers' theoretical assumptions; and identify critical valuations and appraisals regarding such materials. Methodologically, the research follows a qualitative-interpretative approach of a documentary nature, using final internship reports as the analytical *corpus*. The results demonstrate that the written systematization of internship experiences promotes the construction of teaching knowledge and reflective autonomy. It is concluded that this process allows future teachers to recognize, evaluate, and reconfigure their pedagogical praxis in English language teaching, consolidating the internship as a space for dialogic and emancipatory learning.

Keywords: Teacher education. Supervised Internship. Teaching Materials. Reflective Writing. Professional Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Elementos constitutivos do gênero.....	41
Figura 2 – O entrelugar socioprofissional do estágio curricular supervisionado	88
Figura 3 – Imagens de duas atividades de tradução desenvolvidas nas turmas do 8º e 9º ano da modalidade EJA.	119
Figura 4 – Handout utilizado como atividade de língua inglesa, extraído da internet pela professora-colaboradora.....	134
Figura 5 – Quadro branco preenchido com as informações pertinentes à história Pium Farm, utilizado como subsídio pedagógico auxiliar para a compreensão dos estudantes da narrativa.	146
Figura 6 – Flashcards e acessórios tecnológicos utilizados como materiais de apoio para auxiliar os estudantes na compreensão da narrativa Pium Farm.....	148
Figura 7 – Imagens dos flashcards utilizados como atividade de ensino de Língua Inglesa.....	160
Figura 8 – Imagem da atividade de ensino de Língua Inglesa sobre as partes do corpo humano.	163
Figura 9 – Letra da música Samba do Approuch, de Zeca Baleiro, utilizada para trabalhar o conteúdo estrangeirismos.	166
Figura 10 – Questionário utilizado pela aluna-mestra como forma de reflexão e discussão sobre a letra da música Samba do Approuch, de Zeca Baleiro.....	168

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Elementos que constituem o gênero do discurso relatório de estágio..	42
Quadro 2 – Quantitativo de relatórios investigados no estágio supervisionado em língua inglesa	100

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1.Objetivo geral:	21
1.1.2Objetivos específicos:.....	21
2.Organização da dissertação	23
CAPÍTULO I: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....	25
1.1 Língua/linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin	25
1.1.2. A natureza dialógica da língua	30
1.1.3.Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem	33
2.Letramentos do professor em formação inicial	50
3.Materiais didáticos tematizados na escrita de relatórios de estágio	64
CAPÍTULO II: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	71
2.1.Metodologia da pesquisa	77
2.2.Estágio supervisionado	80
2.3. Os relatórios de estágio	91
2.4. Quantitativo dos relatórios investigados	98
2.5. Categorias de texto para as análises textuais dos dados de pesquisa.....	102
2.6. Linguística Sistêmico-Funcional – LSF	103
2.7. O diálogo entre a teoria bakhtiniana e a Linguística Sistêmico-Funcional: fundamentos para a análise dos dados.....	108
CAPÍTULO III: ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS DADOS DE PESQUISA.....	110
1.1.Materiais didáticos que não se aliam aos pressupostos teóricos	115
1.1.2. Apreciações críticas sobre os materiais didáticos realizados pelos alunos-mestre	129
1.1.3. Materiais didáticos mobilizados a partir de Livro Didático	149
1.1.4. Materiais didáticos mobilizados da internet	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
ANEXO	177

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de investigações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLETRAS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Vinculado à área de concentração em Estudos Linguísticos e à linha de pesquisa em Linguística Aplicada, o estudo propõe-se a analisar como as reflexões sobre materiais didáticos — empreendidas por professores em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre — manifestam-se na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. O objetivo central é compreender de que maneira essa prática de escrita reflexiva atua como mediadora na construção da identidade docente e no fomento de uma formação profissional pautada na criticidade.

Importa -nos esclarecer que, ao adotar a terminologia aluno-mestre, buscamos designar o acadêmico em estágio de regência, termo consolidado na literatura de formação docente por refletir a complexidade dessa etapa. O aluno-mestre encontra-se em um interstício, pois não é mais apenas um aluno da graduação, mas também não é ainda o professor titular da turma; ele habita um espaço fronteiro onde a identidade profissional é negociada, sobretudo, por meio da escrita reflexiva. Essa nomenclatura é fundamental para marcar uma identidade híbrida, superando a visão limitada do "estagiário" como alguém que meramente "ajuda" ou "observa". Ao nomeá-lo como aluno-mestre, reconhece-se que esse sujeito já mobiliza saberes e exerce a docência de forma crítica e responsável. Nesse processo dialógico, a figura do professor colaborador (supervisor na escola) assume um papel que desloca de "fiscal" para "parceiro". Este profissional atua como um coformador ao abrir o espaço da sala de aula e compartilhar os saberes da experiência — o chamado "chão da escola" —, dimensão prática que a universidade, isoladamente, não consegue reproduzir. Complementarmente, o professor formador (orientador na universidade) é o docente responsável por promover o letramento acadêmico e científico. Sua função primordial é fornecer o aparato teórico-metodológico necessário para que o aluno-mestre consiga transmutar a vivência escolar em objeto de pesquisa e reflexão crítica, consolidando a indissociabilidade entre teoria e prática no estágio.

A análise aqui empreendida delimita os sujeitos do Estágio Supervisionado a partir dessa tríade colaborativa essencial para a formação docente. Portanto, designamos como alunos-mestre os professores em formação inicial que, na condição de autores dos relatórios de estágio, sistematizam suas reflexões sobre a prática. Estes são acolhidos no ambiente

escolar pelo professor colaborador, docente da Educação Básica responsável por mediar a inserção do acadêmico no cotidiano da sala de aula durante as atividades de observação e regência. Paralelamente, a orientação teórica e o acompanhamento pedagógico são conduzidos pelo professor formador, docente universitário regente da disciplina, que supervisiona o desenvolvimento das atividades tanto na universidade quanto na escola-campo. Essa nomenclatura visa evidenciar a natureza dialógica e interinstitucional do estágio, compreendido como um esforço conjunto entre os diferentes atores da formação profissional.

O *corpus* analítico desta pesquisa é constituído por relatórios produzidos no contexto do componente Curricular Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da UFT. Esta pesquisa inscreve-se nos paradigmas interdisciplinares da Linguística Aplicada, área consolidada que problematiza as práticas de linguagem em diversas esferas sociais e dedica-se, primordialmente, aos processos reflexivos na formação docente e ao ensino-aprendizagem de línguas (Celani, 2008). A sustentação epistemológica e metodológica deste trabalho reside nos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, compreendendo o relatório de estágio não apenas como um documento burocrático, mas como um enunciado concreto e um espaço de interação dialógica onde a teoria acadêmica e a prática escolar se tencionam e se ressignificam.

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, é regulamentado por um conjunto de documentos oficiais que refletem o atual arcabouço normativo da formação docente no Brasil. No âmbito federal, destacam-se a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, revogando as resoluções anteriores de 2015 e 2019. Essa resolução revoga expressamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, constituindo-se, portanto, no principal marco regulatório nacional vigente para os cursos de licenciatura. No âmbito institucional, o estágio é normatizado pela Resolução Consepe nº 26/2021, que dispõe sobre a normativa de estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Tocantins, bem como pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e pelo Regimento de Estágio do respectivo campus.

O estágio curricular é um ato educativo escolar supervisionado, de caráter teórico-prático, que tem por objetivo principal proporcionar ao estudante a aproximação com a

realidade profissional com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania. O estágio curricular supervisionado deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, oferecendo inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. Essa atividade caracteriza-se, portanto, pela articulação entre teoria e práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente de trabalho docente, fundamentando-se na interação interinstitucional entre a universidade e as escolas de educação básica, compreendida aqui como um entrelugar socioprofissional.

É válido ressaltar que, complementarmente, o curso opera sob a Resolução CONSEPE nº 34/2018, que atualizou o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), estabelecendo uma estrutura curricular mais integradora e dialógica. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado encontra-se institucionalmente balizado, no plano federal, pela Lei Federal nº 11.788/2008 e pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 — que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica —, e, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, pela Resolução CONSEPE nº 26/2021, que normatiza os estágios obrigatórios e não obrigatórios da instituição, além do próprio Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), atualizado pela Resolução CONSEPE nº 34/2018.

Nessa nova configuração normativa e curricular, o curso de Letras organiza o estágio não como uma etapa isolada ao final da graduação, mas como um processo cíclico de ação-reflexão, articulado às demais dimensões formativas do curso. Os relatórios de estágio, objeto central desta análise, são produzidos como enunciados concretos que refletem a vivência do aluno-mestre no "chão da escola" (Paro, 2016) em tempo real. Coerentemente com as diretrizes vigentes, que concebem o estágio como ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o currículo atual privilegia a prática como componente curricular desde os semestres iniciais, culminando nos Estágios Supervisionados (I a IV), nos quais a produção escrita é mobilizada para tensionar a teoria acadêmica e a prática escolar. Assim, o estágio funciona como um laboratório de investigação da própria

práxis, no qual o acadêmico mobiliza saberes de letramento e linguística aplicada para intervir de forma crítica e ética na educação básica.

Longe de ser uma mera atividade burocrática de observação, o estágio organiza-se em etapas que conduzem o aluno-mestre do diagnóstico da realidade escolar à regência efetiva, passando pelo planejamento de intervenções pedagógicas e pela análise crítica dos materiais didáticos adotados pela escola-campo. Esse processo é mediado por uma constante orientação docente, que promove o diálogo entre a academia e as instituições de educação básica, garantindo que a inserção do licenciando no cotidiano escolar seja pautada por um rigoroso planejamento e pelo cumprimento das normativas institucionais e federais que regem a formação de professores.

A importância dessa etapa reside em sua natureza de "entrelugar" socioprofissional, onde ocorre a práxis — a união indissociável entre a teoria estudada e a ação docente. É no estágio que as teorias deixam de ser conceitos abstratos para se tornarem ferramentas que subsidiam a prática do professor em formação. Por meio da escrita dos relatórios de estágio, o acadêmico é desafiado a sistematizar suas vivências, transformando a experiência prática em objeto de reflexão crítica. O estágio consolida-se, portanto, como espaço primordial para a construção da identidade profissional, permitindo que o futuro professor de língua inglesa reconheça as tensões inerentes ao ensino e desenvolva a autonomia necessária para avaliar, adaptar e reconfigurar os saberes pedagógicos em prol de uma aprendizagem emancipatória.

Nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado (I a IV), os alunos-mestre produzem relatórios com base em questões norteadoras (Melo, 2018; 2019; 2020). A produção desses relatórios é orientada para que os alunos-mestre reflitam e analisem episódios significativos de sua prática pedagógica, articulando-os às leituras teóricas realizadas e discutidas ao longo de cada componente curricular.

Assim, as diversas questões que envolvem o magistério são abordadas nos relatórios de estágio, contemplando aspectos como o livro didático adotado, as abordagens e os métodos empregados no ensino de língua inglesa, o nível de proficiência linguística tanto do professor-colaborador quanto dos estudantes, e o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas — compreensão oral, produção oral, leitura e escrita. São discutidos, ainda, temas como a observação e a compreensão da prática pedagógica do professor-colaborador, suas condições de trabalho e outros elementos considerados significativos pelos alunos-mestre em sua inserção no contexto escolar. A utilização de materiais e recursos didáticos no ensino de

língua inglesa, foco central desta dissertação, constitui igualmente um eixo analítico privilegiado nesse conjunto de produções.

Os relatórios de estágio supervisionado apresentam uma escrita de natureza reflexiva, configurando-se como instrumentos que potencializam e desencadeiam análises críticas das ações relacionadas às práticas profissionais e às experiências vivenciadas no magistério (Melo, 2015). Essas reflexões são, em sua maioria, permeadas pelo discurso científico, no qual o aluno-mestre mobiliza a voz de autores de referência em temas linguísticos e pedagógicos, buscando conferir ao seu próprio discurso um caráter persuasivo por meio do recurso às vozes acadêmicas. Nesse movimento, os alunos-mestre articulam a literatura científica abordada nos componentes curriculares da licenciatura com as experiências práticas vivenciadas durante os estágios, estabelecendo um diálogo produtivo entre o saber teórico e o saber fazer docente.

As teorias acadêmicas sustentam as ações pedagógicas dos alunos-mestre, que discutem e apresentam possibilidades concretas de trabalhar os conteúdos curriculares na educação básica. Dessa forma, a escrita dos relatórios possibilita o encontro entre diferentes saberes — acadêmicos, experienciais e profissionais —, promovendo a conscientização crítica dos alunos-mestre sobre as práticas pedagógicas essenciais para sua futura atuação na educação básica (Silva; Oliveira, 2018).

O trabalho com a escrita dos relatórios de estágio constitui uma prática fundamental no uso da linguagem em contextos acadêmico e escolar. Essa escrita, fluída e dinâmica, resulta da interação entre a universidade e a escola de educação básica, mediada pela disciplina de estágio supervisionado. Alinhado aos Estudos Culturais da produção de Bhabha (1998), compreendemos o estágio como um "entre-lugar socioprofissional" (Reichmann, 2012, p. 108), um espaço em que o ser humano deve ser entendido em suas múltiplas relações sociais complexas, decorrentes do seu entrelaçamento com diferentes culturas, incluindo suas classes sociais, profissões, gêneros e crenças.

Nesse contexto, entendemos o conceito de entrelugar socioprofissional do estágio supervisionado como um interstício que permite aos alunos-mestre fronteirizarem-se temporariamente, reconhecendo e aprendendo com a cultura escolar. Esse processo favorece uma sociabilidade mais significativa entre a universidade e a escola de educação básica, baseada na produção de conhecimento e na cooperação no desenvolvimento educacional de forma coparticipativa. O entrelugar do estágio, portanto, transforma os valores culturais e

ideológicos dos alunos-mestre, ao proporcionar-lhes a vivência prática de novas experiências docentes no ambiente de trabalho.

Utilizando uma metáfora do cotidiano, podemos esclarecer que os limites fronteiriços do entrelugar socioprofissional do estágio não são rígidos, pois, enquanto um movimento de trânsito entre a esfera acadêmica e a esfera profissional, ele possibilita uma travessia de mão dupla. Nesse processo, ocorre o tráfego nos dois sentidos, alcançando as margens de ambas as esferas. Essa passagem configura-se como um convite à comunidade acadêmica e escolar, com o intuito de aproximar teoria e prática, permitindo que cientistas e professores "formem uma sociedade única para a troca de ideias e experiências" (Melo; Batista-Santos, 2020, p. 115). Durante o estágio supervisionado, ocorre um entrecruzamento e realinhamento de eventos e práticas de letramentos acadêmicos, envolvendo a comunidade acadêmica, professores pesquisadores, estudantes universitários e textos acadêmicos, os quais se entrelaçam e estabelecem relações dialógicas com os eventos e práticas de letramentos profissionais da educação básica, que incluem a comunidade escolar, professores, estudantes, gestores e textos profissionais.

No entrelugar socioprofissional do estágio, portanto, ocorre o compartilhamento de experiências e construção de novos saberes, que emergem a partir das interações entre todos os atores envolvidos das duas esferas social, sejam eles humanos e não-humanos, os quais interferem na formação docente inicial, exercendo ações sobre o comportamento dos alunos-mestre (Latour, 2004). Nesse local de interstício, "há o encontro entre a experiência vivida (mundo da vida), com a cultura escolar no espaço público das escolas (mundo da cultura); entre o conhecimento (das vivências na academia) e o conhecimento no fazer da profissão e do fazer da profissão" (Bortolotto; Fiad, 2017, p. 06).

Nesse interstício, devido as constantes (re)significações das enunciações dos alunos-mestre, são mobilizadas nas situações comunicativa "interações em que o texto escrito é fundamental para a construção de significados" (Kleiman; Reichmann, 2012, p. 159). Nesse ínterim, a relatório de estágio possibilita aos alunos-mestre uma aproximação mais nítida com o seu campo de trabalho, por meio das práticas discursivas e as relações sociais ocorridas no estágio supervisionado. Essa escrita reflexiva é bastante versátil, criada a partir das reflexões e de relações dialógicas, sendo mais narrativa e subjetiva, na qual a maior referência para o dizer é o próprio sujeito enunciativo, isto é, o aluno-mestre, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significar" (Fiad; Silva, 2012, p. 18).

Diferente da escrita acadêmica convencional, tida como mais rigorosa, crítica, objetiva e impessoal, na escrita do relatório de estágio os alunos-mestre expressam desabafos, sentimentos, questionamentos; compartilham descobertas e decisões, o que contribui ricamente para o fortalecimento da profissionalização inicial do professor (cf. MELO, 2015). O relatório de estágio aqui investigado constitui-se em um processo de relações dialógicas, onde os alunos-mestre acionam seus flashes de memórias, expondo algumas lembranças de experiências vivenciadas no ensino básico. Nesses flashes, eles focalizam cenas marcantes observadas e vivenciadas, e, através destas, narram suas experiências de forma crítica e reflexiva (Farah; Silva, 2017). Nesta dissertação focalizamos as cenas marcantes relacionadas aos materiais e recursos didáticos usados pelo professor-colaborador em suas aulas de língua inglesa, e pelo aluno-mestre em suas regências.

Desse modo, devido ser mais subjetiva e líquida, compreendemos a escrita do relatório de estágio como uma “escrevivência”, termo que tomamos de empréstimo da literatura afro-brasileira dos escritos de Conceição Evaristo¹ (2008). Escrevivência é uma escrita que entrelaça memórias, histórias e experiências desenvolvidas no cotidiano. É uma escrita cheia de emoção e repleta de vida, que possibilita reviver o passado e dele extrair as memórias necessárias dos fatos tais como ocorreram.

Nosso interesse em investigar relatórios de estágios em ensino de Língua Inglesa, elaborados por alunos-mestre, foi motivado pelo trabalho desenvolvido ainda na graduação, quando fazíamos parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), inserido no grupo de pesquisa Prática de Linguagem em Estágio Supervisionado - PLES (CNPq/UFT). Na ocasião, investigamos os relatórios de estágio das disciplinas de estágio pertencentes ao mesmo contexto desta dissertação, isto é, relatórios da Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, produzidos no Campus de Porto Nacional, UFT. Por meio da investigação em questão, discutimos o processo de formação inicial do professor e a construção de objetos de ensino nas referidas disciplinas de estágio, focalizando, principalmente, as vozes que emergiam da escrita destes gêneros.

Os resultados da investigação mostraram que diversas vozes que ecoam na escrita dos relatórios, tais como vozes oriundas do contexto acadêmico e escolar (vozes dos estudantes da

¹ Conceição Evaristo é escritora, pesquisadora e doutora em Literatura Comparada. Nascida em Belo Horizonte (1946), sua obra é um marco na valorização da cultura negra e na análise das conexões literárias entre o Brasil e a África lusófona. Autora de clássicos como *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória*, ela utiliza sua "escrevivência" para dar voz a narrativas historicamente silenciadas, conquistando um público crescente desde sua consagração nos currículos acadêmicos e vestibulares em 2007.

educação básica, do professor-colaborador do estágio, dos gestores, da professora-formadora), vozes dos documentos oficiais, dos próprios sujeitos enunciadore dos relatórios, foram indicadas para mostrar as fontes que constituí o agir dos aluno-mestre.

A escrita dos relatórios enquanto escrevivência, traz à tona os relatos dos entrelugares da vida social vivenciadas pelos alunos-mestre, os quais consideram o diálogo com várias vozes enunciativas que norteiam o seu agir, incluindo, as reflexões sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa. Cada turma e cada disciplina escolar da educação básica apresenta suas particularidades e necessidades didáticas, demandando materiais e recursos específicos.

Os materiais didáticos utilizados tais como livro didático, revistas, flashcards, atividades completas retiradas de sites educacionais, letras de músicas ou mesmo materiais elaborados pelos próprios alunos-mestre como cartazes entre outros recursos, possibilitam, se aplicados no ensino de inglês de forma adequada, condições favoráveis à construção do conhecimento do estudantes da educação básica, bem como dos alunos-mestre, os quais desenvolvem letramentos necessários para usar esses materiais em questão. Na formação inicial, então, fazer uma reflexão desses materiais por meio da escrita reflexiva do relatório de estágio é muito importante, visto que eles servem como mediadores e facilitadores do ensino tanto para os docentes em formação da esfera acadêmica, quanto para os discentes da educação básica. Esses materiais e recursos didáticos exigem habilidades e letramentos particulares para usá-los de forma adequada, necessitando, assim, de reflexão crítica sobre a postura metodológica do professor de língua inglesa ao empregá-los em sala de aula.

Assim, ao refletirem sobre a elaboração e uso em sala de aula desses materiais didáticos em seus relatórios de estágio, os alunos-mestre privilegiam diferentes aspectos de aplicação e uso. Exploram diferentes caminhos metodológicos distintos para seu manuseio no ensino de língua inglesa que julgam adequados, propondo atividades por meio de didáticas que consideram mais eficientes e adequadas ao contexto escolar da sala de aula em que estão regendo aulas. Portanto, o aluno-mestre pode, de maneira reflexiva e crítica, perceber e compreender as facilidades e obstáculos dos estudantes, e elaborar seu próprio material que permita aberturas profícuas para aprendizagem da língua que ensina.

Destarte, apresentam-se, a seguir, os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, os quais constituem o eixo norteador das discussões teóricas, metodológicas e da análise dos dados aqui empreendidas. Este percurso investigativo é balizado pelo prisma da dialeticidade da linguagem, conforme as premissas do Círculo de Bakhtin, em articulação com o

instrumental teórico da Linguística Sistêmico-Funcional. Tal fundamentação permite-nos analisar as particularidades da língua a partir das escolhas lexicais dos alunos mestres, compreendendo como essas opções linguísticas refletem posicionamentos e interações dentro do contexto acadêmico.

Desse modo, a partir da articulação de possíveis interlocuções existentes entre os estudos dialógicos da linguagem, estudos do letramento e formação inicial de professores, utilizados como principais aportes teórico-metodológicos que norteiam as análises linguísticas de alguns excertos selecionados de relatórios de estágio, produzidos por professores de línguas, no contexto da Licenciatura em Letras investigada, temos como objetivo geral desta dissertação:

1.1. Objetivo geral:

Investigar de que maneira as reflexões sobre materiais didáticos, realizadas por professores em formação inicial nos Relatórios de Estágio Supervisionado, contribuem para a construção da formação profissional desses acadêmicos da Licenciatura em Letras/Inglês.

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos específicos a serem considerados:

1.1.2 Objetivos específicos:

- a) Categorizar os tipos de materiais didáticos para o estudo da língua inglesa aplicados nas atividades práticas do estágio supervisionado, mobilizados nos relatórios de estágio;
- b) Verificar como os materiais didáticos descritos nos relatórios de estágio se aliam, se aproximam ou distanciam dos pressupostos teóricos mobilizados pelos alunos-mestre;
- c) Identificar as apreciações críticas realizadas pelos alunos-mestre sobre os materiais didáticos mobilizados nos relatórios de estágio

Desse modo, pensando-se no contexto do campo indisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e tendo como panorama os estudos dos letramentos acadêmicos (Street, 2014; Lea; Street, 2014; Street, 2010), a presente pesquisa parte da hipótese de que o processo

de formação inicial de professores configura-se como um campo de tensões e aprendizagens complexas, no qual o estágio supervisionado atua como o *locus* primordial de articulação entre teoria e prática. Autores como Silva (2012) e Kleiman (2014) destacam que esse processo de formação não se limita à transposição didática, mas envolve o desenvolvimento de um "letramento acadêmico-profissional". Sob essa perspectiva, o relatório de estágio deixa de ser um mero registro burocrático para tornar-se um instrumento de reflexão crítica, no qual o aluno-mestre constrói sua identidade profissional por meio da escrita e do exame de suas próprias ações pedagógicas.

Para compreender a densidade desses registros, esta pesquisa adota a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme os pressupostos de Halliday e Matthiessen (2014), como ferramenta analítica central. A LSF permite categorizar e explicar as escolhas textuais e lexicais presentes nos excertos dos relatórios, revelando como os futuros professores mobilizam a linguagem para construir significados. Ao analisar as funções metafuncionais da linguagem, torna-se possível identificar como as escolhas gramaticais dos alunos-mestre refletem suas posturas frente ao ensino e como estruturam a representação dos materiais didáticos utilizados.

Considerando que os relatórios de estágio se configuram como gêneros secundários do discurso, a análise é ampliada pela perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2016) e o Círculo. Entende-se que o dizer do aluno-mestre é sempre uma resposta a discursos prévios — sejam eles as orientações acadêmicas, as diretrizes curriculares ou as vozes de seus supervisores. Essa lente bakhtiniana é fundamental para observar as relações dialógicas e a polifonia presentes nos textos, permitindo identificar como o futuro professor se posiciona eticamente e como sua voz se mescla ou se distancia das teorias mobilizadas durante a graduação.

Com base nesse contexto supracitado, essa arquitetura teórico-metodológica visa responder integralmente aos objetivos propostos: primeiramente, busca-se categorizar os tipos de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa mobilizados nos relatórios; em seguida, pretende-se verificar como esses materiais se alinham, aproximam ou se distanciam dos pressupostos teóricos defendidos pelos alunos-mestre; por fim, o cruzamento entre a LSF e o dialogismo permitirá identificar as apreciações críticas realizadas pelos graduandos, revelando o nível de consciência docente sobre os recursos que medeiam o ensino.

Na seção a seguir, detalho a organização desta dissertação, apresentando a organização lógica e a distribuição dos conteúdos que compõem o corpo do texto. O objetivo é oferecer ao

leitor um mapa estrutural que demonstre como os capítulos se articulam entre si, partindo das discussões teóricas sobre formação inicial de professores até chegar ao núcleo analítico dos relatórios de estágio. Essa exposição minuciosa das partes do trabalho visa conferir transparência ao percurso investigativo, evidenciando como cada etapa contribui para o alcance dos objetivos estabelecidos e para a compreensão da complexidade do gênero relatório sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional e do dialogismo bakhtiniano.

A estrutura aqui delineada reflete um encadeamento progressivo, iniciado pelos elementos introdutórios e fundamentais, seguindo para a sistematização do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos. A divisão textual foi planejada para que as análises dos excertos — fundamentadas nas escolhas lexicais e nas apreciações críticas dos alunos-mestre — surjam como um desdobramento natural das teorias de letramento profissional. Assim, descrevo a seguir a composição de cada capítulo, desde as discussões sobre os materiais didáticos para o ensino de língua inglesa até as considerações finais, garantindo que a unidade temática desta pesquisa seja preservada em todas as suas divisões e subdivisões acadêmicas.

2. Organização da dissertação

A presente dissertação estrutura-se em três capítulos principais, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. O primeiro e o segundo capítulos dedicam-se à fundamentação teórica e ao desenho metodológico que sustentam a investigação e orientam as análises linguísticas. O terceiro capítulo, por sua vez, concentra-se na exposição e discussão dos dados coletados, materializando o exercício analítico proposto.

No Capítulo 1 – Bases Epistemológicas da Pesquisa, estabelecemos o diálogo com o princípio dialógico da linguagem, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, e abordamos o letramento do professor em formação inicial. A escrita dos relatórios de estágio é examinada a partir de uma concepção ideológica e cultural de letramento, compreendendo-a como prática social constitutiva da identidade docente.

No Capítulo 2 – Construção do Objeto de Investigação Científica, detalhamos o percurso metodológico, situando o campo da pesquisa e o contexto sociocultural de produção dos relatórios. Nesta seção, explicitamos o quantitativo do *corpus* e a aplicação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como ferramenta para o exame das escolhas textuais.

Por fim, o Capítulo 3 – Análise Linguística dos Dados de Pesquisa desenvolve as discussões a partir dos excertos selecionados, focalizando a categorização dos materiais didáticos e as apreciações críticas dos alunos-mestre.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que o estágio supervisionado, para além de uma etapa burocrática, configura-se como uma "escrevivência" crítica e reflexiva. As normas e práticas de letramento mobilizadas nos relatórios possibilitam um trabalho investigativo significativo no campo da Linguística Aplicada, permitindo perscrutar os múltiplos usos da linguagem e o papel dos recursos didáticos como mediadores pedagógicos. Como "entrelugar" socioprofissional, o estágio funciona como um interstício cultural que estreita os laços entre a universidade e a escola básica, favorecendo o entrelaçamento entre o saber acadêmico e a vivência de chão de escola.

Contudo, esse processo não é isento de tensões. O desafio de articular a "rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos" (Lüdke, 2009, p. 103) com a urgência das atividades práticas na educação básica permanece como um dos principais pontos de atenção na formação dos alunos-mestre (Pimenta; Lima, 2011). É nesse cenário de complexidade que esta pesquisa se insere, buscando compreender como a teoria se transmuta em prática e como essa prática é ressignificada pelo futuro professor em seu texto.

Espera-se que as discussões aqui tecidas inspirem novas reflexões sobre o ensino de língua inglesa e provoquem questionamentos sobre a indissociabilidade entre o fazer e o pensar pedagógico. Como preconiza Freire (2001, p. 32), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Sob essa égide freiriana, educadores e pesquisadores são vistos como sujeitos ativos e dialógicos, que reconhecem na investigação científica e na prática docente espaços inseparáveis de reflexão e transformação social.

A seguir, no capítulo um intitulado Bases Epistemológicas da Pesquisa, apresentamos os fundamentos teóricos e os pressupostos filosóficos que sustentam esta dissertação, delimitando o campo de visão a partir do qual o objeto de estudo será analisado.

CAPÍTULO I: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa, buscando responder ao objetivo geral por meio do diálogo entre diferentes vertentes da Linguística. Inicialmente, a investigação ancora-se nos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin — incluindo as contribuições de Bakhtin (2010; 2011; 2014; 2016), Volóchinov (2013; 2017) e Medviédev (2012) — para delimitar a concepção de gênero do discurso e situar o relatório de estágio como um gênero secundário complexo. Essa fundamentação articula-se às abordagens de letramento de Kleiman (1995), Soares (2002) e Street (1984; 2014), permitindo discutir a escrita desse gênero sob a ótica dos letramentos do professor em formação inicial.

Complementarmente, percorreremos as balizas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), amparados em Halliday e Matthiessen (2014) e Martin e Rose (2007), bem como nas interlocuções brasileiras de Souza-e-Silva e Vianna Jr. (2017), Barbara (2009) e Vian Jr. (2014). Tal aporte fornece o instrumental analítico necessário para examinar as escolhas lexicais e as particularidades linguísticas manifestas no *corpus*.

1.1 Língua/linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin

Bakhtin e seu Círculo foram um grupo de intelectuais russos com formações e atuações diversas, incluindo ciência, filosofia, filologia, teoria da literatura, artes e música. Entre 1919 e 1929, esses intelectuais dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais durante os períodos czarista e soviético na Rússia (Clark; Holquist, 2008; Faraco, 2009; Leite, 2011).

É importante esclarecer que o grupo conhecido como “Círculo de Bakhtin” existiu, mas não sob esse nome. Não há registros de uma denominação oficial, pois não se tratava de um grupo institucionalizado de pesquisa ou debate acadêmico, mas de encontros informais dedicados a estudos e discussões filosóficas, literárias, linguísticas, teológicas, entre outros temas (Bronckart; Bota, 2012; Sériot, 2015). Conforme Ponzio (2011, p. 46), tratava-se de “uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes”.

Faziam parte desse Círculo de intelectuais, além de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938),

também Matvei I. Kagan (1889-1937), Liev V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970), K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983), entre outros. Todos contribuíram de maneira significativa para os estudos linguísticos, com destaque especial para os três primeiros pensadores mencionados, cujas ideias tiveram maior influência nas questões de ordem linguística (Faraco, 2009).

Nas discussões linguísticas empreendidas por Bakhtin e seu Círculo, a definição de língua foi abordada a partir de uma reflexão de caráter eminentemente social. Considerada em seus aspectos discursivos e enunciativos, a língua é analisada tanto em suas peculiaridades formais e estruturais quanto em seu contexto de uso, ou seja, dentro do espaço social em que ocorre a interação mediada pela linguagem nas atividades humanas. O conceito de língua permeia todo o conjunto de escritos do Círculo, tornando difícil delinear uma definição linear ou fechada. Trata-se de um conceito complexo, que se aprimora ao longo do amadurecimento das discussões entre os integrantes do grupo, por meio de processos discursivos e dialógicos presentes em suas obras.

É válido ressaltar que, no glossário da nova tradução do livro *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, feita diretamente do original russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (Editora 34), esclarece-se que os termos língua e linguagem são sinônimos. No idioma russo, em que a filosofia de Bakhtin e seu Círculo foi desenvolvida, apenas o termo (*iazyk*) é utilizado, podendo ser traduzido para o português como “língua” ou “linguagem”. Assim, qualquer distinção entre os termos deve ser compreendida a partir do contexto de uso, reforçando a abordagem dialógica da linguagem que fundamenta esta dissertação.

A definição de língua proposta por Bakhtin e seu Círculo destaca a dialogicidade e a dinamicidade discursiva, entendida como uma arquitetura e orquestração de vozes sociais, individuais e coletivas, essencialmente heterogêneas (Bakhtin, 2014). A língua é concebida como um espaço de interação, o que significa que toda palavra proferida por um locutor é dirigida a um interlocutor. Como afirmam Bakhtin e Volóchinov (2002, p. 112): “Ela existe em função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”.

A língua, portanto, é um fenômeno social, fundamentado na necessidade de comunicação, em que se entrelaçam as dimensões linguísticas e sociais. Ela se manifesta como um espaço de ideologias, o que impossibilita compreendê-la apenas como um sistema

abstrato de regras ou como expressão do pensamento individual; trata-se, antes, de uma atividade situada na interação verbal (Volóchinov, 2017; 2013). Assim, a língua, enquanto atividade sociodiscursiva, é viva e dialógica, acompanhando os tempos e as transformações sociais, atualizando-se constantemente por meio dos usos que seus falantes fazem dela.

Bakhtin e seu Círculo dialogaram com diversas tendências do pensamento filosófico e da ciência da linguagem de sua época, no final do século XIX e início do século XX, evidenciando insuficiências analíticas e levantando questionamentos sobre problemas centrais na história dos estudos linguísticos para fundamentar e defender suas próprias posições. Uma das obras que ilustra esse diálogo é *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, cuja primeira edição data de 1929, assinada por Volóchinov. Nessa obra, a concepção dialógica da língua se desenvolve a partir das discussões entre duas tendências então predominantes: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

A corrente do subjetivismo individualista tem como um de seus principais expoentes (1767-1835), importante pensador do século XIX, cujas formulações teóricas fundamentaram os estudos históricos da linguagem. Para Humboldt (2000, p. 76), a língua é compreendida como a expressão viva do espírito humano, configurando-se, portanto, como um fenômeno psicológico e individual. Em sua perspectiva, a língua não é um produto acabado (*Ergon*), mas uma atividade contínua (*Energeia*) ou, conforme define o autor, o “trabalho eterno do espírito”. Tal concepção desloca o eixo da investigação científica para o sujeito que fala e cria, em detrimento de uma análise focada exclusivamente na estrutura rígida do sistema linguístico.

Sob essa ótica, os teóricos dessa vertente privilegiam o ato da fala e a criação individual como objetos centrais de estudo. Diferente de abordagens que priorizam a estabilidade do sistema (vocabulário, gramática e fonética), o subjetivismo individualista sustenta que a fonte da linguagem reside no psiquismo do indivíduo. Conforme aponta Volóchinov (2017, p. 148), para esses idealizadores, a língua é uma manifestação da subjetividade que, em sua gênese, não seria determinada pelas influências do contexto social externo, mas sim pela capacidade criativa e mental do falante.

Os idealizadores do objetivismo abstrato, por sua vez, representados pela chamada Escola de Genebra na figura do estruturalista Ferdinand de Saussure, defendiam que a língua era uma instituição social, não um organismo natural e vivo, organizada a partir de um sistema autônomo de significação que pode ser estudada em si e por si mesma. Embora essa tendência concebesse a língua como um fenômeno social, estudavam-na como um código e

um sistema de signos autônomos, interessando-se apenas pelo seu sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais (Volóchinov, 2017, p.162) desconsiderando o aspecto da sua realização na fala ou o seu funcionamento em enunciados dentro das esferas sociais.

Para Bakhtin e seu Círculo, essas duas tendências abandonavam a natureza comunicativa e social da língua e, ao fazer críticas sobre suas reflexões e concepções linguísticas, contribuíram de forma direta e indiretamente, através de suas obras com à ciência da linguagem do séc. XIX e início do século XX. O diálogo com essas duas tendências sobre os estudos de natureza linguística, consistiu em pesquisar a linguagem como objeto de estudo específico da vida social, e não apenas como uma abstração científica, diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Para Bakhtin e seu Círculo, assim, a postura teórica de estudo das duas tendências era inadequada à realidade concreta da língua porque “as leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes [visto que] as leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência” (Volóchinov, 2017, p. 224).

Portanto, a língua para Bakhtin e seu círculo é concebida como um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes, que permeia todos os contextos das atividades humanas. O Círculo discutira questões linguísticas considerando outras reflexões empreendidas por um viés filosófico interdisciplinar com áreas afins (cf. Faraco, 2009). Dessa forma, Bakhtin e o seu Círculo pensaram o estudo da língua de forma bastante diferente das teorias linguísticas da época da Rússia czarista, assim como pré e pós-soviética; eles ancoraram-se numa concepção vinculada ao diálogo, que toma por sua natureza o viés comunicativo, o de dirigir-se ao outro (cf. Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; 2013).

Diferentemente dos idealizadores do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Bakhtin e seu Círculo propuseram uma ordem metodológica para o estudo da língua, que parte do texto somado à sua situação social de interação para se chegar ao enunciado. Ou seja, para esses intelectuais, as formas linguísticas e os tipos de interação verbal estão interligados às condições sociais em que se realiza a língua, e é a partir dessa compressão que se deve haver um exame e interpretação nos estudos linguísticos (Bakhtin/Volóchinov, 2002). Desse modo, enquanto as duas tendências dos estudos linguísticos defenderam uma constituição monológica da língua, Bakhtin e o seu Círculo defenderam uma constituição dialógica da língua, consagrando suas reflexões ao projeto de desenvolver uma filosofia da linguagem alicerçada no aspecto tanto comunicativo como social (Clark; Holquist, 2008).

Logo, para o Círculo a comunicação é a materialização e a realização concreta da interação verbal, matriz geradora da linguagem e a realidade fundamental da língua, porque toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, e por ser enunciada é “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” que “liga o eu ao outro” (Volóchinov, 2017, p. 205). Portanto, a comunicação é o processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro; porque “toda compreensão da fala viva do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Assim, a língua como um fenômeno social da interação verbal, a qual é sua realidade fundamental, é usada no diálogo nas diferentes esferas sociais através de enunciados; pois o emprego da língua, portanto, efetua-se em forma de enunciados e, conforme mostraremos, todo enunciado dar-se em forma de gêneros do discurso que estão ligados entre si por relações dialógicas (Bakhtin, 2011; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017).

A propósito do conceito de língua(gem), Volóchinov no artigo *Que é a linguagem*, presente na coletânea de ensaios intitulada *A construção da enunciação e outros ensaios*, afirma que a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. Para o autor, ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volochínov, 2013, p. 141). O estudo da língua para ser compreendida de forma satisfatória, então, precisa ser estudada dentro de sua atmosfera social, por ser um fenômeno exclusivamente histórico.

O sujeito e a língua são ligados através do diálogo, este último povoado por discursos alheios e por relações dialógicas de confrontos, aceitações, recusas e negações. Quando falamos, enunciamos posições avaliativas e responsivas que atuam no nosso dizer durante a interação, validando nossos juízos cognitivos, valores, crenças, ideologias etc. (Bakhtin, 2014; Volóchinov, 2017). Essas relações são marcadas pelas dinâmicas sociais e por lutas ideológicas, porque o “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (Bakhtin, 2010, p. 317).

Portanto, para Bakhtin e seu Círculo, a língua se consolida como uma abordagem linguístico-discursiva transdisciplinar, que busca compreender a linguagem em sua totalidade viva e social. A partir dessa base integradora, fundamentada na interdependência entre os sujeitos e a cultura, avançaremos agora na análise de um dos pilares centrais desse pensamento: o dialogismo na linguagem.

1.1.2. A natureza dialógica da língua

Para Bakhtin e seu Círculo, o lugar de exercício da língua é o ambiente social e histórico por meio de enunciados, onde ocorre as interações verbais (Bakhtin, 2011, p. 265). É válido informar que compreendemos a interação verbal, em harmonia a Bakhtin e seu Círculo, como o processo dinâmico e dialógico pelo qual os falantes constroem significado em contexto social. Cada enunciado se articula com o interlocutor, o contexto histórico e os valores culturais, sendo uma manifestação concreta da língua como prática social, em que se entrelaçam múltiplas vozes e perspectivas ideológicas (Bakhtin, 2014; Volóchinov, 2017). Conforme exposto, essa perspectiva social impõe uma fundamentação sociológica ao enfrentamento das problemáticas que circundam os fatos linguísticos. (Faraco, 2009; Sobral, 2009).

Segundo Bakhtin (2011), todas as atividades humanas estão relacionadas com o uso da língua, efetuada em formas de enunciados, compreendidos como a unidade concreta e real da interação verbal. O enunciado, que não pode ser repetido, somente citado, possui a capacidade de determinar a postura de resposta porque é pleno de atitudes responsivas. Em seu formato dialógico, ele é um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, posto que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). O enunciado, então, não é o primeiro, nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, surgindo como réplica de outros já-ditos e previstos, assim, apesar de concluído em seu ponto final, está sempre aberto a possíveis interpretações.

No ensaio "Os gêneros do discurso", redigido na década de 1950 e integrante da obra póstuma *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) postula a natureza responsiva do enunciado, elegendo-o como o objeto central para a compreensão da constituição dialógica da linguagem. O autor estabelece uma distinção rigorosa entre oração e enunciado: enquanto a primeira é uma unidade da língua e um fato gramatical desvinculado de sujeitos e interações, o segundo constitui a unidade real da comunicação verbal. Diferente da oração, o enunciado é um evento histórico, delimitado pela alternância dos sujeitos (locutor e interlocutor) e intrinsecamente atravessado pelo contexto extraverbal.

Nessa perspectiva, todo enunciado compõe-se de uma dimensão verbal expressa e uma dimensão extraverbal presumida. Esta última, embora não materializada em palavras, é imprescindível para a construção do sentido. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Volóchinov (1976) corrobora essa importância ao afirmar a indissociabilidade entre o

enunciado — compreendido como discurso em uso — e sua situação sócio-histórica. Para o autor, o discurso nasce de uma situação pragmática e "não pode ser divorciado dela sem perder sua significação" (Volóchinov, 1976, p. 4).

O contexto extraverbal, portanto, configura-se como a dimensão social constitutiva que viabiliza a significação. É no espaço-tempo específico da interação que o enunciador mobiliza os recursos da língua para produzir sentido; sem essa ancoragem na "vida" do enunciado, a compreensão torna-se imprecisa. Conforme propõe Volóchinov (1976), esse contexto é delimitado por três horizontes interdependentes: o espacial e temporal (o aqui e o agora da enunciação), o temático (o objeto do dizer) e o axiológico (a entoação valorativa e o julgamento social partilhado).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra que discute as relações entre a língua e a sociedade, ao discutir sobre as características da língua e da fala, Volóchinov nos traz uma reflexão sobre a natureza do enunciado. O autor destaca que a realidade efetiva da língua é “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (Volóchinov, 2017, p. 218-219). Semelhante a Bakhtin, afirma que o enunciado é um produto da interação social, um fenômeno real da língua com uma estrutura sócio-ideológica que se forma entre dois sujeitos socialmente organizados; é a unidade real da comunicação discursiva indissociável da sua esfera de produção, que sempre responde a algo pois orienta-se para uma resposta. Por isso, o enunciado não pode ser analisado apenas dentro dos limites do sistema da língua, isolado do seu contexto de uso e circulação, porque está estreitamente ligado às suas condições sociais da interação verbal.

No livro *O método formal nos estudos literários*, Medviédev (2012) à semelhança de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), argumenta que toda situação da interação envolve o uso do enunciado, que pode ser sonoro, pronunciado ou mesmo visual, pois é uma parte da realidade social da língua. Para o autor, o enunciado “organiza a comunicação que é voltada para uma reação resposta”, [pois] “reage a algo já dito (...) [e] “é inseparável do acontecimento da comunicação”. Sua realidade, portanto, “enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico” (Medviédev, 2012, p. 183). Todo enunciado na visão de Medviédev é orientado para uma determinada forma de comunicação social, e como sabemos, para Bakhtin e seu Círculo a comunicação, isto é, a interação verbal, é o aspecto construtivo da língua. Logo, o enunciado é um acontecimento da história e “sua peculiaridade é a peculiaridade de uma realização histórica em determinada época e com determinadas condições sociais” (Medviédev, 2012, p. 183-184).

Na perspectiva bakhtiniana da língua, então, o enunciado é o produto do processo interativo dialógico responsivo, que surge entre o locutor e interlocutor, e se constitui como a unidade da interação verbal, o elo da cadeia comunicativa irrepitível, de característica axiológica e valorativa. De acordo com Morson e Emerson (2008, p. 142), dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa porque seus contextos de produção e circulação nunca são os mesmos, ainda que apresentem similaridades um com o outro. Além do mais, “o falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, também mudam: não importa quantas características possam compartilhar, dois enunciadores nunca compartilham tudo. Cada um deles é único e cada qual, portanto, significa e é entendido como significando algo diferente, mesmo quando são verbalmente os mesmos”.

Desse modo, o contexto e razão do enunciado é realizado por meio de palavras, correspondente as marcas linguísticas e outros elementos extraverbais, que podem ser presumidos durante a comunicação, a exemplo de um simples gesto ou mesmo um movimento da cabeça, um sorriso etc. os quais ajudam dar sentido ao seu significado. A completude responsiva valorativa do enunciado, portanto, é determinado pela situação da fala, que é definida pelas condições de sua esfera social.

Na teoria do Círculo, o conceito de esfera de atividade humana ou da comunicação verbal, são os campos em que os sujeitos estão inseridos, como, por exemplo, a esfera escolar, a esfera acadêmica, a esfera íntima, literária, jornalística, das artes musicais etc. Ela está relacionada a orientação, a construção, ao desenvolvimento e circulação dos enunciados, e como espaço de refração, “é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas” dos enunciados (Grillo, 2018, p. 143). O domínio dos modos de funcionamento de uma esfera social, dessa maneira, é crucial para o sujeito da língua, pois modela suas ações sociodiscursivas durante a interação verbal.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2017), a esfera discursiva é compreendida como um componente necessário para que uma determinada sequência de sons articulados por um locutor, e ouvida por um interlocutor, se torne um fenômeno linguístico. A obra em referência trata das esferas da comunicação cotidiana e das ideologias formalizadas e sistematizadas, tomando como exemplo a esfera artística e científica. Na obra focalizada, é dito que para observar o fenômeno da língua é necessário colocar o locutor e seu interlocutor, bem como o próprio som, em um ambiente social, pois:

[...] é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É necessário ainda que

os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim, dizer, ocasional que ele seja (Bakhtin/Volóchinov, 2002 p. 145)

Nesse quesito, cada esfera em sua função socioideológica (científica, religiosa, jurídica, política, educacional, etc.), organiza a interação por meio dos seus enunciados concretos, os quais estão vinculados a uma situação da interação verbal. Isso possibilita definir sua finalidade discursiva, pelo fato desse funcionamento definir os possíveis participantes da interação verbal, “assim como suas possibilidades de relações sociais interpessoais e institucionais” (Rojo, 2013, p. 28). Os relatórios de estágio investigados nesta dissertação, por exemplo, emergem do intercâmbio comunicativo intersticial de duas instâncias enunciantes, a saber: universidade e escola da educação básica. Todas as manifestações discursivas da interação verbal, que ocorrem dentro das esferas sociais, devido as relações existentes entre linguagem e sociedade serem indissociáveis, se dão por meio de enunciados, estes construídos por meio dos gêneros do discurso.

1.1.3. Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem

As reflexões sobre a gênese e a sistematização dos gêneros remontam à Antiguidade Clássica, período em que o pensamento filosófico grego estabeleceu as bases para a distinção, classificação e tipificação das formas literárias e retóricas. Platão, em sua investigação sobre a *mimesis* (imitação), delineou na *República* (Platão, 2006) três modalidades fundamentais de dicção: a narrativa pura (diegese), a imitação direta (drama) e a forma mista (épico).

Posteriormente, Aristóteles, em sua obra seminal *A Poética* (Aristóteles, 2015), refinou e ampliou essa taxonomia ao categorizar as artes poéticas de acordo com o objeto, o meio e o modo de representação. Para o filósofo grego, a distinção entre gêneros como a epopeia, a tragédia e a comédia não eram meramente formal, mas vinculada à finalidade ética e estética de cada composição. Essa herança clássica inaugurou uma tradição normativa e prescritiva que predominou por séculos, servindo como o primeiro esforço sistemático de organização do dizer humano, embora sob uma perspectiva estritamente literária e artística que viria a ser ressignificada pelas teorias sociointeracionistas contemporâneas.

Contudo, foi somente no século XX que o debate acerca dos gêneros transcendeu as fronteiras da estética literária para abranger a totalidade das manifestações discursivas. Essa reconfiguração paradigmática decorre, fundamentalmente, das proposições de Mikhail

Bakhtin e do Círculo que gravitou em torno de sua obra, cujas reflexões deslocaram o foco da classificação formal para a funcionalidade social da linguagem. Sob essa perspectiva, os gêneros deixam de ser concebidos como moldes rígidos e passam a ser compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, socialmente constituídas e moldadas pelas dinâmicas das diversas esferas da atividade humana, bem como pela interação dialógica entre os sujeitos (cf. Faraco, 2009; Rojo; Barbosa, 2015).

Sob a perspectiva do pensamento bakhtiniano, a linguagem é concebida como indissociável da vida cotidiana, de modo que cada esfera da atividade humana elabora seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso. As teorizações do Círculo de Bakhtin transcendem as reflexões de Platão e Aristóteles, cujas taxonomias restringiam-se aos domínios estritamente literário e retórico. Enquanto a tradição clássica depreendia os gêneros como produtos acabados, fixos e regidos por cânones formais rígidos, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev os reposicionaram como enunciados concretos que viabilizam a prática interacional. Essa perspectiva estabelece um contraponto decisivo às visões formalistas da linguística e da crítica literária russa da época, ao deslocar o eixo da análise da estrutura abstrata do texto para a vivacidade do processo dialógico e sócio-histórico.

No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2011) afirma que todos os campos da atividade humana estão indissociavelmente ligados ao uso da linguagem, que só se concretiza por meio dos gêneros do discurso. Esses gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de atividade humana. Desse modo, como argumentam Faraco (2009), Sobral (2009), Rojo e Barbosa (2015), o conceito de gênero opera como um “conceito-âncora”, impedindo que se pense a linguagem dissociada das práticas socio interativas. Compreendidos como enunciados situados, os gêneros do discurso contribuem para revelar a flexibilidade da língua e seu caráter social, interativo e ideológico, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Os gêneros do discurso, enquanto organizadores das experiências comunicativas da interação humana, possibilitam a expressão da palavra e atuam como correias que mobilizam as relações entre locutor e interlocutor em cada esfera das instituições sociais. Eles constroem respostas pertinentes ao momento interacional, como se observa nos gêneros analisados nesta dissertação: os relatórios de estágio, produzidos por alunos-mestres como respostas interlocutoras entre a universidade e a escola de educação básica.

É relevante esclarecer que as terminologias *gêneros textuais*, *gêneros discursivos* e *gêneros do discurso* podem ser utilizadas de forma intercambiável (cf. Marcuschi, 2008). Contudo, como observam Rojo (2005) e Bezerra (2017), esses termos também sinalizam filiações teóricas específicas, frequentemente ancoradas na perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo, a partir das quais se empreendem discussões e se constroem modelos teóricos sobre o tema. Rodrigues (2008, p. 416) adverte, porém, que “mesmo o uso do termo *gêneros do discurso* em diferentes pesquisas não é garantia de que os seus autores estejam falando do mesmo objeto”. Nessa mesma direção, Brait e Pistori (2012, p. 371) reforçam que “em suas múltiplas filiações, o conceito de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas”.

Desse modo, nesta pesquisa adotamos a terminologia *gêneros do discurso* em consonância com a perspectiva bakhtiniana. Bakhtin (2011) conceitua os *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos por três elementos intrinsecamente articulados: conteúdo temático (o assunto tratado), estilo verbal (a linguagem característica de cada gênero e a marca de subjetividade do enunciador) e construção composicional (a forma de organização textual própria de cada gênero). Na célebre formulação de Bakhtin, que se tornou referência clássica, o autor afirma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011, p. 261-262).

Para Bakhtin, os *gêneros* estão intrinsecamente vinculados às situações sociais de comunicação, de modo que qualquer alteração na interação verbal acarreta mudanças nos próprios *gêneros*, uma vez que estes exercem efeito normativo sobre as interações e, ao mesmo tempo, são por elas normatizados (Rojo; Barbosa, 2015; Rodrigues, 2004). Ao produzir seu enunciado, o sujeito falante dispõe de liberdade para fazer escolhas discursivas

relativas ao estilo, ao tema e à construção composicional do gênero empregado, respeitando, naturalmente, suas características textuais maleáveis e a esfera social em que se insere.

Todo enunciado, em qualquer esfera da interação verbal, é individual e, por isso, pode refletir a singularidade do falante ou do escritor, configurando um estilo individual. Contudo, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (Bakhtin, 2011, p. 265). Como determinados tipos de enunciados estilístico, temáticos e composicionais relativamente estáveis, os gêneros do discurso correspondem a situações sociointerativas típicas da interação verbal, pois:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez em cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2011, p. 283).

Conforme argumenta Bakhtin na citação acima, os gêneros constituem formas de ação discursiva, pois, na interação verbal, orientam os modos de organização do discurso e possibilitam a construção de uma reação-resposta ativa. A expressão “tipos relativamente estáveis de enunciado” relaciona-se à formação e à configuração histórica dos gêneros, já que o surgimento de um novo gênero não suprime nem substitui aqueles que o precedem; antes, integra-se ao conjunto existente, ampliando e diversificando o repertório das práticas comunicativas.

Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo dos gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. Por isso o surgimento do romance polifônico não suprime nem limita em absolutamente nada a evolução subsequente e produtiva das formas monológicas de romance (do romance biográfico, histórico, de costumes, romance-epopeia, etc.), pois sempre haverão de pendurar e ampliar-se campos da existência humana e da natureza que requerem precisamente formas objetificadas e concludentes, ou seja, formas monológicas de conhecimento artístico. Assim pois, nenhum gênero artístico novo suprime ou substitui os velhos. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgindo, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, supera a sua ingenuidade (Bakhtin, 2010, p. 340).

Portanto, ao afirmar que os gêneros do discurso são *relativamente estáveis*, Bakhtin confere relevo, de um lado, à sua historicidade e, de outro, à necessária flexibilidade de suas características e fronteiras. Em outras palavras, embora apresentem traços que os definem, os gêneros não constituem um simples conjunto de enunciados de forma fixa e rígida. Eles não seguem uma “receita” imutável, mas se adaptam às atividades humanas, que são dinâmicas e continuamente transformadas pelas demandas sociais (Faraco, 2009).

Os relatórios de estágio, objeto de investigação desta dissertação, incorporam em sua elaboração a história de outros gêneros, acadêmicos e não acadêmicos, que compõem o universo interativo dos alunos-mestres na universidade. Esses gêneros do discurso “podem ser caracterizados como produzidos em uma situação formal, acadêmica, mas a sua escrita foi conduzida como provocação aos estudantes, que não foram submetidos a uma situação de aprendizagem formal do gênero” (Fiad; Silva, 2009, p. 124). Tais relatórios assemelham-se a determinados gêneros acadêmicos classificados como gêneros profissionais, pois se relacionam a acontecimentos da vida cotidiana dos alunos-mestres dentro e fora da universidade, sendo mediados pela língua e refratados por outros enunciados, como diários, portfólios, relatos autobiográficos e relatos reflexivos (Melo; Gonçalves; Silva, 2013, p. 98).

As características que definem os gêneros do discurso são determinadas pelas esferas sociais, pela apreciação valorativa do locutor em relação ao objeto do discurso e pela presença dos interlocutores na interação verbal. Tais características configuram formas específicas de dizer, adequadas a cada esfera, como em uma tese, dissertação, artigo científico ou relatório de estágio. Desse modo, todo gênero do discurso apresenta traços que o vinculam e o identificam à sua esfera e função dentro da interação verbal. Essas marcas se expressam por meio de três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, os quais, segundo Bakhtin (2011, p. 279), “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado”.

O conteúdo temático não se restringe ao simples assunto do enunciado: ele expressa também sua finalidade discursiva, representando “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis através do gênero” (Rojo, 2005, p. 196). É sempre único e irrepetível, pois se define a partir da apreciação valorativa do locutor, determinada pela situação histórico-social e pelas formas linguísticas da língua. Assim, constitui “o elemento mais importante do texto e do enunciado (...) é o sentido de um dado texto tomado como um todo (...) justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 87-88).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, embora Volóchinov (2017) não utilize a terminologia *conteúdo temático*, mas *tema* ou *unidade temática*, a expressão faz referência ao mesmo elemento do gênero utilizado por Bakhtin. A unidade temática, por ser essencialmente indivisível, se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado, que deve ser compreendido na interação verbal. A unidade temática é indissociável do enunciado porque é a expressão da situação histórica concreta da interação socio discursiva. O tema deve ser único, caso contrário não haverá nenhum fundamento para falar sobre um enunciado, visto que ele também é individual e irrepetível, com uma significação diferente quando pronunciado. Logo, o tema “é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação -, mas também pelos aspectos extraverbaís da situação” (Volóchinov, 2017, p. 228). O tema é um elemento bastante complexo de sistema dinâmico de signos (palavras), que tenta se adequar ao momento concreto de formação e existência do gênero do discurso.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski* Bakhtin utiliza os termos *significação ideológica*, *significação semântica*, *significação objetiva* e *significação concreta*, os quais também correspondem ao conceito de *conteúdo temático*, empregado no seu ensaio *Os gêneros do discurso*, bem como ao conceito de *tema* e *unidade temática* usado em *Marxismo e filosofia da linguagem* por Volóchinov. Em *Discurso na vida e discurso na Arte*, obra também de Volóchinov (1976) é empregado o conceito de *tópico* ou *objeto do enunciado*, que também está relacionado ao *conteúdo temático*. Todos esses conceitos, em cada obra do Círculo, não se opõem, mas ganham um significado particular bastante preciso devido estarem inseridos nas reflexões articuladas pelas obras literárias e linguísticas (Cereja, 2005).

O *estilo verbal* do gênero do discurso, diz respeito às escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos e gerar o sentido desejado em uma interação verbal específica. Esse elemento corresponde “as configurações específicas das unidades da linguagem, os traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Essas escolhas podem estar relacionadas à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Assim, cada gênero do discurso carrega as marcas de seu escrevente e a esfera que circula, porque todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual, [pois] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (Bakhtin, 2016, p. 17). O estilo dos relatórios de estágio investigados nesta dissertação, variam conforme a subjetividade dos seus autores, os alunos-mestre, e mesmo dos

professores formadores, orientadores e leitores imediatos da escrita do gênero em referência, pois, sendo enunciados concretos com uma escrita livre, absorvem o estilo particular e individual de seus escreventes.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* Volóchinov (2017) faz-se menção a dois tipos enunciativos de estilo: o *linear* e o *pictórico*. A característica principal do *estilo linear* é manter contornos claros com o discurso alheio devido a sua individuação. Sobre isso, Grillo e Américo (2017, p. 358) afirmam que o estilo linear é utilizado para descrever e analisar uma tendência da transmissão do discurso alheio que se caracteriza, externamente, “por manter contornos bem definidos entre contexto autoral e o discurso alheio e, internamente, por homogeneizar as linguagens do autor e dos personagens”. O *estilo pictórico*, por sua vez, tende a apagar os contornos nítidos que mantém com a palavra alheia, uma vez que se caracteriza como um “estilo de transmissão do discurso alheio em que, externamente, os contornos entre o contexto autoral e o discurso alheio tendem a ser apagados e, internamente, são individualizadas ao extremo as particularidades linguísticas do discurso alheio” (Grillo; Américo, 2017, p. 358).

Na obra *A construção da enunciação*, Volóchinov (2013, p. 159) afirma que “cada tipo de intercâmbio comunicativo (...) organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo”. É por isso que as especificidades do estilo como elemento integrante da construção do gênero do discurso são de extrema importância para a compreensão do enunciado.

É importante esclarecer que, embora todo enunciado seja individual com capacidade de refletir a individualidade de seus enunciadores, nem todos os gêneros são propícios a esse reflexo da individualidade. Segundo Bakhtin (2016, 17-18), os gêneros mais favoráveis ao reflexo da individualidade estilística de seus usuários são os gêneros da literatura de ficção, em que o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, porque é um de seus objetivos principais. Contudo, “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos dessa individualidade”, afirma o autor. Portanto, por estar imbricado com o todo do enunciado na interação verbal, com o texto, com o discurso e com o participante, o estilo “pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo” (Brait, 2005, p. 98).

A *construção composicional* ou aspecto formal do texto, por fim, diz respeito aos procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva da estrutura textual e semiótica do gênero do discurso. Como elemento do gênero ela também é

maleável e flexível ao projeto enunciativo, porque na heterogeneidade da composição do enunciado, ele também é construído e formatado pela própria riqueza da esfera social (Faraco, 2009). Portanto, construção composicional relaciona-se “à macroestrutura textual, à progressão temática, à coesão e à coerência do texto” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 94). Sinaliza, portanto, as regras disponibilizadas pelos interlocutores, determinando o objeto e a finalidade discursiva do gênero.

Com o intuito de sistematizar a compreensão bakhtiniana sobre a constituição dos gêneros, apresenta-se, na Figura 1, a tríade de elementos que compõe todo e qualquer enunciado. Conforme postula Bakhtin (2011), o gênero é definido pela inter-relação estável entre o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. O conteúdo temático abrange os objetos e as avaliações sociais que o discurso carrega; o estilo verbal refere-se à seleção dos recursos linguísticos e lexicais adequados à esfera de comunicação; e a construção composicional diz respeito à estrutura e organização textual. Tais componentes operam de forma integrada, permitindo que o gênero cumpra sua função social e interacional, conforme ilustrado no diagrama a seguir:

Esses três elementos constitutivos do gênero, *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional* estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e se influenciam e se constituem conjuntamente, pois são indissociáveis uns dos outros. São embasados por relações dialógicas, construídos sócio historicamente.

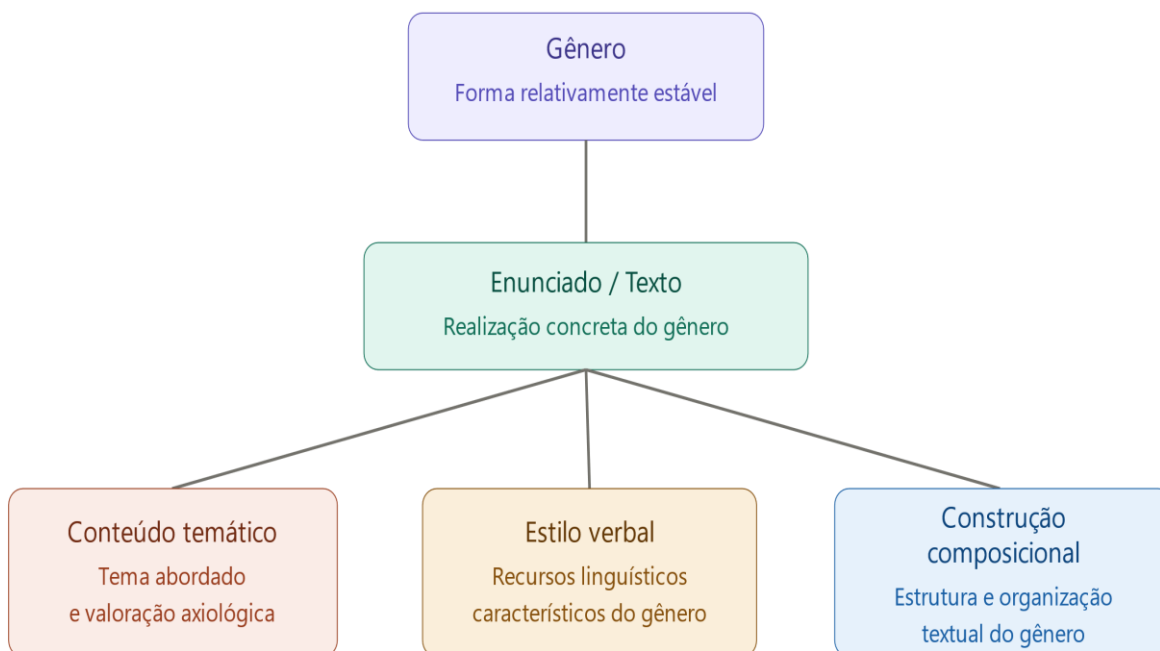


Figura 1. Elementos constitutivos do gênero

Fonte: Santos (2026) - adaptado de Rojo e Barbosa (2015, p. 86).

De acordo com a figura representada acima, a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso estrutura-se a partir de uma arquitetura conceitual hierárquica, na qual diferentes níveis de abstração se articulam de maneira orgânica para explicar como a linguagem se organiza socialmente. Compreender essa estrutura é fundamental para apreender a dimensão dialógica e funcional que Bakhtin atribui aos gêneros, distanciando-se das abordagens meramente formais. Os elementos que compõem essa arquitetura podem ser assim descritos:

Gênero — nível mais abstrato: a forma relativamente estável de enunciado, conceito central em Bakhtin. É o molde sócio discursivo que organiza a comunicação em uma esfera de atividade.

Enunciado/Texto — nível intermediário: a realização concreta e singular do gênero na interação. Cada enunciado produzido é único, mas reconhecível porque pertence a um gênero.

Conteúdo temático — não é simplesmente o assunto, mas o tema passível de ser tratado naquele gênero, acrescido da valoração axiológica (julgamento de valor) do enunciador.

Estilo verbal — os recursos linguísticos selecionados: vocabulário, estruturas sintáticas, marcas de pessoa, modalização. Cada gênero tem tendências estilísticas reconhecíveis.

Construção composicional — a estrutura e a organização interna do texto: a sequência das partes, o modo de encadeamento, a forma composicional que os usuários reconhecem.

Os três últimos elementos constituem os constituintes internos obrigatórios de todo gênero, segundo Bakhtin (2016), sendo indissociáveis entre si e determinados pelas condições específicas de cada esfera da atividade humana. No Quadro 1, reproduzido a diante, mostramos as características (*contexto extraverbal de produção, marcas linguístico enunciativas*), e os elementos (*conteúdo temático, estilo verbal, construção composicional*) que são constitutivos, de forma conjunta, dos relatórios de estágio analisados nesta dissertação:

Contexto extraverbal de produção	Produtor(es): Alunos-mestre regularmente matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado da licenciatura em Letras/Língua Inglesa, pertencente à UFT, Porto Nacional.
	Leitor(es): <i>leitores imediatos</i> – professores-formadores responsáveis pelas disciplinas dos estágios, <i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I, II, III e IV</i> , que avaliam imediatamente a escrita do relatório. <i>Leitores potenciais</i> – podem ser outros professores-formadores e alunos-mestre na esfera acadêmica; pesquisadores; e, professores colaboradores das disciplinas de estágio, na esfera da educação básica.
	Objetivo: Os relatórios de estágio são instrumentos idealizados para a construção de uma prática pedagógica reflexiva-crítica sobre a ação do professor em processo de formação inicial.
	Momento e lugar de produção: Os relatórios de estágio foram produzidos nas disciplinas de estágio supervisionado, <i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I, II, III e IV</i> , durante o ano de 2016 a 2019.
	Local de produção - a residência dos próprios alunos-mestre e a universidade.
	Esfera de circulação: Esfera acadêmica.
Conteúdo temático	Diversas questões que envolvem o magistério são tematizadas na escrita reflexiva acadêmico-profissional dos relatórios de estágio, a exemplo do uso de materiais didáticos e recursos didáticos aplicados no ensino de língua inglesa; desafios no ensino de língua inglesa em escolas públicas; desafios das disciplinas de estágio supervisionado no contexto acadêmico da UFT; métodos, abordagens e estratégias empregados pelos professor-colaborador e pelos próprios alunos-mestre para ensinar a língua inglesa; a importância da língua inglesa para o enriquecimento cultural dos estudantes; entre outros pontos considerados mais significativos pelos alunos-mestre de suas

	inserções nas escolas.
Marcas linguístico enunciativas	Predominância de verbos conjugados no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. É uma escrita com aspecto mais pessoal e íntimo em que há o uso da primeira pessoa do singular ou do plural.
Construção composicional	Contempla os elementos textuais comuns das produções discursiva escrita da esfera acadêmica, no entanto, apresenta uma estrutura composicional bastante diversificada (capa - contracapa - sumário - agradecimentos - epígrafes - introdução - fundamentação teórica - corpo principal do relatório [descrição e análise das aulas observadas, planejadas ou regidas] - conclusão - referências – anexos [planos de aulas, fotografias, formulários do estágio, atividades didáticas, avaliações, entre outros]).

Quadro 1 - Elementos que constituem o gênero do discurso relatório de estágio

A partir das características do relatório de estágio elencadas no Quadro 1 observa-se uma prática social de linguagem singular, que amalgama aspectos culturais de duas esferas distintas. De um lado, evidencia-se a esfera acadêmica, representada por uma construção composicional que privilegia seções tradicionais como a fundamentação teórica; de outro, manifesta-se a esfera da educação básica, marcada pela descrição e análise das aulas observadas ou regidas na escola-campo. Essa hibridização resulta em um enunciado de natureza subjetiva e fluida, no qual a escrita reflexiva se consolida quando o aluno-mestre articula a experiência vivenciada no chão da escola ao aporte teórico construído na licenciatura (Silva, 2012). Tais elementos caracterizam o gênero em questão como um texto predominantemente narrativo-descritivo, capaz de mediar as práticas acadêmicas e as exigências do cotidiano laboral docente (cf. Valsechi, 2016).

Sobre a classificação dos gêneros do discurso, embora eles não estejam restritos a modelos dicotômicos, puramente sistemáticos e inflexíveis, na perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo foram problematizados a partir de uma taxonomia, por assim dizer. Aos enunciados relacionados com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis da vida cotidiana (conversas familiares, discussões filosóficas e sociopolíticas etc.), denominam-se gêneros *primários*; aos enunciados das atividades burocráticas e suas instituições sociais, gêneros *secundários*. De acordo com Bakhtin (2016, p. 15) “a distinção entre gêneros

primários e secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”.

Os *gêneros do discurso primários* “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2016, p. 15), pois se caracterizam pela ideologia do cotidiano. São enunciados de estruturas mais simples, por vezes sem muitas formalidades quanto à sua elaboração. Apresentam-se predominantemente, mas não exclusivamente, na modalidade oral do discurso, os quais possibilitam uma melhor atuação do homem em situações de uso da linguagem corriqueira. A conversa sobre assuntos cotidianos, o telefonema familiar, o bilhete, o diário íntimo e, até mesmo as ordens militares, os provérbios etc., são alguns exemplos de gêneros primários.

Os *gêneros do discurso secundários* “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico” (Bakhtin, 2016, p. 15). São enunciados complexos e organizados, que integram a constituição das interações sociais cujas ideologias são mais formalizadas e especializada, pois surgem nas “esferas culturais letradas” (Sobral, 2011, p. 40). Dissertação de mestrado, tese de doutorado, relatórios de estágio, e textos científicos de todas as espécies e natureza, romance e os gêneros publicísticos, são alguns exemplos de gêneros secundários.

De acordo com Bakhtin (2016), no processo de sua formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários e os gêneros primários incorporam e reelaboram os gêneros secundários. Isso ocorre devido a sua extrema heterogeneidade, em que, ao se integrarem e se reelaborarem, os gêneros do discurso se transformam e adquirem um caráter especial, perdendo assim, seu vínculo imediato com a realidade concreta da sua esfera, ao ser incorporado a outra esfera social. Como exemplo, temos os relatórios analisados nesta pesquisa, que mantêm sua forma e significado cotidiano dos relatos pessoais, mas que também são gêneros cuja escrita é subjetiva e científica, bastante elaborada e líquida, ao mesmo tempo, que evidencia as vivências cotidianas dos alunos-mestre no contexto do estágio supervisionado dentro da esfera acadêmica e profissional da educação básica.

O ensaio *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016) constitui a obra de referência fundamental para as reflexões acerca do ensino da língua em uso mediado pelos gêneros discursivos. Nele, Bakhtin desenvolve com rigor conceitual a distinção entre a oração — unidade da língua no plano do sistema — e o enunciado — unidade da comunicação discursiva no plano da interação social —, apresentando o gênero do discurso como forma de

enunciado concreto, historicamente constituída e funcionalmente orientada pelas esferas da atividade humana.

A partir da leitura do conjunto dos escritos de Bakhtin e do seu Círculo, percebemos que a discussão sobre os gêneros como prática de linguagem encontra-se contemplada também em outros trabalhos do Círculo bakhtiniano. As discussões vão desde a defesa do romance como um gênero literário; os gêneros intercalados como uma das formas composicionais de introdução e de organização do plurilinguismo no romance; o estudo da cultura e dos gêneros da praça pública da Idade Média e do Renascimento para a análise da obra de Rabelais; a constituição sócio-histórica e ideológica dos gêneros e da língua; e os gêneros como uma das forças sociais de estratificação da língua (Bakhtin, 2014; 2011; 2008); a relação dos gêneros com a noção de enunciado, e o seu papel nos estudos marxistas da linguagem (Volóchinov, 2017; 2013); e a problematização da noção dos gêneros nos estudos literários formalistas (Medviédev, 2012).

Todos os escritos de Bakhtin e seu Círculo que faz referência aos gêneros, portanto, estão voltados para a concepção de gênero discursivo com base na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando “interior” e “exterior” à noção de sujeito, histórico e socialmente situado, incluindo esferas de produção, circulação, recepção, historicidade, (Brait; Pistori, 2012; Rodrigues, 2004). O conceito de gênero, assim, é muito complexo e produtivo dentro do pensamento bakhtiniano, pois foi pensado e discutido tanto como categoria literária como não-literária dentro Círculo (Renfrew, 2017).

Em *Problema da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2010, p. 136) argumenta que na menepeia, há uma incorporação dos “gêneros cognatos como diatribe, o solilóquio e o simpósio. O parentesco entre esses gêneros é determinado pelo seu caráter dialógico interno e externo no enfoque da vida e do pensamento humano”. Essa definição deixa explícita que a definição de gênero não está restrita apenas a estrutura ou mesmo ao texto, embora eles sejam relevantes enquanto dimensões constituintes dos enunciados concretos. Bakhtin deixa claro que a definição e abordagem teórico-metodológicas dos gêneros está ligada a uma dada tradição, e isso permite estudá-los de um ponto de vista diacrônico e sincrônico (Brait; Pistori, 2012).

Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*, Bakhtin (2014) assevera que os enunciados concretos emergem de contextos culturais sócio-históricos e, por conseguinte, semântico-axiológicos. O autor teoriza sobre o embate contínuo entre as forças centrípetas — de caráter centralizador e monológico —, que buscam uniformizar a ideologia verbal e silenciar a heteroglossia (a pluralidade de vozes), e as forças centrífugas. Estas

últimas, de natureza descentralizadora, são as que dinamizam a língua viva, constituindo-a como uma multiplicidade de linguagens em uso. Tais forças resistem à monologização e promovem a descentralização verboideológica, assegurando a constante renovação e a coexistência de diversas vozes e consciências no tecido social.

Na obra focalizada, Bakhtin (2014) na sequência, as relações que o gênero literário romance mantém com os gêneros não literários, e as relações de historicidades entre eles, focalizando questões pertinentes a língua, linguagem, a variedade linguística, a estratificação da língua em gêneros e variedades de gêneros. É a partir dessas reflexões que o filósofo articula a existência de similaridade entre língua, gêneros e estilo, dentre outras dimensões linguísticas essenciais para a compreensão e estudo da língua e o discurso. Bakhtin discute também a necessidade de uma poética da prosa, de uma estilística sociológica ou estilística do discurso, capaz de dar conta de discursos que revelam pontos de vista, conjunto de valores e maneiras de exprimi-los, sempre em tensão, em confronto com outros discursos e outros pontos de vistas, ou seja, dialogismo (Brait; Pistori, 2012).

Na coletânea em referência, Bakhtin (2014) revela as relações existentes entre unidade de romance e métodos de assimilação artística do tempo e do espaço, chegando a tipos de cronotopos que os caracterizam e à visão do homem que aí se imprime. Já os três últimos estudos, para teorizar sobre o conceito de gênero, Bakhtin faz uma reflexão sobre a distinção entre a *forma composicional* e *forma arquitetônica* dos gêneros. Ele elege a arte e a visão estética para construir a arquitetura da vida, além da postura ética e estética que se coadunam aos conceitos centrais regendo a perspectiva dialógica da vida e da linguagem. Ele parte, a priori, da unidade do texto e sua relação de interdependência, sua posição dialógica e valorativa na construção e formação do gênero enquanto enunciado concreto. Isto é, para compreender o conceito de gênero do discurso, é preciso considerar, necessariamente, sua forma arquitetônica, a qual constituem suas dimensões internas e externas.

Segundo Rojo e Melo (2017, p. 1277), a concepção de arquitetura proposta pelos teóricos do Círculo “tem a ver como (...) concebem o texto/enunciado nas mais diversas formas e esferas de produção, circulação e recepção, em especial, o discurso da obra de arte, da literatura”. Assim, a arquitetura é quem organiza o texto acabado em torno da valoração advinda de um posicionamento ideológico e axiológico do enunciador. Conforme mostram as autoras, o conceito de arquitetura tem relação com o conceito de esfera socioideológica como lugar, tanto da produção socio discursiva, como compreensão ativa e receptiva dos enunciados. É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico, pois é ela que “determina todos os

aspectos do enunciado penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva (...) que dá cor a cada palavra do enunciado e reflete sua singularidade histórica” (Medviédev, 2012, p.184-185).

Na perspectiva dialógica, um dos aspectos constitutivos da linguagem é a orientação para o interlocutor, para o outro. Essa orientação, por sua vez, constitui a base dessa arquitetônica do pensamento do Círculo, devido sua orientação valorativa por meio da palavra alheia. Segundo Bakhtin (2011; 2010), as relações valorativas é a orientação sociodiscursiva dialógica do eu-para-mim, do eu-para-outro e do outro-para-mim. Posicionando-se, a respeito dessa alteridade e de sua relevância para a formação de um eu sujeito, porque só “tomo consciência de mim, originalmente, *através dos outros*: deles recebo a palavra, a forma e tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 2011, p. 378).

É de alteridade, como destaca o autor que podemos relacionar a questão da arquitetônica com o dialogismo. Essas dimensões, dizem respeito às inter-relações dialógicas e valorativas, (entoativas e axiológicas) que se caracterizam como uma das possibilidades interpretativas de compreender a vida e a sociedades e, dessa compreensão, respondê-las. A forma arquitetônica governa a construção da estrutura verbal do gênero do discurso, bem como sua construção composicional, além da seleção do material verbal que, em sua elaboração, é pensado como linguagem situada sócio historicamente. A forma arquitetônica possibilita não somente a compreensão do gênero, mas sua condição de produção, circulação e recepção pelos sujeitos enunciadoreis dentro das esferas sociais.

Na obra *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, também há reflexões sobre os gêneros do discurso. Assinado por Medviédev, o trabalho foi publicado no ano de 1928, e nele temos discussões sobre a linguagem integrada ao social, à história, e a diferentes ramos do conhecimento. Na obra em referência, a criação artística é contemplada sob uma perspectiva de vínculo interativo, ideológico e social, bem como a partir da compreensão da realidade sócio-histórica (Medviédev, 2012, p. 193-207). O interlocutor polemicamente instaurado é o formalismo russo, uma tendência da época em que o Círculo entrou em diálogo, e que estudavam questões relacionadas aos gêneros do discurso apenas sob seus aspectos formais.

Semelhante aos outros membros do Círculo, Medviédev defende que os gêneros do discurso é mais que uma estrutura formal, pois é composto por aspectos articulados à sua esfera de produção e recepção. A partir dessas reflexões, o autor constrói um percurso metodológico investigativo que lhe favorece, de forma sociológica, a explicitação e

compreensão dos gêneros. Ele define gênero como um complexo, efetivo e essencial “sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento² da realidade” (Medviédev, 2012, p. 198).

A compreensão de gênero enquanto enunciado, então, orienta a realidade e dá significado à interação verbal. O gênero pressupõe “um ou outro auditório de receptores ou leitores” que “está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas” (Medviédev, 2012, p. 195) a qual está ligado a alguma esfera social da comunicação. Os gêneros, relacionados à dimensão temática, que domina certos aspectos da realidade, “possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela” (Medviédev, 2012, p. 196). Cada gênero possui seus próprios meios de visão para compreender a realidade, particularmente acessíveis somente a eles, enquanto enunciados.

Em síntese, podemos resumir o conceito de gênero na obra de Medviédev como enunciados realizados por sujeitos socialmente organizados, vinculado a uma esfera social da atividade humana que congrega locutores e interlocutores, tempo, espaço e questões ideológicas.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, Volóchinov (2017) discute a questão do enunciado e dos gêneros discursivos em dois momentos da obra: na primeira parte demonstra a importância da filosofia da linguagem para o estudo marxista e, na segunda, o autor propõe uma filosofia marxista da linguagem.

Ao considerar os atos de fala em diálogo com a psicologia social, Volóchinov argumenta sobre as formas dos diversos aspectos do enunciado, mediante os diferentes modos discursivos. Segundo o autor, essas formas da interação verbal encontram-se vinculadas às condições de uma situação social, pois cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas a ser discutido. É por isso que a classificação das formas dos enunciados deve alicerçar-se sobre a classificação das formas da comunicação verbal (Volóchinov 2017).

É a partir desse viés que Volóchinov define e classifica os gêneros do discurso, dividindo os enunciados em gêneros da criação ideológica constituído, e gêneros do cotidiano ou da vida. Para o autor, cada situação cotidiana possui uma determinada organização do

² Reflexão referente ao conceito de arquitetura.

auditório, com determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Ademais, afirma que “O gênero cotidiano é uma parte do ambiente social: da festa, do lazer, da conversa, na sala de visitas, na oficina, etc. ele entra em contato com esse ambiente, que o limita e define em todos os seus aspectos interiores” (Volóchinov, 2017, p. 222). Assim, a língua se constitui como expressão das relações sociais, servindo ao seu falante tanto como instrumento quanto material linguístico. E é por meio do enunciado que a interação verbal se realiza, porque cada tipo de intercâmbio sócio interativo é organizador e construtor das formas gramaticais e estilístico do enunciado, da enunciação e da estrutura dos gêneros do discurso, uma vez que “a situação social e o ambiente social determinam a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 206).

Portanto, as discussões sobre os gêneros nas obras de Bakhtin e seu Círculo são enfocados não apenas pelo viés estático, como um produto das formas discursivas, mas pelo viés dinâmico da interação verbal. Assim, todos os trabalhos do Círculo que versam sobre os gêneros do discurso, de comum acordo os entendem como enunciados efetuados dentro das esferas sociais da atividade interativa de ações discursivas que envolvem a linguagem humana.

O Círculo defende que há uma estreita correlação entre os tipos de enunciados que se realizam dentro das esferas sociais por meio dos gêneros e suas funções na interação verbal, sempre orientados para uma resposta. A língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, uma vez que é precisamente na “comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas” (Bakhtin, 2010, p. 209). E é claro, tudo se efetua em forma de enunciados concretos que são os gêneros do discurso.

Em síntese, na perspectiva bakhtiniana da língua, para nos relacionar participamos da interação verbal ao produzirmos enunciados, que por sua vez efetua-se em forma de gêneros do discurso ou enunciados concretos, elaborado sempre em resposta a outros enunciados.

Nas palavras de Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano,

concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que se pode dele se afastar (Bakhtin, 2014, p. 88).

O pensamento humano, portanto, só se torna pensamento autêntico sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros expressa na palavra alheia efetuadas em enunciados concretos, visto que desse contato entre vozes-consciência nasce e vive toda e qualquer ideologia (BAKHTIN, 2010, p. 98). Essas reflexões oferecem, do ponto de vista teórico e metodológico, possibilidades de refletir a respeito dos discursos que atravessam e constituem a interação humana, contextualizadas na vida, nas artes, na filosofia, nas ciências, nas mídias impressas e digitais, nas diferentes instituições políticas, acadêmicas e religiosas (BRAIT; MELO, 2005; BRAIT, 2007). A seguir, versamos sobre o letramento do professor em formação inicial no contexto institucional do estágio supervisionado.

2. Letramentos do professor em formação inicial

No âmbito do estágio supervisionado, a escrita revela-se onipresente, ou deveria, atuando como o eixo gravitacional que integra as vivências do cotidiano dos alunos-mestres. Mais do que uma ferramenta de registro, ela se constitui como um elemento identitário fundamental na formação docente, sob uma perspectiva sócio-histórica da linguagem (Kleiman, 2007; Reichmann, 2012). Atualmente, o papel da escrita na formação do professor transcende a mera burocracia acadêmica; ela é o espaço de conflito e síntese entre o saber teórico da universidade e o saber prático da escola-campo.

Desse modo, as práticas de escrita nesse interstício entre as esferas acadêmica e profissional configuram-se como eventos de letramento docente (Valsechi, 2016). Nesses eventos, o aluno-mestre não apenas relata fatos, mas participa ativamente de atividades de linguagem complexas, nas quais a escrita funciona como um dispositivo de reflexão que permite ao futuro professor negociar sua nova identidade e compreender as nuances da realidade educacional. Tais eventos de letramento revelam-se múltiplos, dada a heterogeneidade dos usos da escrita no contexto da formação inicial, o que demanda dos alunos-mestres o aporte de competências linguísticas e discursivas específicas.

Sob essa perspectiva, a presente dissertação concebe a produção do relatório de estágio como uma prática social complexa, que mobiliza e articula, de maneira simultânea e interdependente, diferentes esferas de letramento. Trata-se de um gênero discursivo situado em uma zona de confluência singular: ao mesmo tempo em que responde às exigências do letramento acadêmico (Fiad, 2015) — com suas normas de escrita, protocolos de

argumentação e convenções científicas próprias da esfera universitária —, dialoga igualmente com o letramento escolar (Signorini, 2007), uma vez que o estágio supervisionado implica a inserção do licenciando em práticas discursivas da educação básica, as quais precisam ser observadas, analisadas e narradas no documento. A essas duas esferas soma-se ainda o letramento científico (Silva, 2019, 2020), que orienta o olhar investigativo do futuro professor sobre sua própria prática, mobilizando procedimentos de registro, análise e reflexão crítica característicos da pesquisa em educação.

Essa tríplice ancoragem revela que o relatório de estágio não é um gênero neutro ou meramente burocrático, mas um enunciado concreto — no sentido bakhtiniano do termo — atravessado por vozes, saberes e demandas institucionais distintas, que o licenciando precisa aprender a gerenciar de forma integrada. Compreendê-lo como tal implica reconhecer que seu domínio não decorre apenas do domínio técnico da escrita acadêmica, mas de uma competência discursiva mais ampla, forjada na tensão produtiva entre o aprender a ensinar e o aprender a dizer sobre o ensino.

A articulação dessas vertentes é o que sustenta a construção de uma escrita crítica, reflexiva e tecnicamente elaborada, permitindo que o aluno-mestre transite entre o saber científico da universidade e a realidade pragmática da escola (Reichmann, 2015; Reichmann; Guedes-Pinto, 2018; Silva, 2012).

Nessa conjuntura, faz-se necessário precisar as especificidades dos letramentos mobilizados: o letramento acadêmico compreende as práticas de leitura e escrita requeridas pela cultura universitária para a apropriação e produção de gêneros do ensino superior (Fiad, 2015); o letramento escolar refere-se aos usos da linguagem situados no cotidiano da educação básica, envolvendo as normas e interações da cultura da escola (Signorini, 2007); e o letramento científico diz respeito à capacidade de utilizar o conhecimento científico e suas linguagens para interpretar e intervir na realidade de forma crítica (Silva, 2019). A convergência desses letramentos no relatório de estágio permite que o aluno-mestre não apenas relate sua prática, mas a teorize, conferindo ao texto o rigor da academia e a vivacidade da sala de aula.

A interação verbal socio discursiva no estágio supervisionado está intimamente ligado ao uso da escrita, porque é a partir dela que se produz o gênero do discurso relatório de estágio. A escrita crítica e reflexiva desse gênero, que permite uma troca de experiências e saberes com outros profissionais da educação básica, é perpassado pelas esferas acadêmica e profissional, sendo esta última bastante familiar ao contexto de cultura dos alunos-mestre.

Trazendo um ganho potencial para a formação docente, a prática da escrita reflexiva dos relatórios corresponde ao letramento do professor.

Estamos compreendendo letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18). Em outras palavras, é um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos (Barton; Hamilton, 2000). Assim, o indivíduo letrado é o sujeito que não só possui as habilidades de leitura e escrita, mas que socialmente as usam de forma adequada na sociedade em que vive (Soares, 2002). A escrita do relatório de estágio é uma prática social que faz uso da leitura e escrita no contexto acadêmico e escolar, necessitando de habilidades precisas que possibilite ao aluno-mestre a mobilização de saberes necessário para desenvolver suas atividades em função da demanda dessas duas esferas sociais em que se situa.

Essas ações envolvendo o uso da escrita mostram-se como possibilidade e tentativa de formar professores críticos e reflexivos para as demandas da educação básica, pois “o processo de letramentos na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola” (Kleiman, 2007, p. 492). Acreditamos que problematizar as práticas de letramentos³ no processo de formação inicial de professores no contexto do estágio, é extremamente relevante porque possibilita analisarmos os eventos de letramentos ocorridos durante esse interstício entre as duas esferas da linguagem.

Nesta pesquisa, estamos compreendendo eventos de letramentos como situação comunicativa em que a escrita está integrada à natureza da interação verbal dos sujeitos participantes e aos seus processos interpretativos socio discursivos (Heath, 1982). Esses eventos se caracterizam como modos culturais de utilizar a escrita envolvendo o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição às atividades de leitura e escrita em um contexto interacional específico (Fiad, 2015). É importante observar que as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Enquanto práticas sociais, “são mais bem compreendidas na existência de relações entre pessoas, entre grupos e comunidades, não se fechando a um conjunto de propriedades unicamente internas dos indivíduos” (Fischer, 2007, p. 29).

Elas só podem ser mediadas pelos gêneros do discurso, os quais são as formas que permitem a participação nas atividades sociais letradas da interação verbal, constituindo a

³ Práticas de letramentos “referem-se à ampla concepção cultural sobre as maneiras particulares de se pensar sobre e fazer leitura e escrita em contextos culturais” (Street, 2003, p. 79).

realidade social de realização do processo da comunicação humana (cf. Bakhtin, 2011; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2013).

O relatório de estágio é um gênero do discurso mediador da formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado, que faculta o letramento do professor (Silva, 2014; 2012). Sua escrita situada, auxilia os alunos-mestre a compreenderem os usos convencionais mais apropriados da escrita para a produção do conhecimento científico, além de servir como registro acadêmico utilizado como “um instrumento para desencadear a formação profissional crítica do aluno-mestre” (Silva, 2014, p. 337). Essa escrita reflexiva proporciona ao aluno-mestre um retorno reflexivo à sua própria prática pedagógica, no contexto instrucional experienciado, configurando-se num evento de letramento de “recontextualizações mais produtivas de saberes acadêmicos para futuras situações de ensino no local de trabalho docente” (Silva, 2014, p. 338). A produção dos relatórios constitui-se também em uma escrita autobiográfica, porque há um espaço mais significativo para a manifestação da voz do aluno-mestre de forma subjetiva, quando comparado a outros registros acadêmicos convencionais.

Diante do exposto, a atividade de escrita dos relatórios contribui com o fazer pedagógico, desde que os alunos-mestre sejam preparados para analisar criticamente, as experiências vivenciadas no estágio supervisionado à luz das teorias acadêmicas de referência (Silva, 2012, p. 41). Isso pode contribuir para o aprimoramento da própria prática profissional na formação inicial, possibilitando uma relação mais próxima entre o pensar e o fazer docente de forma conjunta e coparticipativa.

A respeito das práticas particulares e o conceito de leitura e escrita para uma sociedade em particular, elas dependem do seu contexto, pois ambas estão incorporadas a uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas, apenas. A perspectiva teórica sociocultural dos estudos do letramento, assumida nesta pesquisa, focaliza essas condições sociais da escrita enquanto tecnologia de mediação nas relações sociodiscursivas, ocorridas em sociedades pela interação verbal.

Para Street (1984; 2014), há dois modelos de letramento, cada uma com suas implicações, a saber: modelo autônomo e modelo ideológico. Esses modelos não se configuram como “opostos polares”, conforme argumenta o próprio Street, apenas dão relevo e indicam a orientação privilegiada dada a leitura e a escrita. Ou seja, são orientações ideológicas distintas dada a tecnologia da escrita, mas sempre presentes uma na outra, visto que “o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo (...)”, que por sua vez “mostra-se profundamente ideológico” (Street, 2003, p. 8).

Sobre o modelo autônomo de letramento, ele tende a objetificar a língua sem considerar as práticas sociais relacionadas a ela, isto é, as pessoas, suas identidades, seus modos como visualizam e trabalham a escrita em seus contextos de vivências. A escola, como uma das mais importantes agências de letramento (Kleiman, 1995), seguindo o modelo em referência exercita seus alunos a acumularem conhecimentos gramaticais da língua materna, a partir do estudo e reconhecimento de fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases para a produzir gêneros do discursos alheios a suas esferas sociais, a exemplo da escrita de redações, cuja escrita não focaliza os possíveis usos em práticas sociais reais, culturais e ideológicas da interação verbal (cf. Tinoco, 2008). Desse modo, enquanto agência de letramento, a escola constitui-se em um “lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento” (Kleiman, 1995, p. 156).

No modelo autônomo de letramento, a escrita é concebida apenas como um princípio avaliativo e estético, pois prevalece “a ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras registradas (...) analisada como uma reificação inútil, sem relação com a prática social real” (Street, 2014, p. 108). Ou seja, esse modelo ao privilegiar habilidades técnicas e mecânicas da escrita, associa o letramento apenas às noções educacionais de ensino e aprendizagem que professores e estudantes fazem nas escolas, “em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados” (Street, 2014, p. 122).

O modelo autônomo desconsidera que, para ser letrado, o estudante precisa estar inserido em situações sociais reais e desempenhar papéis na interação verbal com os outros sujeitos em contextos situados; é necessário haver práticas de escrita nessas situações que indique, caracterize, nomeie ou julgue se de fato esse estudante é um sujeito letrado ou não, pois não existe um sujeito letrado de forma plena, em geral, apenas indivíduos letrados em diferentes e determinados contextos, o que significa dizer que as práticas de letramento mudam conforme o contexto (Ficher, 2007; Soares, 2002; Tinoco, 2008; Valsechi, 2016).

Barton e Hamilton (2004, p. 116) argumentam que, “ao se observar diferentes eventos letrados, fica evidente que o letramento não é o mesmo em todos os contextos, mas existem diferentes letramentos”, associados a diferentes domínios de vida. Desse modo, o problema do modelo autônomo de letramento é simplesmente a equação da escrita como prática desvinculada dos seus contextos, tomada apenas como um processo de escolarização, baseado nos seus benefícios de utilidade por meio do alfabetismo. Assim, para que os estudantes

venham desempenhar papéis e constituir-se sujeitos letrados, é necessário haver um ensino sociocultural da escrita em sala de aula, que os auxiliem a compreenderem e situarem suas práticas em outros contextos a partir do estudo situado dos gêneros do discurso, conforme preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O modelo autônomo de letramento enfatiza o progresso econômico e a ascensão burocrática que o sujeito supostamente adquire ao dominar a escrita, associando o exercício dessa técnica a ganhos de *status* em sociedades grafocêntricas. No entanto, em oposição a essa visão meramente funcional, Street (2014) assevera que indivíduos e comunidades podem exercer agência e conduzir existências plenas sem, necessariamente, aderirem aos modelos de letramento prescritos pelas instituições formais de ensino. Sob essa ótica, o significado do letramento deve transcender os pressupostos curriculares e normativos, alcançando uma perspectiva social que atravesse fronteiras nacionalistas e emergja como um campo de resistência, debate e questionamento das estruturas sociais vigentes.

Estamos cientes de que Street não está defendendo a ausência ou mesmo a erradicação das habilidades ensinadas nas escolas e universidades, tais como ler, escrever, calcular, argumentar, interpretar etc. Precisamos considerar, é claro, que uma pessoa desprovida dessas habilidades, letramentos necessários em uma sociedade puramente grafocêntrica como a nossa, pode acarretar limitações, impossibilitando-as de participarem do processo e desenvolvimento econômico, político da sociedade em que vive. As pessoas analfabetas, por exemplo, sofrem excessivamente com isso, pois como sabemos, a escrita é uma tecnologia que pode dar e tirar o direito de participação e acesso das pessoas aos bens simbólicos culturais (Gnerre, 1998; Soares, 2002). Há também o problema da comunicação, pois, sem o real e necessário preparo e mesmo o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da leitura e escrita implicando o uso dos gêneros do discurso, pode ocorrer limitações na interação sociodiscursiva das pessoas em certas esferas sociais.

Assim, o modelo de letramento autônomo desconsidera as relações dialógicas da linguagem, porque não trabalha a língua em sentido social, mas toma os enunciados para estudo de forma desconexa às suas esferas sociais. A escrita dos relatórios de estágio não corresponde ao modelo autônomo de letramento propriamente dito, pois sua escrita ocorre em contexto específico, cujos valores, significados e textos estão intrinsecamente ligados às formas de participação e interação das duas instituições formadoras enquanto comunidade local. Há também uma visão culturalmente sensível para os significados atribuídos à escrita do relatório de estágio pelos alunos-mestre, propiciada pela vivência no contexto do entrelugar socioprofissional do estágio, ocasionando relações dialógicas com os aspectos

históricos, sociais e comunicativos de todos os sujeitos envolvidos, o que não é levado em consideração pelo modelo autônomo de letramento, que desconsidera a complexidade dos fatores envolvidos no âmbito das relações instaurados pela escrita.

Ao narrar suas experiências de observação, planejamento e regência de aulas no contexto da educação básica na escola-campo, os alunos-mestre elaboram estratégias, materiais e recursos didáticos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa de acordo com o nível de proficiência das turmas em que atuam. A produção de materiais e recursos didáticos, produzidos pelos alunos-mestre ou mobilizados por eles de outras fontes, são práticas de letramentos exercidas na tentativa de atender as demandas, tanto da turma da educação básica, ao adequar esses materiais ao contexto dos estudantes para uma efetiva e significativa aprendizagem da língua inglesa, como da teoria a qual estão aliados sobre o ensino e aprendizagem de língua e formação inicial de professores.

A produção e reflexão desses materiais didáticos por meio da escrita, são exercícios de letramentos fundamentais para avaliação e construção de habilidades necessárias no ensino da língua inglesa no contexto do ensino básico, porque, por meio dessas ações, o aluno-mestre busca “usar a prática como pano de fundo de criação de reflexão teórica” pois a “teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (Rajagopalan, 2011, p. 2). Logo, no estágio supervisionado os alunos-mestre devem, juntamente com os demais sujeitos sociais envolvidos, refletirem e construir conhecimentos através de processos interpretativos e reflexivos sobre suas próprias experiências docentes.

Sobre o modelo ideológico de letramento, a escrita e a leitura são vinculadas às práticas sociais, ambas tomadas como “uma forma socialmente construída (...) [e sua] constituição depende de formações políticas e ideológicas, sendo estas também responsáveis por suas consequências” (Street, 1984, p. 65). Esse modelo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de leitura e escrita, na medida que elas variam de um contexto a outro. A escrita é concebida de forma contextualizada e de maneira ampla, inserida em uma esfera sociocultural, pertencente a um conjunto de práticas sociais que se abrem para as possibilidades dos usos multiformes e multimodais. A escrita é vista, também, como modos culturais da interação, os quais mediam nossas participações em atividades de socialização, sem, contudo, ser concebida apenas como auxiliadora de uma ascensão socioeconômica, que sinaliza os valores, as crenças e comportamentos associados a ela nas diferentes esferas sociais.

A escrita do relatório apresentado como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado, nas licenciaturas, por exemplo, segue o modelo ideológico de

letramento porque não exclui as questões sobre articulação entre o texto e seu contexto de produção de sua escrita. São usos sociais da linguagem em que os significados atribuídos à sua escrita e mesmo a sua leitura são dependentes e ligados aos processos sociais, históricos e culturais de seu contexto socioideológico, visto que não existem isoladamente, mas estão ligados ao que os alunos-mestre vivenciaram.

Partindo desse viés sociocultural e considerando a produção do relatório a partir do letramento ideológico, temos elementos necessários que permitem ter um olhar crítico e reflexivo sobre o papel da escrita na formação inicial, e assim relacioná-la as práticas de letramento acadêmico e profissional do professor. O letramento do professor é focalizado nesta pesquisa a partir da forma como o aluno-mestre lida com a escrita no contexto da disciplina de estágio, considerando sua dimensão enquanto prática social durante sua formação. Estamos compreendendo letramento do professor como:

um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didático-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo do ensino; de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais, que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem, do contexto em construção (Kleiman; Silva, 2008, p.34).

No contexto do estágio supervisionado, o letramento do professor corresponde a inserção do aluno-mestre nos eventos de escrita ocorridos dentro da esfera acadêmica da licenciatura e esfera escolar da educação básica. Nesse ínterim, há uma construção de saberes sobre a ação docente pela prática da escrita, desencadeando reflexões, construindo habilidades linguísticas por meio de produção dos gêneros do discurso, a exemplo de relatório de estágio, relatório técnico, resenha, resumo, artigo científico, seminários temáticos etc. Assim, estabelece-se situações de interações em que o texto escrito está sempre presente, e é em torno dele que essas interações acontecem, consubstanciando em ocasiões concretas nas quais a língua escrita é a tecnologia que medeia as ações e processos interpretativos dos participantes, constituindo-se em eventos de letramentos (Fiad, 2015; Silva, 2012).

É necessário que o professor em formação inicial, e mesmo em serviço, saiba quando e em que condições se produz um texto de determinado gênero, ou como se estrutura um texto do gênero notícias, por exemplo, que demanda habilidades de reconhecimento dos seus aspectos estilísticos (Kleiman, 2008). No contexto do estágio supervisionado os eventos de letramentos diz respeito ao letramento acadêmico (Fiad, 2012), relacionados com a prática e produção de gêneros acadêmicos do aluno-mestre na esfera acadêmica; e do letramento

escolar (Signorini, 2007) que diz respeito ao local socioprofissional onde o aluno-mestre realiza observação e regências de aulas; e do letramento científico (Silva, 2019; 2020) em que há a mobilização do discurso científico da literatura especializada de forma técnica e padronizada dos elementos descritivos que permitem a identificação desse discurso. É a partir desses letramentos que os alunos-mestre descrevem e rememoram episódios considerados mais significativos durante as atividades experienciadas no estágio, no mundo da escola de educação básica; e busca analisá-los por meio de uma discursão crítica-reflexiva entretecida por meio de teias dialógicas, com o objetivo de mostrar possíveis caminhos e soluções para as situações observadas e vivenciadas.

Uma das riquezas da escrita do gênero relatório de estágio, portanto, está em propiciar esses diálogos entre diferentes saberes, que podem ocorrer pela conscientização crítica do aluno-mestre em relação às suas práticas pedagógicas necessárias na vida profissional docente. Isso se configura sob uma apreciação valorativa de características bastante subjetivas, que informa e dão indícios das impressões pessoais desses futuros profissionais da educação em formação inicial sobre o que entendem por ser professor.

Sobre o letramento acadêmico, no contexto da universidade há o uso da linguagem de forma especializada em gêneros do discurso específicos da esfera acadêmica (Fischer, 2007). Há uma demanda específica que envolve formas de falar, escrever, ler, agir e interagir que é peculiar, exigindo dos alunos-mestre competências e habilidades de leitura e escrita necessárias para produzirem gêneros diferentes das suas práticas sociodiscursivas cotidianas. Os alunos-mestre trazem para a esfera acadêmica suas diferenças culturais que são marcadas pelas experiências prévias da escolarização do ensino básico com o uso da língua, seus hábitos de pensamentos críticos, assim como suas vivências e “relações com os gêneros do discurso e valorações de informação escrita” (Fischer, 2007, p. 50).

Logo, compreendendo que as práticas de uso da escrita são diferentes, “é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar” (Fiad, 2011, p. 362), uma vez que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação, porque, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [e] a esses gêneros (...) correspondem determinados estilos” (Bakhtin, 2011, p. 266). Assim, a universidade exige outras práticas de escrita a partir de outros gêneros, com outros interlocutores e outras relações sociodiscursivas. É por isso que muitas pessoas se sentem impotentes, tímidas em algumas esferas da comunicação, porque não dominam as práticas das formas de gênero delas. Assim, ser academicamente letrado significa, então, “que um

aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar [os gêneros acadêmicos nas] diferentes demandas ou práticas textuais” (Fischer, 2007, p. 46).

Para participar da prática de letramento no estágio supervisionado, por exemplo, o aluno-mestre deve:

[...] atender a várias demandas decorrentes do estatuto do estágio como exigência curricular acadêmica obrigatória: procedimentos burocráticos (como a solicitação de termos de compromisso, devidamente assinado por alguns agentes envolvidos), preparo teórico-prático a ser realizado na instituição de ensino superior, trabalho pedagógico (no tratamento dos conteúdos que serão ensinados aos alunos, por exemplo), vivência na escola dentro e fora da sala de aula. (Valsechi; Kleiman, 2014, p.17).

Devido a questões burocráticas institucionais, quanto a saída dos alunos-mestre para fora dos muros da universidade, são requeridos documentos comprobatórios da realização das atividades de estágios, bem como documentos que os resguardem de acidentes. Esses documentos, no contexto desta pesquisa são: Termo de compromisso de estágio; Plano de Atividades de estágios; Relatório de Estágio Obrigatório e Ficha de avaliação da unidade concedente. Além disso, é necessário também que os alunos-mestre, juntamente com o professor-formador, cumpram as etapas de comunicação entre a Central de Estágio, a Superintendência Regional de Educação (SRE) e a escola-campo. Essas etapas e os documentos legais mencionados que devem ser providenciados, levam um certo período para serem organizados, até ser possível a entrada na escola-campo para a realização das atividades práticas de observação e regências de aulas. Sem essas etapas, não há possibilidades de iniciar as atividades práticas do estágio supervisionado na educação básica (Melo; Batista-Santos, 2020).

Para muitos acadêmicos, a escrita do relatório de estágio são suas primeiras produções escritas dentro da universidade, pois há acadêmicos que chegam ao final do curso de licenciatura sem ter experienciado uma prática sólida e efetiva com a escrita acadêmica, independente do gênero do discurso (Silva, 2012). Nessa perspectiva, o papel desempenhado pela escrita profissional como parte do processo formador do aluno-mestre, funciona como uma estratégia didática, “que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho” (Silva, 2014, p. 39). Essas exigências, são os conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles (Kleiman, 2008).

Quanto mais o docente souber e conhecer o objeto de estudo e a situação comunicativa em que está inserido, mais chances ele terá para criar situações adequadas de aprendizagem. Portanto, o letramento do local de trabalho é extremamente importante, porque, ao ingressar na escola-campo o aluno-mestre precisa dialogar com diferentes saberes e sujeitos que circulam no contexto educacional do ensino básico. E, nesse diálogo, “é preciso sensibilidade para a complexidade dos processos em andamentos em situações específicas de ensino e aprendizagem que interferem no processo de didatização” (Dornelles, 2012, p. 60).

A esfera escolar é constituída por uma vasta complexidade entretecida por uma rede dinâmica de natureza interdisciplinar, composta por diferentes atores humanos e não-humanos (Latour, 2004), os quais desencadeiam ações e retroações na abordagem didática de ensino (Signorini, 2007). Assim, ter uma percepção de forma sensível e dialógica do ensino básico e seus atores, provoca diferentes questionamentos por parte dos alunos-mestre, a exemplo da contestação das práticas escolares tradicionais; contestação da aplicabilidade e a função da teoria mobilizada através dos construtos teóricos da literatura científica em virtude da demanda vivenciada em sala de aula durante as observações e regências de aulas; contestações sobre como conciliar as orientações das duas instituições formadoras, na tentativa de imbricar a teoria com a prática durante as atividades em sala de aula.

Acerca das contestações que emergem durante o estágio, é possível discutir o letramento escolar do professor e repensar sua prática reflexiva em pleno exercício preparatório para sua futura carreira profissional. Isso possibilita uma reconfiguração crítica do espaço discursivo e interacional da sala de aula no contexto da educação básica. A percepção das ações, das técnicas de ensino, dos materiais e recurso didáticos, das relações pessoais e profissionais entre sujeitos, da circulação e origem de ideias pedagógicas, dentre outros aspectos, os quais constituem uma rede de saberes que envolve atores humanos e não humanos dentro da escola de educação básica, demanda implicações do letramento escolar.

O letramento escolar engloba os usos burocráticos da escrita nas instituições de ensino, e garantem a organização e o funcionamento das atividades exercidas por técnicos dentro ou fora da sala de aula. Ademais, “são influenciados por equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e diretrizes curriculares ou políticas oficiais, além das literaturas especializadas e dos cursos de formação inicial e continuada para professoras” (Signorini, 2007, p. 323). É por isso que o espaço pedagógico é um texto que deve ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (Freire, 2019, p. 95). Ele é um processo complexo e dinâmico:

[..] constituído de inter-relações de diferentes tipos entre sujeitos, linguagens e discursos; inter-ações essas mediadas por redes estruturadas e estruturantes de objetos culturais e tecnológicos, ou seja, por objetos e tecnologias que tanto direcionam e organizam o andamento do processo, quanto são direcionadas por ele. E como tais objetos e tecnologias trazem embutidas saberes, códigos e convenções objetivados em práticas de outros contextos sócio-histórico e/ ou de outras esferas do mesmo contexto, esses saberes, códigos, convenções e práticas do passado mais ou menos remoto passam a compor também, de diferentes modos, o processo em curso (Signorini, 2007, p. 324).

É importante dizer que o termo “letramento do professor” e “letramento escolar”, pode ser compreendido em diálogo com a noção de práticas ou eventos de letramentos⁴, em que há a utilização da escrita nas situações de interações entre sujeitos sociais. Isso pressupõe relações de vivências educativas dialógicas entre os indivíduos ou grupos nessa interação verbal.

Sobre o letramento científico, quando descreve e rememora episódios considerados mais significativos durante as atividades na educação básica, o aluno-mestre mobiliza o discurso acadêmico para mostrar possíveis caminhos e soluções, bem como encaminhamentos as situações destacadas. O letramento científico do professor em formação inicial, constitui-se o princípio pedagógico sustentável para uma formação docente crítica, que favorece apropriação da prática reflexiva sobre as próprias ações laborais (Silva, 2019). O letramento científico abrange o conhecimento de normas técnicas quanto à elaboração e formatação de gêneros acadêmicos, os quais necessitam de habilidades específicas para mobilizar o discurso especializado, por meio de citações diretas e indiretas. Os alunos-mestre, portanto, devem possuir competências consistentes preceituadas pela Associação Brasileira de normas Técnicas (NBR), que normatiza a forma correta de mobilizar a voz científica das pesquisas acadêmicas em seus relatórios de estágio. É preciso que haja habilidades específicas das práticas de metodologia científica da esfera acadêmica, que trabalha com uma escrita mais elaborada e organizada.

O letramento científico, assim, é o “metaconhecimento sobre a dinâmica das atividades de investigação científica, compreendendo, inclusive, a apropriação de linguagens utilizadas por distintas comunidades de especialistas⁵” (Silva, 2019b, p. 150). Esse letramento possibilita o discernimento e a compreensão para lidar com situações cotidianas ou práticas sociais influenciadas por saberes ou discursos científicos diversos; e conta com a escrita como

⁴ Eventos e práticas de letramento, de acordo com Soares (2003, p. 105), são termos intercambiáveis, uma vez que os dois conceitos permitem que haja uma interpretação do uso da escrita, e ambos estão associados a aspectos culturais e históricos das práticas linguageiras nas esferas sociais.

⁵ Em outro artigo, Silva *et al* (2018, p. 39-40) conceitua o letramento científico como uma “diversidade de práticas interativas em que os saberes científicos exercem alguma funcionalidade, podendo haver, na própria interação, considerando a história da ciência, reconhecimento da participação dos atores que compartilham conhecimentos legitimados ou menosprezo dos que compartilham saberes marginalizados”.

principal tecnologia responsável por seu registro e compartilhamento, “o que acontece mais diretamente a partir da literatura especializada ou de diretrizes curriculares oficiais” (Silva, 2019, p.147).

Nos relatórios de estágio, os alunos-mestre dialogam com os autores lidos durante as regências de aulas no contexto acadêmico da disciplina de Estágio Supervisionado ou mesmo com autores lidos em outros componentes curriculares da licenciatura, ou contextos sociais diversos, os quais servem de base para produzir seus argumentos (cf. Melo, 2017). A partir disso, refletem sobre os materiais didáticos variados, a exemplo de livros didáticos, livros técnicos e teóricos do campo da linguística e literatura; mobilizam artigos dos periódicos científicos online, e sites educacionais, com o intuito de harmonizarem suas vozes e postura docente às pesquisas científicas. Portanto, sob uma perspectiva dialógica, na escrita reflexiva do relatório de estágio, a fim de assegurar autoridade e seriedade aos enunciados apresentados, os alunos-mestre mobilizam as vozes dos saberes científicos “que estão fundamentados em saberes legitimados pela academia, ou mesmo reconhecidos nas práticas socioculturais tidas como inquestionáveis” (Melo, 2015, p. 16).

Ao apropriar das palavras alheias para explicar e contrapor as práticas tidas como tradicionais, tais como ensino da língua apenas pela memorização de regras gramaticais, o aluno-mestre entra em relação dialógica com essas palavras, fazendo delas, ‘sua palavra’ alheia, inter-relacionadas entre si. Isso marca a relação dialógica do aluno-mestre com o já falado/escrito, onde apropria desses dizeres por meio da escrita reflexiva do seu relatório de estágio, construindo seu discurso a partir do diálogo com outros sujeitos, respondendo, confirmando ou refutando esses discursos. Esses diálogos responsivos do aluno-mestre estabelecido com outros autores, bem como com diversas correntes teóricas, “são pontos de partida para suas profícuas reflexões e o fortalecimento de suas afirmações e conclusões, podendo contribuir para orientar a visão crítica sobre a prática pedagógica vivenciada, no contexto de instrução formal no ensino básico” (Melo, 2011, p. 26-27).

Assim, os letramentos mobilizados e exercitados pelos alunos-mestre, visam um aperfeiçoamento das práticas docentes de forma satisfatória na esfera acadêmica e escolar, desencadeando uma postura crítica e reflexiva sobre sua própria prática profissional; a reflexão crítica sobre a própria ação docente é uma exigência que garante a articulação das teorias acadêmicas com a prática em sala de aula. Segundo Freire (2019, p. 39-40) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” [porque] “é pensando criticamente a prática de hoje ou de outem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao narrarem suas experiências docentes, os alunos-mestre promovem a construção de conhecimentos pessoais, tornando mais conscientes de suas próprias práticas, pois observam, interpretam e avaliam suas ações como futuros profissionais da educação básica, fazendo até mesmo comparações com professores em exercício. A escrita dos relatórios, portanto, possibilita uma retrospectiva docente, focalizando o que os alunos-mestre vivenciaram em sala.

O exercício de pensar a própria prática docente e de estudá-la “leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 2002, p. 112). Essa postura reflexiva permite a iluminação da própria prática docente, que possibilita a percepção dos equívocos e erros que foram cometidos, buscando superar as próprias deficiências e limitações a partir de uma operacionalização por meio de processo ação-reflexão-ação.

Portanto, o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa com o seu fazer pedagógico em sala, tornando-se um professor pesquisador da sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, se aperfeiçoando profissionalmente de forma crítica e reflexiva, poderá desenvolver uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os estudantes. Ele terá, portanto, uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, pp. 32-33).

A partir desta fundamentação, procedemos a seguir à descrição analítica dos materiais didáticos de língua inglesa mobilizados e registrados no *corpus* desta pesquisa, compreendendo-os, conforme Tomlinson (2012), como recursos mediadores que facilitam a aprendizagem e refletem escolhas pedagógicas situadas. Essa etapa da escrita busca responder diretamente aos objetivos específicos delineados anteriormente, ao investigar como a seleção e o uso desses materiais pelo aluno-mestre — registrados via escrita reflexiva no estágio — revelam o desenvolvimento de seus letramentos e sua identidade docente. Assim, a descrição que se segue constitui o alicerce empírico deste estudo, articulando a prática de sala de aula às categorias de análise da Linguística Sistêmico-Funcional, de modo a evidenciar as funções e sentidos atribuídos a tais recursos no processo de formação inicial.

3. Materiais didáticos tematizados na escrita de relatórios de estágio

Conforme discutido anteriormente, a escrita do relatório de estágio constitui uma oportunidade singular para que os alunos-mestres exercitem a reflexão crítica sobre episódios significativos vivenciados durante a observação, o planejamento e a regência de aulas no contexto da escola-campo. Nessa escrita reflexiva, os futuros docentes articulam os aportes teóricos das disciplinas acadêmicas à análise da prática, debruçando-se, especificamente, sobre o uso de materiais didáticos no ensino de língua inglesa. Tal exame abrange tanto a mobilização desses recursos por eles próprios, enquanto professores em formação, quanto as práticas pedagógicas adotadas pelo professor-colaborador da educação básica.

Sob essa ótica, os diversos materiais didáticos operam como instrumentos mediadores e facilitadores da aprendizagem (Silva *et al.*, 2014; Tomlinson, 2012), configurando-se como signos ideológicos sócio discursivos que atravessam o processo de ensino. Enquanto enunciados, esses recursos comportam duas dimensões fundamentais: a estável e a instável. A dimensão estável compreende o significado convencionado pela comunidade de linguistas e educadores; já a dimensão instável refere-se aos sentidos dinâmicos e situados atribuídos pelos seus usuários — professores e estudantes — no calor da interação em sala de aula (Silva *et al.*, 2014, p. 262).

Os materiais didáticos estão centrados no contexto escolar, pois foram idealizados exclusivamente para o uso em ambientes pedagógicos, sobretudo na sala de aula, a exemplo do livro didático, lousa, dicionário escolar, enciclopédia etc. Os recursos didáticos, por sua vez, enquanto suporte de ensino extrapolam o contexto escolar, pois não foram idealizados para esse contexto, mas podem ser mobilizados em contextos pedagógicos para fins educacionais, a exemplo de flascards, letra de música, em quadrinhos, smartphone dentre outros (Silva *et al.*, 2014).

A produção dos materiais didáticos para ensino de línguas e outros conteúdos, configuram-se como situação de reflexão e práticas de letramentos necessários para somar e enriquecer, de forma sempre crítica, o agir do professor em formação inicial, pois são instrumentos pedagógicos de trabalho em sala de aula que informam, induzem e possibilitam a reflexão, criam e sintetizam o conhecimento. Sua aplicabilidade enriquece a prática docente, porque auxilia no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, uma vez que

são artefatos que servem como subsídios “para o processo de ensino e aprendizagem em contexto de formação” (Silva *et al.*, 2014, p. 264).

Além do mais, a fim de serem instrumentos efetivos no auxílio do professor, os materiais e recursos didáticos precisam ser utilizados como meio e não como fim em si mesmos, por professores no tocante à realidade em que atuam, possibilitando aos estudantes a construção da autonomia e a ampliação da capacidade de observar o mundo que o rodeia. O professor precisa identificar as necessidades da turma; traçar o perfil dos estudantes; levantar os recursos necessários; identificar tipos variados de materiais e escolher o mais indicado; planejar e escolher o material e realizar um pré-teste; proceder à avaliação e às revisões necessárias. No contexto de ensino de línguas, isso é extremamente relevante, haja vista o descaso com o ensino de língua inglesa e a falta de materiais e profissionais nas escolas públicas, contribuindo ainda mais para um ensino inadequado.

Os materiais são gerenciados à maneira de cada professor, que assume as suas próprias estratégias pedagógicas, a partir de uma didática e metodologia específica que lhe é própria. Assim, cada disciplina requer um tipo específico de material didático que necessita de um olhar diferenciado e atencioso do professor que o utiliza no seu contexto de ensino. Por isso é necessário que esses materiais tenham condições capazes de atender a demanda de ensino, e o mais importante, “proporcionem aos atores envolvidos condições favoráveis à construção do conhecimento” (Silva *et al.*, 2014, p. 265).

Nos relatórios de estágio investigados, os alunos-mestre tematizam sobre os usos de materiais e recursos didáticos confeccionados por eles mesmo e àqueles usados pelo professor-colaborador do estágio. Eles observam as aulas ministradas pelo professor-colaborador no ensino básico, onde caracterizam o método e a abordagem que esse professor em exercício utiliza para ensinar a língua inglesa, mediado pelos materiais, refletindo, depois, sobre eles por meio de sua escrita reflexiva. É característica comum dos relatórios de estágio analisados nesta pesquisa, haver descrições dos materiais que os alunos-mestre ou o professor-colaborador utilizou para ensinar a língua inglesa, a saber: livro didático, lousa ou quadro branco, pincel; e os recursos didáticos, a exemplo de flashcards, letra de música e instrumentos tecnológicos. Após elencar, os alunos-mestre refletem sobre os impactos que esses materiais e recursos didáticos utilizados causam no ensino e aprendizagem da língua inglesa em sala, a partir da descrição do comportamento dos estudantes durante as regências; os métodos e abordagem que esses materiais e recursos se aliam; o grau de competência e proficiência do professor-colaborador para utilizar os materiais de língua inglesa em sala; o

grau de satisfação e compreensão dos estudantes, assim como a importância que eles dão a aula de inglês baseada no uso que o professor-colaborador faz dos materiais didáticos.

Essas descrições sobre os materiais e recursos didáticos tais como a fonte de onde foram extraídos a exemplo de site, livros, revista etc., bem como seus usos, são feitas subsidiadas por teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas, as quais também direcionam as reflexões e produção dos materiais que serão utilizados nas regências pelo aluno-mestre. As críticas realizadas sobre esses materiais e recursos na escrita dos relatórios de estágio pelos alunos-mestre são mobilizadas de acordo com o uso que é feito deles. Assim, se foram utilizados apenas materiais didáticos, a exemplo do livro, as reflexões serão feitas somente sobre eles; se foram utilizados apenas recursos didáticos, como histórias em quadrinhos (HQ), por exemplo, as críticas incidirão somente sobre elas. Mas pode ocorrer também apreciações críticas sobre os dois ao mesmo tempo, conforme demanda as atividades em sala de aula, quando há o uso simultâneo dos materiais e recursos didáticos de forma conjunta.

Nas análises das passagens textuais dos relatórios, percebemos que o professor-colaborador mobiliza os materiais e os recursos didáticos em suas regências de acordo com as diretrizes prescritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. Inclusive, o uso dos materiais aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deve atender rigorosamente a essas diretrizes, do contrário são dispensados e substituídos por materiais didáticos adaptados com fins pedagógicos, conforme relatam os alunos-mestre em seus relatórios.

Na escrita dos relatórios encontramos também algumas crenças ou suposições a respeito de didáticas tidas como mais apropriadas para o ensino da língua inglesa em contexto escolar do ensino básico. Assim, é dado há ênfase a certas abordagens de ensino de inglês consideradas mais eficientes, embora, para ensinar língua estrangeira, o professor-colaborados e a escola-campo não adotem métodos de ensino de forma exclusiva em detrimento de outras abordagens de ensino. Mas Paiva (2014) afirma que os materiais didáticos que são utilizados no ensino de língua estrangeira já pressupõem um método específico, como o livro didático que pauta e medeia o ensino pelo viés gramatical, apenas.

Devido a realidade diária das escolas de ensino público, e o seu descaso por parte dos governantes, não há possibilidade de uma pluralidade de métodos ou abordagens no ensino de línguas estrangeiras, ficando muitas vezes restrito aos métodos estabelecidos pelos materiais didáticos, fornecidos pelas Secretarias de Educação (cf. PAIVA, 2015.) Mas sempre há

professores que realizam trabalhos dignos de seres admirados com os poucos materiais e recursos que estão ao seu alcance, pois um ensino que se mostre proveitoso não depende apenas de “material didático sofisticado”, mas de uma efetiva “política de qualificação de professores” (Paiva, 2011, p. 36).

Bohn e Hagge (2009, p. 171-172) afirmam que é função da escola propiciar ao aprendiz materiais e profissionais qualificados, pois o processo de aprender e ensinar línguas depende de variáveis diferentes, tais como: ao ensino (métodos, currículo e os materiais e recursos didáticos, os insumos e a avaliação das atividades de ensino e da aprendizagem); ao contexto sociocultural (discussões sobre às tensões da sala de aula, valorização do conhecimento linguístico pela escola e sociedade, bem como os valores familiares); e ao professor (formação e as necessidades de aprendizagem). O ensino de línguas perpassa todas essas variáveis, e o método de ensino também está condicionado a elas, uma vez que podem tornar bem-sucedida a tarefa de aprender uma língua, uma empreitada prazerosa.

A respeito dos métodos e abordagens de ensino de línguas nos relatórios, as críticas dos alunos-mestre são direcionadas a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), vista como inadequada para o ensino de língua inglesa, embora seu uso seja corriqueiro na educação básica; e ao método da Abordagem Comunicativa (AC) e os recursos atrelados as novas tecnologias digitais.

A Abordagem⁶ da Gramática e Tradução, de acordo com Leffa (2016), conforme atesta o próprio nome, segue uma didática pautada na memorização, no conhecimento das regras gramaticais e nos exercícios de tradução, cujo foco central está na habilidade da leitura de textos literários. Nesse método pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação, pois:

A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma, com todas as suas exceções. Saber responder a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases (Leffa, 2016, p. 24)

⁶ Leffa (2016, p. 21) faz uma distinção entre método e abordagem. Segundo o autor, “Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem (“approach” em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”

Conforme relatam os alunos-mestre nas seções destinadas as descrições de observação de aulas do professor-colaborador em alguns relatórios, o método da Abordagem da Gramática e Tradução é utilizado sem propósitos específicos, ficando apenas no campo da tradução de textos, à semelhança do que afirma Leffa na citação reproduzida acima. Na maior parte, esses textos utilizados nas regências são gêneros do discurso selecionados da internet, a exemplo de letras de músicas, poemas, histórias em quadrinhos, dentre outros. No contexto investigado faz-se uso do Google tradutor ou dicionário Oxford escolar para efetuar a transposição da língua inglesa para a língua portuguesa desses gêneros, ou seja, L2 para a L1.

Ainda que os alunos- mestre busquem uma inovação de ensino conforme indicam as teorias mais recentes estudadas no contexto acadêmico, na tentativa de fugir da Abordagem da Gramática e Tradução, acabam repetindo a mesma didática de ensino do professor-colaborador, regendo aulas semelhantes àquelas criticadas durante as atividades observações. A maioria das propostas dos alunos-mestre, embora situem-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, os exercícios propostos exploram apenas pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. Isso ocorre, acreditamos, porque assim como o professor-colaborador, o aluno-mestre também lida com a falta de materiais adequados, classes excessivamente lotadas e número reduzido de aulas por semana. O professor-colaborador, por sua vez, sofre mais ainda por não ter tempo suficiente para se dedicar à matéria no currículo que leciona, pois também ministra outras disciplinas, além da ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente sobre sua área de formação (cf. Paiva, 2014)

Assim, a forma como os alunos-mestre descreve o uso da Abordagem da Gramática e Tradução no ensino-aprendizagem da língua inglesa pelo professor-colaborador, deixam a entender que não há ganhos nesse ensino, pois não são trabalhadas as habilidades de compreensão da oralidade, leitura, fala e da escrita, conforme apontam as análises textuais dos dados desta dissertação.

Os alunos-mestre procuram vincular suas regências ao viés da Abordagem Comunicativa (AC), possibilitando aos estudantes aprender a língua em foco não apenas de forma descritiva conforme preceitua a Abordagem da Gramática e Tradução que estuda somente as formas linguísticas, que por si só é insuficiente para uma aprendizagem bem-sucedida, visto que precisa de uma ação interacional por meio de pequenas diálogos, sem

desconsiderar a gramática⁷. Ambos os métodos, sem dúvida, influenciam a produção dos materiais e os recursos didáticos utilizados pelos alunos-mestre e pelo professor-colaborador.

Na Abordagem Comunicativa, busca focalizar o ensino da língua pelo viés interacional da comunicação, na funcionalidade da língua dentro de um processo real interativo. Nesse método, há uma integração das quatro habilidades, ler, ouvir, escrever e falar, trabalhadas como um conjunto de eventos comunicativos a partir de situações modelos (Leffa, 2016). A ênfase é no uso de materiais didáticos autênticos para a aprendizagem da língua, onde:

Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversa de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revistas, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua (LEFFA, 2016, p. 37-38).

De acordo com Oliveira (2015), é uma tarefa muito complexa e árdua ensinar inglês para brasileiros usando os materiais autênticos, porque requer conhecimentos linguísticos, pedagógicos e didáticos, que muitas vezes, escapa às habilidades dos próprios professores que estão em formação inicial, bem como àqueles que estão em serviço. Mas o trabalho docente pode ser amenizado com recursos didáticos capazes de impulsionar e enriquecer o ensino da língua inglesa, com foco nas quatro habilidades linguísticas.

Cumpramos esclarecer que os materiais e recursos didáticos destinados ao ensino de línguas, em sua maioria, se mostram às vezes alheios a realidade da escola em que são utilizados. Assim, não são aliados do professor quando se mostram subservientes às demandas de uma tradição de ensino arcaico, de ordem puramente mecânica e técnica, com ênfase aos aspectos gramaticais do ensino de línguas. Portanto, seu uso como mediadores do ensino e aprendizagem de línguas e demais disciplinas escolares, dependem de vários fatores, dentre eles do compromisso do professor em utilizá-los como auxiliares que estão à sua disposição como uma das possibilidades de mediação do ensino, e não como orientadores ou guias plenos e autossuficientes, devendo ser trabalhado de forma crítica em sala.

⁷ Sobre um ensino da língua que envolva questões gramaticais, Bakhtin assevera que: “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (Bakhtin, 2013b, p. 23)

Em suma, a análise dos relatos de experiência revela que o relatório de estágio atua como um espaço de síntese, onde o aluno-mestre avalia criticamente a mobilização de materiais e recursos didáticos no ensino de língua inglesa. Essa discussão demonstra que tais instrumentos não são neutros, mas signos ideológicos que carregam dimensões estáveis e instáveis de sentido, muitas vezes tensionadas entre a tradição da Abordagem de Gramática e Tradução (AGT) e os ideais da Abordagem Comunicativa (AC). Observou-se que a escrita reflexiva do graduando não apenas descreve o uso desses artefatos, mas expõe as complexidades do fazer docente frente às limitações do cotidiano escolar, cumprindo o objetivo de investigar as práticas de letramento e a construção identitária do professor em formação.

Finalizada esta etapa, passamos ao Capítulo 2, dedicado à exposição detalhada dos aportes teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a delimitação do campo de investigação e a fundamentação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), evidenciando a relevância dessa escolha para a interpretação das escolhas lexicais e manobras discursivas dos relatórios. Em seguida, descreve-se a opção metodológica adotada, justificando os procedimentos de seleção à luz das referências científicas que garantem a validade do estudo.

Ademais, o capítulo contempla a caracterização do contexto de produção dos dados, esclarecendo as condições institucionais e socioculturais que envolveram o estágio. Apresenta-se o quantitativo do *corpus* analisado e os critérios de inclusão dos materiais, garantindo transparência e confiabilidade. Por fim, detalha-se o processo interpretativo, explicitando as estratégias de categorização que possibilitaram compreender a dinâmica discursiva dos documentos. Esse percurso metodológico assegura a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos analíticos, consolidando a consistência científica da investigação.

CAPÍTULO II: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Nesta dissertação, ao investigarmos os relatórios de estágio, focalizamos o processo de formação inicial de professores de língua inglesa no contexto de instrução formal das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas, componentes curriculares do Curso de Letras — habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas — da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. A análise desse gênero do discurso permitiu um estudo minucioso de excertos que abordam as reflexões sobre materiais didáticos, evidenciando de que modo tais reflexões contribuem para a constituição da identidade e da competência profissional do aluno-mestre.

Neste capítulo, inicialmente, delineamos o campo interdisciplinar da Linguística Aplicada, área à qual esta pesquisa se vincula, destacando suas contribuições para a compreensão de práticas pedagógicas e discursivas. Em seguida, apresentamos de forma detalhada os elementos da abordagem metodológica, explicitando os fundamentos teóricos e os métodos de pesquisa que embasaram a investigação.

Caracterizamos, ainda, o estágio supervisionado na Licenciatura em Letras no contexto desta pesquisa, descrevendo suas particularidades institucionais, pedagógicas e formativas. Na sequência, informamos o quantitativo e os critérios de seleção dos relatórios de estágio analisados, explicitando o processo de constituição do corpus. Também discutimos as características do gênero relatório de estágio, considerando sua dimensão acadêmica, formativa e interacional.

Por fim, apresentamos a teoria linguística adotada para a análise textual dos dados, estabelecendo a relação entre os pressupostos teóricos e os procedimentos de investigação, e retomamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, reafirmando a coerência entre os propósitos do estudo e as escolhas metodológicas que o sustentam.

1.1. Campo de investigação de pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo interdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem, especificamente na área de formação inicial de professores, tomando como foco a escrita reflexiva do relatório de estágio. Compreendemos a Linguística Aplicada (LA) como uma ciência abrangente e articuladora de múltiplos domínios do saber, que se ocupa de questões

relacionadas ao uso da linguagem nos mais diversos contextos sociais (Cavalcante, 1986; Celani, 1992).

A Linguística Aplicada busca parte de seus subsídios teóricos tanto na Linguística quanto em outras áreas de investigação para explicar problemas ligados ao uso da linguagem. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 20-21), “a LA tem como uma das suas tarefas, no percurso de uma investigação, mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas [...] e o problema de uso da linguagem que pretende investigar”. Entretanto, como adverte Cavalcante (1986), esse movimento de busca em outros campos do saber é mais complexo do que um simples exercício de aplicação de teorias. Trata-se de uma ciência multidisciplinar cuja teoria e metodologia não são monopolizadas por nenhuma área de investigação, nem mesmo pela Linguística tradicional de base saussuriana (Magalhães, 2019).

Como campo de investigação, a LA surgiu durante os anos bélicos da década de 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos para o ensino de línguas. Nesse período, houve uma demanda crescente por professores de língua estrangeira para ministrar cursos intensivos a soldados designados para servir em diferentes regiões do mundo. Diante dessa necessidade, linguistas foram convocados a participar de projetos de pesquisa voltados aos esforços bélicos dos Estados Unidos da América (Rajagopalan, 2006, p. 151).

A LA surge, então, com um olhar sobre o uso da linguagem voltado exclusivamente ao ensino de língua estrangeira, para, em seguida, romper com qualquer tipo de barreira que ousasse limitar seu campo de atuação (Magalhães, 2019). Mais tarde ela se ergue com um novo olhar sobre a linguagem ao se emancipar da Linguística Teórica, avançando, segundo Magalhães (2019, p. 757), como “uma importante área do conhecimento com pesquisas inter/multi/transdisciplinares e não mais apenas [na] tentativa de aplicação de teorias linguísticas⁸”. Assim, a mesma autora ressalta que a LA deixa para trás a ideia de uma Linguística “voltada para o ensino ou com a ideia miúda de aplicação de alguma teoria, para dar lugar a um novo matiz que vai muito além da descrição, do ensino e até de si mesmo. Consolida-se, pois, a Linguística Aplicada.” Hoje, a LA apresenta redescrições como ciências humanas e sociais, pois passou por “um movimento de contínua readequação [e] a um fazer científico responsivo e responsável ao mundo contemporâneo” (Amorim, 2017, p. 3).

⁸ Celani (2016, p. 546) em harmonia com Moita Lopes (2006), afirma que, atualmente, a LA “é mestiça, nômade, [portanto ela] explode a relação teoria e prática, [pois] não quer adotar ou construir teorias sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É INdisciplinar.”

Celani (1992, p. 18-19) aponta três concepções epistemológicas distintas que marcam a trajetória da LA: a) Linguística Aplicada entendida como ensino/aprendizagem de línguas; b) Linguística Aplicada entendida como consumo, e não como produção de conhecimento; e, c) Linguística Aplicada entendida como área interdisciplinar. As duas primeiras concepções epistemológicas, segundo a autora, “seria um medidor entre descrições teóricas e atividades práticas diversas”. A última, seria “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, (...) o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”, ou seja, ela se tornou uma ciência interdisciplinar com múltiplos centros.

As intersecções com outras disciplinas são mais nítidas, atualmente, devido as transformações sociais que atingiram os modos de fazer pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais da pós-modernidade, ou modernidade líquida (Bauman, 2001). Nessa era caracterizada como episódica, as mudanças do convívio humano são orientadas “pela sedução, por desejos sempre crescentes e quereres voláteis – não mais por regulação normativa” (Bauman, 2001, p. 99). O ideal da modernidade líquida é a instantaneidade, “uma vez que a infinidade de possibilidades esvaziou infinitude do tempo de seu poder sedutor, [assim] a durabilidade perde sua atração e passa de um recurso a um risco” (Bauman, 2001, p. 159). Vivemos em uma sociedade que exige adaptações constantes e novos esforços de convívio, porque seus sujeitos não conversam entre si, mas estão em constante comunicação, possuem poucas características em comum, mas simulam bastante semelhanças, devido à quebra de paradigmas⁹ que ocorrem a cada dia, pois, toda vez que o mundo muda, as formas de fazer pesquisas e construir conhecimento também mudam.

As transformações sociais e culturais da sociedade líquida, conforme expõe Bauman (2001), provocou a fragmentação dos saber e a visão do conhecimento. Diante dessa situação, as ciências sociais do século XXI, dentre elas a LA, encontram-se no grande desafio de compreender o contexto social da existência pós-moderna, formada essencialmente pelo caráter episódico e fragmentário (Bauman, 2001), procurando promover a integração e a superação da fragmentação do conhecimento, de modo a posicionar-se criticamente diante dos

⁹ Neste trabalho, estamos entendendo paradigmas como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (KUHN, 2017, p. 53). Ou seja, ele serve temporariamente para uma comunidade de pesquisadores, mas, ao surgir novas demandas ou mesmo novos modelos de pesquisas, esses paradigmas tornam obsoletos e inaptos para produzir e conduzir novas pesquisas, devendo ser substituído por outro emergente, dado o risco que uma comunidade de cientistas corre ao tentar encaixar novas formas de investigação em velhas práticas de pesquisas.

múltiplos planos da realidade e favorecer o diálogo entre o saber científico e a experiência vivida (Melo, 2011).

Somente pesquisas ou áreas do saber que operam em diálogo interdisciplinar, a partir da integração de conceitos e métodos oriundos dos diferentes campos do conhecimento humano, trabalhando dialogicamente em determinados problemas de ordem social, consegue produzir conhecimento à altura dessas mudanças repentinas da modernidade líquida. É uma época “[...] de misturas ainda mais intensas, hibridismos e contatos de todas as naturezas. Este é o mundo da mobilidade cada vez mais acelerada de línguas, textos, pessoas e discursos” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 714).

Atualmente, as pesquisas no campo da LA têm operado a partir de ações interlocutoras, por meio de uma interrelação com outras áreas de especialidades científicas, dada sua abrangente e multidisciplinar preocupação com questões de uso da linguagem (Cavalcanti, 1986). As disciplinas cujas fronteiras a LA trafega e atravessa, não servem apenas como meras fornecedoras de subsídios teórico-metodológicos, mas funciona como aportes que viabiliza bases seguras de problematização para os estudos da linguagem (Serrani, 1990). Nesse sentido, a Linguística Aplicada enquanto ciência social tem-se configurado, como “uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas” (Signorini, 1998, p. 99), não somente no campo dos estudos da linguagem, mas por meio de uma intersecção dialógica em outros campos do conhecimento científico, a exemplo da Educação, Psicolinguística, Psicologia, Ciências cognitivas, Literatura, Antropologia, Filosofia, Sociologia, etc., constituindo-se como uma área feita de margens, “de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são descolados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento” (Signorini, 1998, p. 99).

Esta pesquisa, por exemplo, está inserida no âmbito dos estudos aplicados da linguagem contemporânea, onde destacamos as reflexões dos alunos-mestre sobre os materiais didáticos, a partir da escrita do relatório de estágio. Para isso, consideramos os estudos dialógico da linguagem no viés de Bakhtin e seu Círculo como principais aportes teórico-metodológicos; os escritos de Conceição Evaristo (2008), no âmbito da literatura afro-brasileira pós-colonial, para caracterizar a escrita dos relatórios como “escrivência”; a obra de Bauman (2001) para caracterizar a escrita do relatório de estágio como líquida, livre, flexível e estável, que se mostra mais adaptada e disposta às mudanças subjetivas dos alunos-mestre; empregamos termos advindos dos Estudos Culturais pós-coloniais da produção de

Homi Bhabha (1998), para caracterizar o estágio supervisionado como entrelugar socioprofissional; e ainda, utilizamos categorias de texto advindos da Linguística Sistêmico-Funcional para análise dos dados de pesquisa.

A exemplo desta pesquisa, em Linguística Aplicada as investigações são construídas por caminhos teórico-metodológicos determinados segundo as demandas investigativas do objeto de pesquisa, e têm a ver com o modo como o pesquisador compreende seu campo (Moita Lopes, 2004). A intersecção com outros campos do conhecimento faz emergir novas ideias, novos saberes e conhecimentos que surgem em função de compreender o homem e seu meio social. Além do mais, é impossível produzir conhecimento sobre a linguagem sem envolver-se com os problemas sociais de seus usuários, uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 11). Portanto, na era da modernidade líquida, “é tempo de repensar os percursos epistemológicos que têm nos orientado” (Moita Lopes, 2004, p. 162), é preciso reorganizar e articular, juntamente com outros campos científicos do conhecimento humano, novas metodologias que reflitam e caracterizam, de forma relevante, as pesquisas científicas. Atualmente, a Linguística Aplicada tem tentado atuar em suas pesquisas a partir de “uma abordagem crítica que se proponha a abrir mão de certezas epistemológicas em direção ao enfrentamento dos múltiplos acasos que constituem a vida social” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 717).

Investigar as experiências de vidas imbricadas pela escrita reflexiva dos relatórios de estágio, experiências socio interativas mediadas pela linguagem, constitui-se uma tentativa de entender os sujeitos pós-modernos situados no contexto de formação inicial docente. É possível também compreender as ações e mesmo as visões dos sujeitos sobre o que compreende por ser professor, bem como suas reflexões sobre didáticas tidas como mais adequadas ao ensino e aprendizagem de línguas e os materiais mediadores dessa ação. Estes materiais didáticos estão intimamente ligados a visão de linguagem e de aprendizagem dos alunos-mestre, que por sua vez, são subjacentes aos programas e cursos de formação de professores (Celani, 2008, p. 29).

A produção de materiais elaborados para situações específicas de aprendizagem de língua estrangeira, atende significativamente às necessidades psicológicas e sociais dos diferentes tipos de estudantes. Essa questão “esbarra na questão da formação que deve estar preparado não só para analisar seu contexto específico de trabalho, mas também para ele mesmo confeccionar os materiais mais adequados para seu contexto” (Celani, 2008, p. 30).

Nos relatórios de estágio, as reflexões sobre materiais elucidam bem esse processo reflexivo dos alunos-mestre como professores de língua inglesa, porque desenvolvem sua compreensão crítica a respeito do seu futuro trabalho como educador e professor de línguas, bem como sobre os materiais que utilizam ou são utilizados pelo professor-colaborador para implementar o ensino na educação básica. Sobre a formação de professores, como área consolidada do conhecimento, a Linguística Aplicada se ocupa do processo reflexivo na formação inicial docente, que segundo Celani (2008, p. 25) “essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino. É na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões”.

Portanto, como ciência da linguagem em diálogo constante com vários campos do conhecimento, a Linguística Aplicada atua como um agente mediador de transformações ao estabelecer um diálogo constante com a coletividade. Como a linguagem é o elemento que perpassa as esferas social, política e educacional, sendo simultaneamente fruto e construtora da realidade, a LA assume um papel fundamental na resolução de conflitos humanos. Assim, a disciplina se mostra essencial para enfrentar desafios em diversos setores da vida pública, uma vez que compreende a linguagem como uma ferramenta prática de intervenção social.

A investigação aqui delineada reitera que a formação inicial de professores de língua inglesa, mediada pela escrita reflexiva dos relatórios de estágio, não ocorre em um vácuo teórico, mas no cerne de uma Linguística Aplicada viva e transdisciplinar. Ao compreendermos a LA como uma ciência "mestiça" e "nômade", percebemos que o relatório de estágio deixa de ser um mero documento burocrático para se tornar uma arena de confrontos e negociações de sentidos. É nesse suporte que o aluno-mestre exerce sua "escrevivência", traduzindo as angústias e descobertas da prática docente em um conhecimento sistematizado, capaz de sobreviver e se adaptar às instabilidades da modernidade líquida.

A análise das reflexões sobre os materiais didáticos revela, em última instância, o processo de emancipação profissional do acadêmico. No "entrelugar" entre a universidade e a escola básica, o futuro professor não apenas consome teorias, mas as tensiona diante da realidade da sala de aula. Esse movimento dialógico, fundamentado no Círculo de Bakhtin, consolida o estágio como um território de construção identitária, onde a teoria e a prática deixam de ser polos opostos para se tornarem uma práxis indissociável.

2.1. Metodologia da pesquisa

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, que segue a natureza do tipo documental. A pesquisa qualitativa procura descrever, compreender e explicar os fenômenos sociais inseridos em um contexto específico, por meio de métodos de análises que ajudam a interpretar as ações sociais e “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Um estudo qualitativo visa analisar um ambiente específico, buscando compreender como os seres humanos se organizam e dão sentido às suas vidas e às vidas dos outros, “considerando suas crenças, valores, aspirações, etc. que não são captáveis pelas estatísticas dos dados matemáticos quantitativos” (Melo, 2015, p. 49).

A esse respeito, Flick (2009, p. 23) assevera que o aspecto fundamental da investigação qualitativa consiste em “na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”. A perspectiva de Flick (2009) postula que o rigor da pesquisa qualitativa não reside na rigidez estatística, mas na coerência entre o objeto de estudo e as escolhas teórico-metodológicas efetuadas pelo pesquisador. Esse modelo de investigação pressupõe a abertura para a multiplicidade de vozes e o reconhecimento de diferentes perspectivas sociais, o que exige do investigador uma sensibilidade analítica capaz de processar a variedade de abordagens e métodos disponíveis. No contexto desta dissertação, tal premissa justifica a adoção de um aparato interdisciplinar que dê conta da complexidade das interações humanas e das construções discursivas presentes no campo da formação docente.

Ademais, um dos pilares fundamentais destacados pelo autor supracitado é a reflexividade, na qual o pesquisador compreende sua própria atuação como parte integrante da produção do conhecimento. Diferente de uma postura de neutralidade absoluta, a pesquisa qualitativa assume que as interpretações são influenciadas pelas experiências e valorações do sujeito que investiga. Ao analisar os relatórios de estágio dos alunos-mestre na UFT, essa postura reflexiva permite que a investigação transcenda a mera descrição dos dados, alcançando uma compreensão profunda sobre como esses futuros professores constroem sua identidade e dão sentido à sua prática pedagógica no "entrelugar" da formação inicial.

A investigação de matriz qualitativa pressupõe a congruência entre os aportes teóricos e os procedimentos metodológicos adotados. Nesse escopo, é imperativo considerar a pluralidade de perspectivas dos participantes, bem como a subjetividade do pesquisador —

cujas impressões, atitudes e valores são partes constituintes da produção do saber. Tal abordagem exige o reconhecimento da diversidade de matizes teóricas que fundamentam o campo, o que resulta, invariavelmente, no emprego de múltiplas práticas interpretativas para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais estudados. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) argumentam que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo.

Numa pesquisa de cunho qualitativo, então, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Desse modo, “a teoria deve sugerir perguntas como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados” (Suassuna, 2008, p. 348). Assim, a teoria vai sendo construída e reconstruída “no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas” (Suassuna 2008, p. 349). Portanto, o método qualitativo deve considerar a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros “como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 22).

Sobre o tipo de pesquisa utilizado nesta investigação, realizamos um estudo de natureza documental, porque os relatórios investigados nesta dissertação são documentos escritos, construídos a partir das atividades práticas das disciplinas de estágio supervisionado. Segundo Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, caracteriza-se pela busca de informações em documentos que podem não ter recebido ainda nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Ademais, na pesquisa documental o trabalho do pesquisador requer “uma análise mais cuidadosa do

contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 08).

A produção e transmissão do conhecimento, a princípio, estão ligadas à ação comunicativa humana e organizadas em arquivos que preservam essas ações. Os documentos, assim, tomam formas a partir dos gêneros do discurso, os quais se desenvolveram no sistema social da organização das interações e das informações das ações humanas. De acordo com Bazerman (2012), cada um desses gêneros são tipos específicos de informações que ajudam no trabalho de proteger, validar, produzir, publicar e distribuir informações a respeito do agir humano em um dado espaço do tempo, visando torná-las duradouras. Inclusive, essas coleções de informações gravadas precisam “ser mantidas e encontradas para referência posterior” (Bazerman, 2012, p. 344).

Desse modo, por apresentar uma riqueza de informações ao pesquisador, deve-se haver uma apreciação do uso de documentos em pesquisas científicas. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 02) ressaltam que os documentos favorecem “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas”. Isso justifica, ainda nos termos dos autores, o uso de documentos “em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Sobre o uso de documentos como artefatos e dados de pesquisa, Cellard (2008, p. 295 *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 02), postula que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Nesta dissertação compreendemos documentos, semelhante a Melo (2015, p. 49), como artefatos criados pelo ser humano que utilizem “as representações letradas, gráficas, em áudio ou multimídia, as quais inserem informações relativas às atividades humanas e pensamentos, disponibilizadas e armazenadas em acervos físicos e virtuais que podem instigar e estabilizar a memória”. Nos documentos, estão vinculadas suas próprias histórias sociais de criação, recepção e circulação, a exemplo do relatório de estágio. Os documentos, portanto, revelam os modos de ser, viver e compreender um fato social de contextos culturais passados, permitindo extrair deles informações necessárias à construção de interpretações ou

inferências, com a finalidade de atribuir um significado relevante em relação a um problema de investigação mediante as informações contidas nos documentos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

2.2. Estágio supervisionado

O componente curricular Estágio Supervisionado visa propiciar trocas de experiências e saberes entre os professores em formação inicial e em serviço no ambiente escolar do ensino básico, sob a supervisão de um professor-orientador da universidade, profissional responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário; e *professor-colaborador*, profissional em exercício da profissão responsável pela disciplina na escola de educação básica. A disciplina curricular acadêmica em referência constitui-se de atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço interinstitucional da escola de educação básica e o contexto acadêmico, visando proporcionar ao futuro profissional docente, momentos de ensino e aprendizagem teórico-prático-reflexivo, no trânsito entre as duas instituições formadoras (Pimenta; Lima, 2011; Reichmann, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, constitui o marco normativo vigente para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica, revogando as resoluções anteriores e estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. Entre os aspectos centrais disciplinados pelo documento, destaca-se a regulamentação do estágio curricular supervisionado, reconhecido como Núcleo IV da estrutura curricular obrigatória, com carga horária mínima de 400 horas distribuídas ao longo de todo o percurso formativo. A resolução não apenas normatiza aspectos organizacionais do estágio, mas oferece uma conceituação de natureza pedagógica que o distingue de qualquer atividade de cunho laboral, posicionando-o como espaço privilegiado de articulação entre a formação acadêmica e o exercício profissional docente. Nesse sentido, o documento define o estágio curricular supervisionado como:

Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor; o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. (Brasil, 2024, Art. 13, inciso IV)

Complementando essa definição, o §1º do mesmo artigo reforça a natureza estritamente formativa do estágio, afastando qualquer interpretação que o equipare a vínculo empregatício:

O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão. (Brasil, 2024, Art. 13, §1º)

A definição normativa transcrita acima evidencia que o estágio curricular supervisionado ocupa, na arquitetura curricular das licenciaturas, uma posição estrutural de centralidade e não de complementaridade. Ao ser classificado como Núcleo IV e caracterizado como componente obrigatório a ser realizado necessariamente em instituições de Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 rompe com concepções historicamente recorrentes que tratavam o estágio como etapa final e isolada da formação — um momento pontual de "aplicação" dos conhecimentos adquiridos em sala de aula universitária. A resolução, ao contrário, posiciona o estágio como a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional, reconhecendo que a formação docente não se completa no interior da instituição de ensino superior, mas se constitui, de modo indispensável, no contato direto, sistemático e orientado com a realidade da escola pública de Educação Básica. Trata-se, portanto, de uma concepção que aproxima o estágio da noção de práxis, entendida como unidade dialética entre teoria e prática, e não como mera aplicação técnica de saberes previamente adquiridos.

O segundo aspecto de relevo na definição legal do estágio supervisionado reside na perspectiva de progressividade que orienta a organização das experiências formativas ao longo do estágio. O texto normativo estabelece que o licenciando deve, inicialmente, conectar-se à realidade escolar por meio da observação — etapa que pressupõe um olhar analítico e reflexivo sobre os processos pedagógicos em curso — para, gradualmente, assumir uma atuação direta em sala de aula. Essa progressão não é meramente cronológica, mas epistemológica: ela reconhece que a docência é uma prática complexa, que demanda imersão, estranhamento, análise e reelaboração contínua dos saberes teóricos à luz das situações concretas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de estágio expressa pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 dialoga com o que Pimenta e Lima (2017) denominam de estágio como pesquisa, isto é, como espaço de investigação da prática docente e de produção de conhecimento pedagógico situado, e não como simples cumprimento de exigência burocrática ou treinamento técnico desvinculado da reflexão crítica.

Ao pesquisar sobre a importância do papel do estágio supervisionado na formação docente, no contexto da licenciatura em Letras pertencente à Universidade Federal do Amazonas, Mendonça (2017, p. 294) argumenta que, enquanto componente curricular obrigatório, o estágio não pode dar-se em dissonância às demais etapas disciplinares que compõem o curso, “em razão das implicações decorrentes da articulação exigida entre domínio teórico, capacidade de reflexão crítica e ação prática no campo da educação”. Desse modo, as etapas do estágio supervisionado devem complementar, de maneira eficiente e significativa, as aprendizagens teóricas-práticas do curso de licenciatura.

No contexto da licenciatura em Letras, o objeto desta pesquisa, os Relatórios de Estágio analisados foram produzidos sob a égide do Projeto Político Pedagógico (PPC/2009). Naquela estrutura curricular, o estágio supervisionado — denominado Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas — compreendia quatro disciplinas obrigatórias com início a partir do quinto período. Essa organização totalizava uma carga horária de 420 horas (28 créditos), distribuídas em atividades de observação, planejamento e regência na Educação Básica.

Recentemente, o curso de Letras da UFT (Porto Nacional) passou por reestruturações para se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e à BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 1/2020). O novo PPC busca articular teoria e prática desde o ingresso do acadêmico, integrando a Curricularização da Extensão, que reserva 10% da carga horária total para ações extensionistas. Tais componentes curriculares estruturam-se em dois momentos complementares. No âmbito universitário, priorizam-se as dimensões teóricas por meio de leituras especializadas, seminários, análise e produção de materiais didáticos para o ensino de inglês. Além disso, o espaço acadêmico dedica-se à reflexão sobre os episódios vivenciados nas escolas, orientando a elaboração de planos de aula, resenhas e do relatório final de estágio. Já no contexto da Educação Básica, as atividades práticas ocorrem mediante a inserção nas escolas-campo — preferencialmente da rede pública municipal —, onde os alunos-mestre implementam as ações de regência e observação exigidas (Melo; Batista-Santos, 2020).

Essa trajetória configura-se como um eixo formativo processual e obrigatório, organizado da seguinte forma:

O Estágio I constitui a porta de entrada do licenciando na realidade concreta da escola, sendo dedicado à imersão no cotidiano escolar. Nessa etapa, o foco não recai sobre a regência de aulas, mas sobre o reconhecimento e a compreensão do espaço educativo em sua

complexidade institucional, pedagógica e social. O licenciando é convocado a analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade de ensino — documento que expressa a identidade, os valores e as intencionalidades formativas da escola —, bem como a prestar suporte ao professor-colaborador, observando e compreendendo as dinâmicas da prática docente cotidiana. Nesse nível, o licenciando pode optar entre o Ensino Fundamental II ou o Ensino Médio como campo de imersão, o que lhe confere alguma autonomia na construção do próprio percurso formativo e possibilita uma aproximação mais orgânica com a etapa em que pretende atuar profissionalmente.

Os Estágios II e III marcam a transição da postura observacional para a atuação efetiva em sala de aula, sendo ambos dedicados especificamente à regência. O Estágio II volta-se ao Ensino Fundamental II, ao passo que o Estágio III tem como campo de atuação o Ensino Médio, garantindo ao licenciando experiências formativas nos dois segmentos da educação escolar básica. Em cada um desses níveis, a carga horária estrutura-se em 8 horas de observação — momento de análise das práticas do professor regente e do contexto da turma — e 16 horas de ministração de aulas, nas quais o licenciando assume, de forma orientada e supervisionada, a condução dos processos de ensino e aprendizagem. Essa distribuição entre observação e regência não é acidental: ela operacionaliza, no plano curricular, a progressividade epistemológica prevista pela normativa vigente, reconhecendo que a assunção da docência demanda preparação, escuta e análise crítica prévia da realidade da turma.

O Estágio IV, por sua vez, configura-se como etapa de consolidação e síntese da trajetória formativa, abrangendo simultaneamente os dois níveis de ensino trabalhados nas fases anteriores. Nesse momento, o licenciando integra a observação de aulas à oferta de cursos de extensão, o que representa um salto qualitativo significativo: ao propor e desenvolver ações extensionistas, o futuro professor deixa de ser apenas executor de um plano de aula e passa a exercer uma função propositiva e transformadora no espaço escolar, articulando ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Essa etapa dialoga diretamente com o princípio da práxis docente, na medida em que exige do licenciando a mobilização integrada de todos os saberes construídos ao longo do percurso de estágio — teóricos, didáticos, relacionais e investigativos — em prol de uma intervenção pedagógica fundamentada, criativa e comprometida com a qualidade da Educação Básica.

Dessa forma, a organização curricular assegura a indissociabilidade entre a teoria acadêmica e a realidade escolar, em estrita conformidade com as diretrizes institucionais vigentes. Essas disciplinas de estágio obrigatório são cursadas concomitantemente com as

demais disciplinas de fundamentos do curso, marcadas por uma carga de exigências administrativas e legais que regulam o acesso do licenciando ao campo de atuação profissional. O arcabouço normativo que disciplina essa prática foi significativamente atualizado nos últimos anos e é composto, atualmente, pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes em âmbito nacional; pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e passou a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; pela Resolução CONSEPE nº 26, de 11 de agosto de 2021, da Universidade Federal do Tocantins — UFT, que revogou a Resolução CONSEPE nº 003/2005 e passou a regulamentar os estágios obrigatórios e não obrigatórios no âmbito da instituição; pela Instrução Normativa nº 001, de 17 de março de 2014, da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins; e pelos Regimentos de Estágios e Projetos Pedagógicos de Curso de cada curso do *campus*.

As legislações específicas sobre a formação brasileira de professores estabelecem as bases normativas do estágio curricular supervisionado em diferentes níveis hierárquicos do ordenamento jurídico-educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determina, em seu Art. 65 que trata de instituições privadas de educação especial —, que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas (Brasil, 1996). Esse dispositivo constitui o patamar mínimo legal, a partir do qual as normativas infralegais do Conselho Nacional de Educação ampliaram e aprofundaram as exigências formativas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 — que revogou expressamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual, por sua vez, havia revogado a Resolução CNE/CP nº 2/2002 —, manteve a carga horária de 400 (quatrocentas) horas obrigatórias para o estágio curricular supervisionado, introduzindo, contudo, uma modificação estrutural relevante: diferentemente da normativa de 2002, que determinava o início do estágio a partir da segunda metade do curso, a resolução vigente exige que essas horas sejam distribuídas ao longo de todo o programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre (Brasil, 2024, Art. 14, §1º, inciso IV c/c Art. 13, §5º, inciso I).

O Estágio Supervisionado, desse modo, é uma atividade teórica-prática-reflexiva de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade da educação básica, posto que não é apenas atividade prática nem teórica, mas as duas concomitantemente, sendo, portanto, instrumentalizadora da práxis docente (Pimenta; Lima, 2011, p. 45). Enquanto

disciplina curricular, o estágio constitui-se em um momento importante na formação inicial, por ser um lugar de reflexão sobre a profissão docente onde o aluno-mestre pode viver experiências reais de ensino e aprendizagem na área a qual está se formando, subsidiado por pesquisas científicas. É uma disciplina que se constitui por meio do diálogo reflexivo, por intermédio da escrita, com diversos discursos práticos-teórico, emergentes das interações docentes das aulas no âmbito acadêmico e escolar. Essas interações circunscritas no relatório de estágio para serem problematizadas, revelam as tensões e as polêmicas constitutivas da formação docente (Guedes-Pinto; Batista, 2018, p. 44), desencadeando os letramentos necessários ao contexto do estágio.

Enquanto espaço de formação docente de caráter fronteiriço, com movimento de trânsito entre a esfera acadêmica e escolar, o estágio supervisionado funciona como uma ponte que possibilita um diálogo com as demandas de ensino e aprendizagem das duas instituições formadoras, buscando unir a comunidade acadêmica e escolar na tentativa de aproximação entre teoria e prática, cientista e professor “para formar uma sociedade única para a troca de ideias e experiências” (Melo; Batista-Santos, 2020, p.117). Isso possibilita que o aluno-mestre obtenha as condições e experiências necessárias para o desenvolvimento de competências basilares para o ofício docente (Reichmann; Guedes-Pinto, 2018). Dessa maneira, o processo de inserção do aluno-mestre em seu futuro local de trabalho desencadeia “questionamentos acerca da complexidade e fragilidade do lugar social do professor iniciante” (Reichmann, 2015, p. 90).

Devido seu interstício entre a esfera acadêmica e profissional, concebemos o estágio supervisionado, baseado nos estudos Culturais pós-coloniais do autor Homi Bhabha (1998), como *entrelugar socioprofissional* (Reichmann, 2012, p.108), porque apresenta uma especificidade singular que está situado no mundo da academia, mas se estende e abrange o mundo do trabalho. O *entrelugar socioprofissional* do estágio é um espaço contencioso e performativo de complexidade, em que ocorre o choque da cultura acadêmica com a cultura profissional da educação básica. Nesse interstício, as duas culturas educacionais se encontram e entrecortam-se, porque há um entrelaçamento de práticas sociais envolvendo profissões, pessoas e classes sociais com diferentes objetivos, onde os sujeitos envolvidos aprendem, ensinam e vivenciam diferentes experiências, mobilizam seus saberes e ressignificam seus olhares e fazeres (cf. REICHMANN, 2015; REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018; TINOCO, 2008; VALSECHI, 2016).

O conceito de *entrelugar* — grafado também como *entre-lugar* — tem sua origem na teoria pós-colonial de Homi K. Bhabha, desenvolvida com maior profundidade na obra *O local da cultura* (BHABHA, 1998). Para o autor, o entrelugar não designa uma posição geográfica ou institucional fixa, mas um espaço intersticial, situado nos intervalos entre sistemas culturais, discursivos e identitários distintos. Trata-se, nas palavras do próprio teórico, de um espaço que emerge nos interstícios das culturas em contato — zona de ambivalência, negociação e hibridismo, onde nenhuma das partes pertence inteiramente a um polo ou ao outro, mas onde se produz algo radicalmente novo. O entrelugar, nessa perspectiva, é o espaço por excelência da enunciação cultural: é nele que as identidades se constroem, se desestabilizam e se reconstróem por meio de processos contínuos de negociação simbólica (BHABHA, 1998).

No campo da formação de professores, esse conceito foi ressignificado e apropriado de maneira produtiva para descrever a posição singular que o licenciando ocupa durante o estágio curricular supervisionado. O aluno-mestre não é mais apenas estudante — já que está imerso nas práticas reais da escola e comprometido com a condução de processos pedagógicos —, mas tampouco é ainda professor em pleno exercício profissional. Ele habita, portanto, um espaço liminar entre duas esferas socioinstitucionais distintas: a universidade, com seus saberes acadêmico-científicos, suas linguagens teóricas e suas exigências formativas; e a escola da Educação Básica, com suas práticas, culturas e letramentos próprios. É precisamente nessa zona de fronteira que o estágio opera como entrelugar socioprofissional — espaço de tensão criativa e produtiva, no qual o licenciando precisa aprender a transitar, a negociar e a articular saberes de naturezas distintas (Bhabha, 1998; Zeichner, 2010).

Essa dimensão intersticial do estágio não é, portanto, um problema a ser superado, mas uma condição epistemológica constitutiva da formação docente. Como aponta Zeichner (2010), a aproximação entre universidade e escola no âmbito do estágio não deve ser compreendida como simples aplicação de teoria na prática, mas como a criação de um terceiro espaço — conceito que dialoga diretamente com a noção de entrelugar de Bhabha —, no qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático se encontram, se questionam e se reconstituem mutuamente. Nesse espaço híbrido, os diferentes sujeitos envolvidos — licenciandos, professores-formadores, professores-colaboradores e demais membros da comunidade escolar — engajam-se em processos dialógicos e coparticipativos de construção de saber, negociando interpretações sobre as práticas pedagógicas e sobre o ensino-aprendizagem das áreas em que atuam (ZEICHNER, 2010). O entrelugar do estágio é, assim,

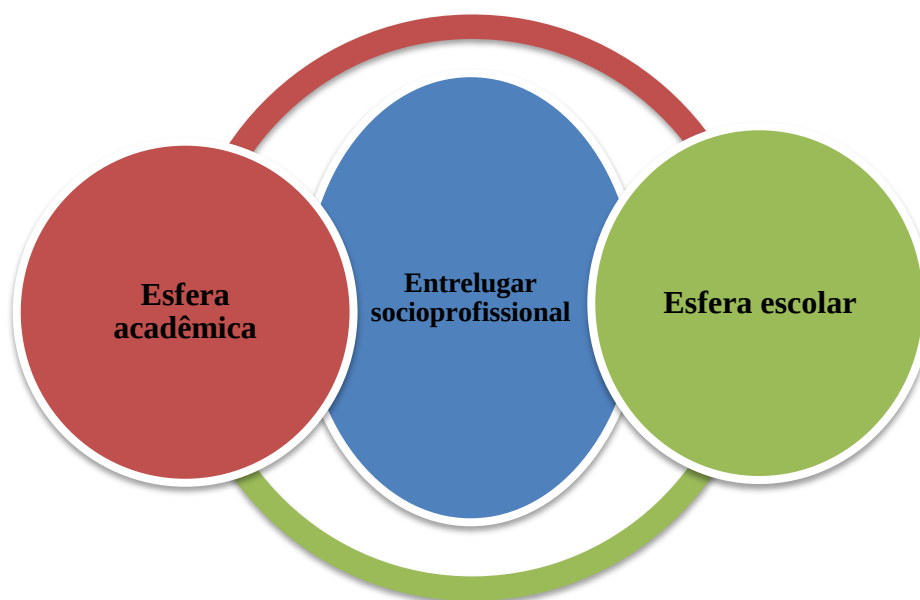
simultaneamente um espaço de imersão, de estranhamento, de negociação identitária e de produção de conhecimento situado — condições indispensáveis para que a formação inicial docente se afaste da mera reprodução técnica e se consolide como práxis reflexiva e transformadora.

As negociações das identidades docentes constituem um processo contínuo e incontornável no entrelugar socioprofissional do estágio curricular supervisionado. É precisamente na emergência desse espaço intersticial — situado entre a esfera acadêmica e a esfera da Educação Básica — que se opera o deslocamento dos domínios de diferença que caracterizam cada uma dessas esferas sociais, provocando o encontro de sujeitos sócio-históricos que carregam consigo trajetórias, saberes e posicionamentos identitários distintos e, muitas vezes, assimétricos. Nesse encontro, as experiências intersubjetivas e coletivas dos sujeitos envolvidos — licenciandos, professores-formadores, professores-colaboradores e estudantes da Educação Básica — não se somam de forma pacífica ou linear, mas se confrontam, se tensionam e se reconstituem por meio de processos dialógicos de negociação cultural e pedagógica (BHABHA, 1998). Como argumenta Bhabha (1998, p. 20), é nos interstícios — no entrelugar — que se elaboram as estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade, inaugurando espaços de colaboração e contestação no ato de definir a ideia de sociedade.

Aplicada ao contexto da formação docente, essa proposição evidencia que a identidade do professor não é uma essência prévia ao estágio, mas uma construção que se forja no próprio movimento de imersão, negociação e pertencimento parcial a essas duas esferas simultaneamente. Nessa direção, Zeichner (2010) contribui ao afirmar que é justamente na articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática escolar — operacionalizada no terceiro espaço do estágio — que emergem as condições mais férteis para a constituição de uma identidade docente reflexiva, crítica e comprometida com a transformação das realidades educativas em que o futuro professor irá atuar. A seguir, apropriando-nos do conceito de entrelugar socioprofissional, apresentamos uma figura representativa de seu funcionamento no contexto do estágio curricular supervisionado:

Figura 2 O entrelugar socioprofissional do estágio curricular supervisionado.

Fonte: Santos (2026)



Na figura acima, observa-se a representação das esferas acadêmica e da Educação Básica, cada qual dotada de características institucionais e discursivas próprias, participantes previstos e interações verbais sociodiscursivas específicas que lhes conferem identidade e singularidade enquanto esferas da atividade humana — no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 2016). Em seu interior, desenvolvem-se eventos e práticas de letramento situadas, bem como circulam gêneros do discurso que lhes são característicos e funcionalmente orientados pelas finalidades comunicativas e pedagógicas de cada contexto (cf. VALSECHI, 2016). Como a figura evidencia, essas duas esferas não existem de forma isolada ou autossuficiente: elas estão dialeticamente interligadas, e é exatamente nas intersecções dialógicas entre elas que se instaura o movimento de tensão, negociação e hibridização que caracteriza a formação docente em contexto de estágio. No centro da representação situa-se o entrelugar socioprofissional — espaço intersticial por excelência —, no qual os alunos-mestres se inserem durante as atividades do estágio curricular supervisionado, ocupando simultaneamente a posição de estudantes em formação e de professores em constituição, sem pertencer integralmente a nenhuma das duas esferas, mas

sendo constituídos e constituindo-se por ambas (BHABHA, 1998; ZEICHNER, 2010). Esse espaço intersticial, resultante do trânsito entre os dois mundos, propicia interações verbais sociodiscursivas com professores, estudantes, gestores e familiares. Tais vivências em situações profissionais reais favorecem a construção de saberes docentes e desencadeiam reflexões críticas sobre o ser e o fazer docente, levando os alunos-mestres a se posicionarem de forma mais consciente diante das questões experienciadas.

No entrelugar socioprofissional do estágio emergem práticas próprias de duas esferas distintas. De um lado, destacam-se as práticas da esfera acadêmica, como o diálogo sistemático com a literatura científica de referência, que orienta e fundamenta a ação profissional do aluno-mestre por meio dos gêneros do discurso característicos do universo universitário. De outro lado, manifestam-se práticas da esfera escolar, exemplificadas por relatos de histórias e narrativas de vida que contemplam tanto o percurso formativo dos alunos-mestre na universidade quanto suas ações pedagógicas nas escolas-campo da educação básica.

Embora a construção do estágio supervisionado como espaço de interação e de relação dialógica, seja preciso, necessário e enriquecedor para a compreensão do processo formador do aluno-mestre, pois viabiliza a negociação entre os letramentos que dele emergem, tal postura “depende das condições estruturais e do engajamento dos sujeitos nessa construção” (Valsechi, 2016, p. 116). Além do mais, enquanto espaço social, o *entrelugar socioprofissional* do estágio reflete, reforça e transforma os valores culturais e ideológicos dos alunos-mestre. Nos termos de Kleiman (2012, p. 11),

O estágio, entendido como espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional que permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar, e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividade que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outra prática. (...) concorrem três esferas de atividades distintas, criando oportunidades formativas para que o aluno estagiário se torne professor, via letramento, por meio do adensamento de suas práticas de escrita experiencial e reflexiva (KLEIMAN, 2012, p. 11)

A terceira esfera a que Kleiman se refere corresponde ao entrelugar, que não se confunde nem com a universidade nem com a escola de educação básica, mas se configura como um espaço, talvez de natureza simbólica, próprio da esfera intersticial. O estágio supervisionado, entendido metaforicamente como uma ponte de mão dupla, coloca essa terceira esfera no centro dessa travessia: um ponto de passagem que possibilita o trânsito constante entre as duas margens educacionais. De um lado situa-se a cultura acadêmica, com

seus valores, práticas e gêneros discursivos; de outro, a cultura escolar, com suas dinâmicas próprias, saberes e interações.

Portanto, a formação reflexiva do aluno-mestre a partir das trocas de experiências vividas no *entrelugar socioprofissional* do estágio supervisionado, pode ajudar a criar uma cultura de pertencimento do futuro local de trabalho (REICHMANN, 2015). Assim, o processo formador ocorrido no trânsito intersticial por meio das relações dialógicas entre as duas instituições envolvidas, possibilita uma vivência de aproximação temporal das duas culturas educacionais por parte do professor-formador, aluno-mestre e professor colaborador, com possibilidades de articular e realinhar essa passagem intersticial de forma reflexiva para obter ganhos à formação docente (REICHMANN, 2015; REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018; SILVA, 2012).

2.3. Os relatórios de estágio

É imperativo ressaltar que a presente investigação se debruça sobre os relatórios de estágio, compreendidos aqui como gêneros discursivos secundários de natureza complexa e altamente reflexiva. Tais documentos, que constituem o *corpus* central desta análise, foram disponibilizados de forma voluntária e consciente pelos próprios autores, mediante anuência prévia para fins de pesquisa acadêmica. Essa concessão espontânea dos textos permite um olhar ético e profundo sobre as subjetividades dos alunos-mestre, uma vez que o material compartilhado resulta de um processo de escrita autêntico, gestado no 'entrelugar' entre a vivência acadêmica e a prática profissional na escola-campo.

Ao discutir a importância do registro docente, Burton (2009, p. 1) enfatiza que a escrita reflexiva transcende o apoio à aprendizagem profissional, configurando-se como uma atividade 'prazerosa e socializável'. Segundo o autor, muitos docentes, antes de sistematizarem suas experiências, carecem de um posicionamento definido sobre o próprio fazer; contudo, ao escreverem, emergem 'novos insights e entendimentos, além do senso de realização pessoal e profissional'. Dessa forma, o ato de escrever funciona como um catalisador para a troca de saberes e experiências entre pares.

Essa escrita pode também possibilitar o letramento do professor em formação inicial, em que, ao relatar suas experiências por meio da escrita, se posiciona criticamente diante das aulas observadas e ministradas na escola. Enquanto gêneros do discurso os relatórios de estágio apresentam um *estilo verbal* de caráter enunciativo mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio aluno-mestre, sua percepção dos fatos vivenciados e forma de significá-los (SILVA, 2012). Nos relatórios, os alunos-mestre recontextualizam suas práticas sociais de ensino e aprendizagem experienciadas nas atividades teóricas e práticas dos estágios, os quais envolvem diversos aspectos da realidade social da educação básica e as práticas de formação inicial de professores (MELO, 2018).

A escrita dos relatórios de estágio, embora seja formal e científica, proporciona maior liberdade para o aluno-mestre relatar suas experiências e posicionar-se criticamente diante das aulas observadas, planejadas e regidas nas escolas de educação básica. Esse gênero do discurso dá mais liberdade de expressão enunciativa, deixando seus escreventes mais livres das formalidades do registro acadêmico convencional. Sua escrita reflexiva se configura como uma atividade bastante instável e subjetiva, mas que compartilha características comuns

aos tradicionais gêneros acadêmicos como artigo científico, resenha, tese, dissertação, monografia dentre outros (cf. SILVA, 2014).

Os relatórios de estágio no contexto investigado desta pesquisa não possuem uma forma padronizada de elaboração. Apresentam-se em uma escrita mais pessoal, maleável e flexível, com maior liberdade de reformulação. Assemelham-se a uma escrita líquida que pode ser modificada e reformulada conforme a subjetividade dos escreventes, porque proporciona mais liberdade para suas escolhas linguísticas a partir de suas individualidades, refletida em sua composição e estrutura. Os alunos-mestre assumem suas posições particulares, mediante sua compreensão e reflexão dos acontecimentos que cada um vivencia no campo da cultura acadêmica e escolar, onde há um real encontro de escuta mútua da palavra-contrapalavra, onde sujeitos sociais se interagem e relacionam responsavelmente.

Fairchild (2017, p. 270), ao pesquisar o papel da escrita reflexiva dos relatórios de estágio no contexto da Universidade Federal do estado do Pará, argumenta que, quando lemos os relatórios de estágio, “em muitos momentos, temos a sensação de estar mais perto de um testemunho oral (ainda que transcrito em uma folha impressa) do que de uma forma do discurso escrito de cunho investigativo”. Essa forma de escrever não constitui em uma fragilidade, mas corresponde à uma das características do gênero do discurso relatório de estágio, na medida que o aluno-mestre relata o que viu, ouviu e praticou na sala de aula de forma pessoal. Assim, na escrita do relatório há uma maior valoração dos aspectos mais pessoais e íntimo de seus enunciadores, bem como rememoração de situações mais significativas vivenciadas nas atividades teóricas e práticas. Por essa razão concebemos sua escrita como uma “escrevivência”, termo presente nos escritos de Conceição Evaristo (2008).

De acordo com Evaristo (2008), a escrevivência configura-se como uma escrita íntima e subjetiva, de caráter narrativo e descritivo, que registra acontecimentos da vida de seus autores. Seu propósito é dar visibilidade e contar histórias oriundas das experiências pessoais dos sujeitos em diferentes espaços sociais, muitas vezes relatos silenciados ou invisibilizados. Trata-se, portanto, de uma escrita entrelaçada à história, à memória e à experiência de quem escreve: escrever o que se viveu ou reviver, pela palavra, narrativas que emergem do passado. Assim, a escrevivência constitui-se em um evento de letramento que abre espaços para que a memória recupere vivências históricas e as traga ao presente, permitindo a rememoração, a montagem e a compreensão desses fatos em diálogo com a história do tempo atual, por meio de uma escrita fluida, subjetiva e sensível.

Escrever significa contar histórias de si mesmo e emitir a própria voz de maneira emotiva e singular, remetendo, ao mesmo tempo, a experiências coletivas. Isso porque não existe um “eu” sem um “tu”: somos seres que se formam e se constituem nas relações com o outro, nas trocas e diálogos que estabelecemos ao longo da vida. A *escrevivência*, marcada por essa subjetividade, carrega também uma dimensão ética, pois oferece ao autor — o *escreviente* — a possibilidade de assumir o lugar de enunciador e, a partir dele, expressar, em estilo próprio, sua apreciação valorativa, narrando e ressignificando a própria história de vida.

Assim, a escrita dos relatórios de estágio configura-se como uma forma de *escrevivência*, pois, além de apresentar uma estrutura fluida e menos submetida às convenções rígidas das produções científicas e formais da esfera acadêmica, possibilita aos alunos-mestres um *escrever* de suas ações. Essa escrita favorece uma narrativa subjetiva das experiências vividas no contexto do *entrelugar* socioprofissional do estágio, colocando esses professores em formação inicial diante de suas próprias trajetórias e permitindo a expressão livre de emoções, angústias, crenças e reflexões pessoais.

Dessa maneira, a *escrevivência* presente nos relatórios de estágio articula memória e vivência a partir de um testemunho pessoal ancorado nas relações e interações dialógicas ocorridas durante o estágio. Trata-se de uma narrativa empoderadora, que confere voz ao *escreviente* — o aluno-mestre — e promove discussões de ordem linguística e pedagógica.

O *escrever* desses alunos-mestres carrega, portanto, uma dimensão ética que lhes propicia assumir o lugar de enunciadorees a partir de um “eu” que é, simultaneamente, coletivo. Por meio de suas próprias narrativas e vozes, evocam a história de um “nós” compartilhado, explicitando subjetividades e reafirmando sua condição de professores-pesquisadores que refletem criticamente sobre a própria prática.

A respeito de testemunho pessoal, concordamos com Farias e Sant’ana (2018, p. 137), quando afirmam que o relatório de estágio é um gênero do discurso em que se insere um texto tipologicamente narrativo, revelando:

O conjunto de saberes, crenças e representações acumulados ao longo das experiências no cenário educacional. Seus dizeres são um amálgama de apreciações, julgamentos, interpretações resultantes de uma complexa rede de significados, os quais evidenciam como [os alunos-mestre] compreendem a atividade docente e como se veem nela (FARIAS; SANT’ANA, 2018, p. 137).

Assim, a *narrativização* de vida dos alunos-mestre por meio da *escrevivência* dos relatórios, é um testemunho pessoal riquíssima para a formação inicial de professores, porque

constitui-se em uma ferramenta empoderadora da ação docente reflexiva, capaz de evidenciar as ações de interações sociodiscursivas, por vezes conflituosas, instauradas no *entrelugar socioprofissional* dos estágios supervisionado.

Nos relatórios de estágio, observam-se entonações ideológicas tanto individuais quanto coletivas a respeito do ensino de línguas, especialmente visíveis na maneira como os alunos-mestres elaboram seus materiais e planejam as regências de aula no ensino básico. Sobre esse aspecto, Signorini (2006, p. 54) destaca que, por meio da interlocução mediada pela escrita dos relatórios, criam-se “mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo”.

Ainda segundo a autora, é “através da elaboração dos ‘relatos reflexivos’ que são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades autorreferenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo”. Assim, a escrita do relatório de estágio ultrapassa a função meramente documental: transforma-se em um espaço de construção de identidades docentes e de reelaboração crítica das experiências formativas vividas no *entrelugar socioprofissional* do estágio.

Ao investigarem relatórios de estágio produzidos em diferentes licenciaturas da Universidade Estadual de Campinas entre os anos de 2004 e 2006, Fiad e Silva (2011, p. 125) postulam que a escrita reflexiva desses gêneros apresenta singularidades discursivas, na medida em que os sujeitos podem fazer escolhas e tomar decisões de forma pessoal, pois sua escrita “constitui-se como manifestações de diferentes sujeitos (...) [que] (...) estão escrevendo sobre um mesmo tema, em situações muito semelhantes, para os mesmos interlocutores”. Dessa forma, essa modalidade de escrita favorece uma aproximação crítica e reflexiva da própria ação pedagógica por parte dos alunos-mestres, estimulando interpretações críticas acerca do fazer docente em processo de construção, em que o discurso teórico, necessário à reflexão, se entrelaça com a prática pedagógica (FREIRE, 2019).

Para a produção dos relatórios de estágio, os alunos-mestres seguem orientações do professor-formador no contexto acadêmico. Entre elas, destacam-se: detalhar as atividades de regência desenvolvidas pelo professor-colaborador da educação básica; relatar aspectos centrais das aulas observadas, como a forma de recepção e de desenvolvimento do conteúdo pelos estudantes, as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, a

metodologia empregada pelo docente e a natureza da relação entre professor-colaborador e alunos.

Ao concluir todas as atividades práticas da disciplina, os alunos-mestres elaboram os relatórios de estágio com base nas idas às escolas-campo, articulando as leituras discutidas na universidade e respondendo a questões norteadoras compartilhadas nos encontros presenciais.

Essas questões, conforme indicam Melo e Batista-Santos (2020, p. 124-125), são:

[...] a apresentação de detalhes do campo de estágio; análise do livro didático adotado; reconhecimento de métodos e estratégias empregados para ensinar a língua inglesa; observação do nível de proficiência linguística do professor-colaborador (satisfatória; insatisfatória) e dos estudantes; formação acadêmica do profissional em exercício da profissão; recursos didáticos utilizados nas aulas; como ocorre o ensino das quatro habilidades da língua (compreensão oral, leitura, fala, escrita); como ocorre o ensino do vocabulário e da gramática; como as aulas de língua inglesa são planejadas; como os estudantes são avaliados; observação e compreensão da maneira como o professor-colaborador ensina e as suas condições de trabalho; entre outros pontos considerados significativos pelos alunos-mestre de suas inserções nas escolas; e, até mesmo, a reflexão sobre as suas atuações, angústias, conflitos, satisfações e/ou surpresas provocadas pelas experiências vivenciadas [...].

Portanto, o relatório de estágio é um prolongamento das interações e conflitos vividos na disciplina de estágio, e sua escrita constitui-se de um conjunto de saberes, crenças e representações acumuladas (cf. REICHMANN, 2015). Os relatórios de estágio podem ser também concebidos como gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006), pois contêm descrições reflexivas das atividades realizadas na universidade, assim como descrições e informações das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar da educação básica. Essas características:

[...] 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. [...] [funcionam como] *locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancoradas na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (SIGNORINI, 2006, p. 8-9).

Além de catalisadores, os relatórios de estágio também são gêneros do discurso híbridos, porque incorporam, em seu todo enunciativo, outros gêneros, tais como planos de aula, atividades didáticas, poesias, crônicas, entrevistas com professores de língua e alunos, formulários de estágio (SILVA; MELO, 2008). Isso se justifica porque, os gêneros sempre são e não são ao mesmo tempo, sempre são novos e velhos ao mesmo tempo (BAKHTIN, 2010, p. 121), pois são tipos relativamente estáveis de enunciados determinados sócio-historicamente por outros enunciados.

Considerando que um enunciado mobiliza vozes de outros enunciados devido ao seu caráter dialógico, os relatórios de estágios são enunciados constituídos por inúmeras vozes, as quais definem a compreensão e valoração dos alunos-mestre sobre o ensino em contexto escolar, bem como sobre os sujeitos participantes na efetivação dos estágios supervisionado, atores sociais representantes da instituição superior e educação básica. Desse modo, a materialidade textual discursiva dos relatórios é tecida por um entrecruzamento de acepções e ideologias valorativas bastante divergentes entre si sobre o ensino e aprendizagem de línguas, pois cada aluno-mestre, ao produzir seu relatório de estágio, mobiliza tanto a literatura especializada como suas crenças a respeito do fazer docente em sala de aula. Esse ecoar de vozes e, conseqüentemente as ideologias de seus enunciadores, e as escrevivências dos alunos-mestre são uma das marcas singulares dos relatórios de estágio.

Na produção dos relatórios de estágio, os alunos-mestre mantêm também um diálogo com diversos documentos oficiais que trata sobre formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, lei nº 9.394 de 1996), documento oficial que regulamenta tanto o sistema de ensino como o processo de formação de professores no contexto educacional brasileiro; Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Dialogam também com documentos que regulam e estabelecem diretrizes sobre o ensino de línguas na educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN-LE (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Estrangeira - PCNEM-LE (BRASIL, 2002); e Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM-LE (BRASIL, 2006).

A escrita dos relatórios de estágios é orientada pelo professor-formador responsável pela disciplina de estágio supervisionado no contexto acadêmico, leitor imediato do gênero em destaque, que acompanha os alunos-mestre em aulas de regência na escola de ensino básico, como parte da avaliação do estágio. Alguns professores-formador oferecem comandos de escrita para a produção da primeira versão do relatório, buscando não somente corrigir questões linguísticas, mas também contribuir no aprimoramento dessa escrita. Mas, infelizmente, conforme assevera Melo e Batista-Santos (2020), nem todos os comandos orientadores de reescrita costumam ser atendidos pelos alunos-mestre. Esses professores buscam, por meios desses comandos de reescrita, implementarem uma interlocução responsiva entre esses sujeitos sociais, possibilitando aos alunos-mestre usarem a escrita líquida de forma mais adequada na construção de seus relatos. Isto é, busca ajudar os alunos-

mestre a visualizarem a construção de um discurso coerente com a esfera acadêmica por meio da própria escrita, e refletir sobre ela como um processo, uma atividade construtiva da identidade enquanto um profissional em formação.

Infelizmente, esse diálogo responsivo nem sempre acontece com os atores sociais do ensino básico, a exemplo do professor-colaborador da educação básica, que também participa das atividades desenvolvidas nos estágios, pois é observado, avaliado e analisado pelos alunos-mestre, mas não é contemplado como leitor potencial dos referidos gêneros do discurso, pois falta uma interação responsiva e recíproca entre universidade e escola.

A reflexão sobre a própria prática profissional é extremamente importante para a formação de professores, em especial a inicial, pois busca construir um profissional de formação crítica para o exercício do magistério no ensino básico (REICHMANN, 2015; REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018; VALSECHI, 2016). Essa formação crítica também se explica pela tentativa de reduzir a prática profissional reprodutora no contexto da educação básica, “quando deparamos com professores insistindo em procedimentos didáticos pouco produtivos para as demandas instauradas em sala de aula”, pois “é frequente o professor ser orientado por estruturas que o condicionam a agir desprovido de uma significativa reflexão crítica sobre a prática profissional” (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 107).

A escrita do relatório, portanto, cria possibilidades do aluno-mestre desenvolver sua criticidade como futuro profissional da educação básica (FARAH; SILVA, 2017), ao escrever sobre as próprias experiências vivenciadas na escola-campo, onde pode rememorar e refletir sobre sua prática profissional docente, repensando as múltiplas questões pedagógicas em que se vê inserido enquanto aluno regularmente matriculado na disciplina do estágio supervisionado. Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 39) argumenta que essa escrita de caráter reflexivo “pode funcionar como estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho”.

Como uma escrevivência, a escrita dos relatórios são os entrecruzamentos da pluralidade da vida social dos alunos-mestre com suas singularidades de histórias discursivas, em contexto de formação inicial, em que narram suas próprias histórias vividas e experienciadas no *entrelugar socioprofissional* do estágio supervisionado. Desse modo, esses professores em formação inicial inscrevem-se “em uma narrativa social mais ampla sobre práticas de letramento e formação identitária que busca dar conta, muito provisoriamente, da

vida nos mundos da escola, da universidade, do trabalho e da linguagem” (REICHMANN, 2012, p. 947).

Sobre o importante papel da escrita no processo de formação de professores, Burton (2009, p. 2) argumenta que escrever constitui um processo substancial para a formação docente de forma reflexiva, pois “envolve decisões sobre o que e como escrever” bem como alguma forma “de avaliação e reflexão” visto que “escritores conscientemente ou não, selecionam e analisam o material em algum grau”. Além do mais, diz o autor, “a escrita oferece aos professores uma maneira de aprender sobre o que eles fazem”.

2.4. Quantitativo dos relatórios investigados

Conforme mencionado anteriormente, os relatórios que constituem o *corpus* desta investigação foram disponibilizados pelos professores-formadores após a conclusão das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas (I, II, III e IV) do curso de Letras em análise. A coleta desse material foi devidamente formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos docentes responsáveis, garantindo o rigor ético da pesquisa (cf. Anexo).

Os alunos-mestres forneceram ao professor-formador uma cópia do relatório de estágio, disponibilizada tanto em formato digital — via correio eletrônico — quanto em mídia física gravada em *Compact Disc Read-Only Memory* (CD-ROM). Em ambos os suportes, o documento apresenta, de forma completa e sistematizada, o conjunto das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Básica, abrangendo as etapas de observação, planejamento e regência de aulas. Após o processo avaliativo, esses documentos permanecem sob a guarda do professor-formador responsável, uma vez que o *campus* universitário de Porto Nacional não dispõe de espaço físico institucionalizado destinado ao seu arquivamento regular.

A ausência de uma estrutura de armazenamento específica para os relatórios de estágio representa um obstáculo significativo ao acesso de pesquisadores a esses materiais, constituindo uma lacuna institucional que compromete o potencial investigativo desses documentos enquanto fontes primárias de pesquisa. Esse cenário é agravado pelo fato de que alguns professores-formadores demonstram resistência em disponibilizá-los para fins de investigação científica, o que restringe ainda mais a circulação e o aproveitamento acadêmico desse acervo. Com vistas a ampliar o acesso da comunidade acadêmica — interna e externa à instituição —, seria recomendável a criação de um repositório institucional no *campus*,

destinado ao armazenamento sistemático desses documentos, abrangendo não apenas os relatórios produzidos nos cursos de Licenciatura em Letras — nas habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras —, mas também os oriundos dos demais cursos de graduação ofertados no *campus*, como História, Geografia e Ciências Biológicas. Uma alternativa complementar e de maior alcance seria o desenvolvimento de uma plataforma digital de acesso aberto, nos moldes dos repositórios institucionais e dos bancos de teses e dissertações já consolidados no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitasse a consulta e o download dos relatórios de estágio por pesquisadores e demais interessados, contribuindo para a democratização do conhecimento produzido no contexto da formação inicial de professores.

Alguns professores utilizam as redes sociais como recurso para acompanhar as atividades acadêmicas das disciplinas de estágio no ensino básico, valendo-se, por exemplo, de blogs ou outras plataformas digitais. Sobre as interações entre alunos-mestres e professores-formadores mediadas por tecnologias no contexto dos estágios supervisionados da licenciatura em Letras da universidade em questão, Melo e Batista-Santos (2020) observam que, além dos encontros semanais realizados em sala de aula na universidade, desenvolvem-se também interlocuções em ambientes virtuais, especialmente por meio de trocas de e-mails e de grupos de WhatsApp criados especificamente para as disciplinas de estágio.

Esse acompanhamento digital amplia as possibilidades de comunicação e favorece o diálogo contínuo entre os participantes, permitindo o compartilhamento de materiais, orientações e reflexões em tempo real, o que contribui para integrar as práticas acadêmicas presenciais com as dinâmicas de interação on-line.

De acordo com Melo e Batista-Santos (2020), o uso das tecnologias de comunicação no estágio divide-se em esferas distintas de atuação. O correio eletrônico é mobilizado prioritariamente para fins formais, como o compartilhamento de bibliografia obrigatória, a submissão de tarefas e o acompanhamento processual da escrita e reescrita acadêmica. Em contrapartida, os grupos de WhatsApp fomentam uma interatividade mais dinâmica e multifacetada; neles, a comunicação instantânea por áudio e texto permite não apenas sanar dúvidas administrativas e justificar ausências, mas também compartilhar um vasto repertório multimodal — que abrange desde registros de lousa e trailers de filmes até notícias e produções literárias —, consolidando-se como um espaço fértil para a circulação de saberes e a recomendação de eventos científicos.

Embora a análise textual desenvolvida neste trabalho incida sobre 10 excertos representativos — denominados Excerto 01 ao Excerto 10 —, selecionados a partir das reflexões dos alunos-mestres acerca do uso de materiais didáticos no contexto do estágio supervisionado, o corpus integral da pesquisa é constituído por 40 relatórios de estágio. Esses documentos foram disponibilizados pelos próprios alunos-mestres e pelos professores-formadores responsáveis pela sua guarda, e foram produzidos entre os anos de 2016 e 2019, ao término das respectivas disciplinas de estágio curricular supervisionado. A seleção dos 10 excertos analisados obedeceu ao critério de representatividade temática em relação ao objeto de investigação, garantindo que as reflexões mobilizadas fossem suficientemente ilustrativas das práticas discursivas e pedagógicas presentes no conjunto do corpus. Para uma visualização mais precisa da distribuição quantitativa dos relatórios investigados por disciplina, ano e semestre letivo, apresenta-se o Quadro 2:

Quantitativo de relatórios investigados			
Estágio	Ano	Semestre letivo	Total de RES analisados
Estágio I	2016	1	3
Estágio I	2017	2	3
Estágio I	2018	2	2
Estágio I	2019	1	4
Estágio II	2017	1	2
Estágio II	2018	1	4
Estágio II	2019	1	1
Estágio III	2018	2	3
Estágio III	2019	1	6
Estágio IV	2016	2	2
Estágio IV	2017	1	2
Estágio IV	2018	1	5
Estágio IV	2019	1	3
TOTAL	40		

Quadro 2 - Quantitativo de relatórios investigados no estágio supervisionado em língua inglesa

A presença desse quantitativo específico de 40 relatórios vincula-se diretamente aos critérios de seleção documental estabelecidos para este recorte investigativo, que priorizou documentos que apresentassem densidade reflexiva sobre o uso e a adaptação de materiais didáticos. Esse número não é fruto do acaso, mas sim o resultado de um garimpo analítico no acervo do Câmpus de Porto Nacional, onde se buscou identificar "escrevivências" que de fato tencionassem a relação entre a teoria acadêmica e a prática de regência. A amostragem,

portanto, reflete o fluxo real de egressos e estagiários do curso de Letras/Inglês da UFT entre 2016 e 2019, funcionando como um extrato representativo das vozes discentes que ocuparam as escolas-campo nesse período e que se dispuseram a transpor para o papel as complexidades do fazer pedagógico.

A oscilação numérica observada entre os semestres e os diferentes níveis de estágio (do I ao IV) justifica-se pelas dinâmicas intrínsecas à organização curricular e aos fluxos de matrícula da instituição. Períodos com maior concentração de relatórios, como o Estágio III em 2019 ou o Estágio IV em 2018, coincidem com momentos de maior retenção ou oferta de turmas, enquanto os números reduzidos em outros semestres denunciam a evasão escolar ou os hiatos de oferta que marcam as licenciaturas no interior do país. Sob uma ótica crítica, essa flutuação é reveladora: ela demonstra que a formação docente não ocorre em uma linha reta e estável, mas é atravessada por questões socioeconômicas e administrativas que impactam diretamente a produção desses gêneros do discurso.

2.5. Categorias de texto para as análises textuais dos dados de pesquisa

O Círculo de Bakhtin não se propôs a elaborar categorias analíticas estáticas, o que demanda ao pesquisador a busca por instrumentos conceituais em outras vertentes linguísticas para a operacionalização da análise. É importante ressaltar que tais pensadores não negaram a existência do sistema da língua; ao contrário, consideraram-no indispensável para o estudo das unidades que constituem os sentidos na linguagem, sempre em articulação com o contexto extra verbal (FIORIN, 2010). Sob essa premissa, esta investigação adota uma abordagem sociosemiótica, recorrendo a categorias de análise que se adéquam à natureza específica do *corpus*.

No que tange à interação verbal, as unidades linguísticas, quando isoladas, são insuficientes para explicar o funcionamento social da linguagem, uma vez que só adquirem produtividade no interior de uma enunciação concreta (FARACO, 2009). Enquanto fenômeno social, a língua é atravessada por múltiplos fatores históricos, culturais e ideológicos (BAKHTIN, 2011). A partir dessa compreensão, Bakhtin propõe a translinguística: uma perspectiva que investiga as relações dialógicas entre os enunciados e seu processo real de construção.

Nesse panorama, o dialogismo bakhtiniano desloca o olhar da língua como estrutura para a língua como atividade. A translinguística configura-se, portanto, como uma teoria do discurso voltada aos efeitos de sentido em circunstâncias vivas de enunciação, examinando o que se situa tanto aquém quanto além da estrutura formal. Concentra-se, primordialmente, nas práticas socio verbais em sua vitalidade e dinâmica de significação, privilegiando, acima de tudo, a natureza dialógica da comunicação humana (FARACO, 2009).

Bakhtin compreende a linguística e a translinguística em permanente correlação, afirmando que as pesquisas metalinguísticas não podem ignorar os resultados da linguística, mas devem incorporá-los criticamente. Para o autor, ambas “estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência” (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Assim, um estudo dialógico à maneira bakhtiniana requer uma orientação metodológica que leve em conta o contexto sócio-histórico dos enunciados e de seus

enunciadores, bem como suas características específicas, analisando suas formas linguísticas em estreita relação com a situação de produção. O enunciado deve ser tomado como unidade real da comunicação discursiva, pois é por meio dele que se pode “compreender de modo mais correto a natureza da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 269). Uma investigação sob essa perspectiva enunciativa valoriza as condições concretas de produção e circulação dos enunciados, seus propósitos comunicativos e suas particularidades linguísticas, permitindo compreender a língua como fenômeno vivo, histórico e social.

Considerando o exposto acima, as análises dos dados desta pesquisa são feitas sob uma perspectiva enunciativa, isto é, na estrutura da enunciação e não apenas pelas unidades da língua e suas categorias gramaticais, desvinculadas do contexto extraverbal. Nessa perspectiva, então, recorremos a teoria sociosemiótica da Linguística Sistêmico-Funcional, que concebe a “linguagem como um sistema de escolhas, utilizada em determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, p. 147). Fazemos uso dessa teoria, buscando as categorias de texto para analisarmos os dados de pesquisa, já que também é possível estabelecer alguns elos com os estudos bakhtinianos.

Assim, para as análises selecionamos dos relatórios de estágio os excertos, passagens textuais reproduzidas *ipsis litteris*, pois não realizamos alterações, apresentando as reflexões críticas dos alunos-mestre sobre os materiais e recursos didáticos. Consideramos as marcas gramaticais pertencentes à materialidade linguística para interpretá-los objetivando compreender a maneira pela qual seus significados são construídos. Nos excertos analisados, destacamos: o Estágio Supervisionado a qual o relatório pertence; o ano de produção e a seção de onde os excertos foram selecionados. A seguir a teoria sociosemiótica da qual usamos as categorias de texto nas análises dos dados.

2.6. Linguística Sistêmico-Funcional – LSF

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria sociosemiótica que se dedica a compreender a linguagem em todas as suas manifestações, com ênfase na forma como se estabelece a comunicação entre os indivíduos e na relação desses sujeitos com a comunidade em que vivem (BARBARA; MACÊDO, 2009). Trata-se de uma teoria linguística de base social que vincula a experiência humana aos acontecimentos vivenciados pelos usuários da língua, abrangendo suas ações, sentimentos, modos de ser e de se expressar (FUZER; CABRAL, 2014; SILVA; ESPINDOLA, 2013).

Para a LSF, a língua é um sistema em que o sujeito enunciador realiza escolhas condicionadas por seu contexto sociocultural. A noção de contexto, segundo Halliday (1989, p. 46), “serve para explicar por que certas coisas têm sido ditas ou escritas em uma situação particular e o que mais poderia ter sido dito ou escrito, mas não foi”. Nessa perspectiva, a gramática exerce a função de auxiliar na construção das escolhas necessárias à produção do texto almejado, já que a linguagem se constitui como um sistema de significados gerado na e pela relação entre sistema e contexto social, possibilitando a seleção de recursos lexicais e gramaticais adequados ao efeito semântico pretendido no momento da enunciação.

Halliday e Matthiessen (2004) propõem a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), que localiza e analisa a língua a partir de seus contextos de uso. Diferentemente da gramática tradicional, essa abordagem ultrapassa os limites da sentença e avança para a análise de textos. A LSF, contudo, não negligencia a estrutura: “o estudo da estrutura da comunicação é necessário para se entender o significado das mensagens geradas na linguagem” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 91). Sua premissa central é demonstrar, por meio das escolhas léxico-gramaticais, o funcionamento da linguagem em contextos comunicativos reais, dentro de uma perspectiva textual (cf. EGGINS, 2004; FUZER; CABRAL, 2014). O interesse do linguista sistêmico reside em identificar as escolhas linguísticas efetuadas em determinado contexto de interação e compreender como tais escolhas produzem significados (cf. SANTOS, 2014).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), o contexto de cultura, na teoria hallidayana, corresponde ao ambiente mais amplo, exterior ao texto, formado pelo conjunto de significados que fazem sentido em uma cultura específica. Dentro desse contexto de cultura, falantes e ouvintes utilizam a linguagem em situações imediatas, denominadas, na LSF, de contexto de situação. Como a linguagem é um sistema semiótico, “cabe ao falante ou escritor selecionar elementos linguísticos apropriados a determinada situação de fala” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Esse contexto desempenha, assim, um papel de refração que condiciona a comunicação, pois é por meio dele que os participantes obtêm informações essenciais sobre os significados em negociação no momento da interação. Como observa Volóchinov (1976, p. 4), “o discurso nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”.

Na LSF, o contexto de cultura orienta os gêneros utilizados, entendidos como textos que surgem como produto “dos sistemas linguísticos postos em funcionamento em diferentes situações interativas” (SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 273). Os usuários da língua interagem

nas mais diversas situações da vida cotidiana e em distintos domínios sociais por meio da mediação dos gêneros, conforme já apontado no capítulo um, visto que “há muitos diferentes gêneros assim como há tipos de atividades sociais reconhecíveis em nossa cultura” (EGGINS, 2004, p. 56). Inclusive, “onde quer que a produção de linguagem seja utilizada para alcançar um propósito reconhecido culturalmente e estabilizado culturalmente, lá encontraremos um gênero” (EGGINS, 2004, p. 74).

Assim, as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos usuários a partir do sistema linguístico, bem como a seleção desses recursos, são motivadas por diferentes situações interativas configuradas e mediadas pelos gêneros do discurso, os quais se formam da e para a interação, incorporando ideologias, práticas e saberes produzidos em culturas específicas.

Nos relatórios de estágio — gêneros formados da e para a interação verbal entre dois domínios institucionais educacionais — observam-se produtos dinâmicos de práticas interativas culturalmente construídas. O contexto manifesta-se nas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos-mestres no sistema gramatical da língua portuguesa e, também, na organização estrutural do gênero, expressa na disposição das seções e partes que compõem a sua estrutura esquemática, de acordo com as práticas acadêmicas da licenciatura (SILVA; ESPINDOLA, 2013).

Na LSF, utiliza-se a noção de variáveis de registro, compreendendo três aspectos — Campo, Relações e Modo — para caracterizar o contexto de situação. Essas variáveis correspondem a elementos sociais presentes no momento do uso da linguagem e influenciam diretamente a construção, a recepção e a circulação dos gêneros (FUZER; CABRAL, 2014). O Campo refere-se ao acontecimento em seu contexto, à prática social realizada pelos participantes e aos objetivos específicos da atividade comunicativa. As Relações dizem respeito à natureza do vínculo entre os usuários da língua, aos participantes, aos papéis que desempenham na situação comunicativa e ao tipo de relação que estabelecem entre si. O Modo relaciona-se ao meio de transmissão da mensagem, ao tipo de linguagem e ao papel que exerce no contexto, assim como à forma de organização textual (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30). Essas três variáveis dependem de elementos da lexicogramática e articulam-se diretamente a uma das três metafunções da linguagem, materializadas na superfície textual.

Ao conceber a Gramática Sistêmico-Funcional, Halliday propôs a divisão da linguagem em três metafunções, nas quais as escolhas linguísticas são realizadas dentro do sistema da língua em função dos contextos social e cultural de interação. Essas metafunções — ideacional, interpessoal e textual — correspondem à manifestação, no sistema linguístico,

dos três objetivos centrais que fundamentam os usos da linguagem: representação, interação e organização da mensagem (BARBARA; MACÊDO, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; DAMASCENO, 2016).

Priorizamos a metafunção ideacional por ser a que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa. Essa metafunção descreve eventos, estados e entidades construídas em nossas experiências do mundo ao redor e no interior de nossa consciência. Ela se realiza por meio de duas funções distintas: a experiencial e a lógica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A função experiencial trata da construção de modelos de representação do mundo, analisados pelo conteúdo interno da oração, enquanto a função lógica é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

Na Gramática Sistêmico-Funcional, a oração é o espaço em que as metafunções se conjugam e se projetam verbalmente, produzindo os sentidos desejados do texto. Vista como representação, a oração é descrita pelo sistema de transitividade, que se compõe de processos, participantes e circunstâncias (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007). Segundo Fuzer e Cabral (2014), Furtado da Cunha e Souza (2007) e Barbara e Macêdo (2009), o sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas expressas no discurso e, juntamente com processos, participantes e circunstâncias, possibilita interpretar as experiências humanas. Nesse sistema, a oração assume função central, pois representa experiências como fazer, sentir, ser, dizer, comportar-se e existir, por meio de diferentes tipos de processos.

Halliday e Matthiessen (2004) classificam esses processos em material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial, cada qual expressando domínios específicos da experiência, isto é, diferentes modos de representação linguística de ações, atividades e estados que se desenrolam no mundo. Nas análises dos dados desta pesquisa, destacaremos, nos trechos dos relatórios, três tipos principais: os processos materiais, que se referem ao fazer — ações ou acontecimentos que indicam mudanças externas, físicas e perceptíveis, como escrever, criar, fazer, dar, distribuir; os processos mentais, que dizem respeito a emoções e experiências psicológicas, expressando crenças, desejos e valores, com verbos como ver, ouvir, gostar, temer, pensar, conhecer, compreender; e os processos verbais, que expressam o dizer e têm como participante o “Dizente”, com verbos como ressaltar, falar, argumentar e dizer (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Assim sendo assim, nossa adoção da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), fundamentada nos pressupostos de Halliday (1994), justifica-se pela necessidade de

instrumentalizar a análise dos excertos dos relatórios de estágio sob uma perspectiva que transcenda a descrição formal da língua. Ao investigar os registros dos alunos-mestre, a LSF permite compreender a linguagem como um sistema de escolhas orientadas por funções sociais e comunicativas.

Optamos por essa vertente visto que ela oferece categorias analíticas precisas — como a transitividade, a modalização e a valoração — que tornam visível o modo como o estagiário representa sua experiência pedagógica, constrói sua identidade docente e estabelece relações de sentido com o material didático. Assim, o sistema funcional atua como a lente que desvela as marcas ideológicas e reflexivas presentes no discurso, permitindo observar como a estrutura gramatical é mobilizada para materializar as vozes e as tomadas de posição do professor em formação.

No Capítulo 03, a seguir, apresentamos as análises dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa. Nessa seção, descrevemos e interpretamos os excertos selecionados dos relatórios de estágio, articulando-os com os pressupostos teórico-metodológicos previamente discutidos. O objetivo é evidenciar de que modo as reflexões dos alunos-mestres sobre os materiais didáticos e sobre a prática docente revelam processos formativos e dialogam com as perspectivas da Linguística Sistêmico-Funcional e dos estudos dialógicos da linguagem.

Além disso, este capítulo busca demonstrar como a análise linguística, aliada ao contexto socioeducacional dos estágios supervisionados, permite compreender a construção de saberes docentes e a formação identitária dos professores em formação inicial. Assim, a interpretação dos dados não se limita à descrição dos elementos textuais, mas abrange a compreensão das relações sociais, culturais e pedagógicas que permeiam os gêneros discursivos analisados.

Assim, a partir da sólida base teórico-metodológica estabelecida, passamos agora à análise detalhada dos excertos selecionados nos relatórios de estágio, com o intuito de cumprir os objetivos específicos que orientam esta pesquisa. O foco recai sobre a investigação e a elucidação das reflexões que emergem da relação entre o aluno-mestre e o aparato pedagógico mobilizado. Para tanto, examinamos as percepções registradas sobre os materiais didáticos utilizados nas regências, bem como aqueles recursos observados na prática do professor-colaborador durante as aulas de língua inglesa. Ao perscrutar essas escritas reflexivas, buscamos compreender como a interação com tais recursos atua na constituição da identidade docente e na articulação entre os saberes teóricos da universidade e a realidade prática da escola-campo.

2.7. O diálogo entre a teoria bakhtiniana e a Linguística Sistêmico-Funcional: fundamentos para a análise dos dados

A opção por articular, no plano analítico desta dissertação, a teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin e o quadro teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvido por Michael Alexander Kirkwood Halliday, não decorre de uma escolha arbitrária ou meramente instrumental, mas de uma afinidade epistemológica profunda entre as duas perspectivas: ambas concebem a linguagem como fenômeno essencialmente social, situado e orientado para a produção de sentidos em contextos específicos de interação humana. Para Bakhtin (2016, p. 11), conforme já mostramos, a língua não é um sistema abstrato de formas, mas a realização viva e concreta do enunciado, sempre endereçado a um interlocutor, atravessado por vozes sociais e constitutivamente dialógico. Em sentido convergente, Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) definem a linguagem como um sistema semiótico social, isto é, como um recurso para a construção de significados que se realiza simultaneamente em três dimensões — ou metafunções —: a ideacional, a interpessoal e a textual. Essa convergência de bases epistemológicas torna as duas teorias não apenas compatíveis, mas mutuamente enriquecedoras quando mobilizadas em conjunto para a análise de gêneros discursivos situados em contextos socioprofissionais complexos, como é o caso dos relatórios de estágio supervisionado investigados neste trabalho.

O ponto de articulação mais produtivo entre as duas perspectivas reside, precisamente, na noção de gênero. Enquanto Bakhtin (2016) compreende os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, determinadas pelas condições e finalidades de cada esfera da atividade humana e constituídas pela tríade conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, a LSF aborda o gênero como um processo social orientado para um propósito, realizado por meio de estágios ou etapas sequencialmente organizados (MARTIN; ROSE, 2008). As duas concepções não se contradizem: antes, complementam-se, pois a perspectiva bakhtiniana fornece o enquadramento socio discursivo e dialógico que permite compreender por que determinados gêneros emergem em determinadas esferas, ao passo que a LSF oferece os instrumentos descritivos e analíticos que permitem compreender *como* esses gêneros se organizam léxico-gramaticalmente para realizar seus propósitos sociais.

Como aponta Fuzer e Cabral (2014, p. 21), a LSF propõe categorias de análise que permitem desvelar as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes/escritores e os significados que essas escolhas constroem no texto — o que, aplicado ao corpus desta

pesquisa, possibilita identificar de que modo os alunos-mestres constroem discursivamente suas experiências de estágio, negociam suas identidades docentes e representam as práticas pedagógicas observadas e desenvolvidas nas escolas-campo.

Nessa perspectiva, a articulação entre o dialogismo bakhtiniano e a LSF permitiu a esta dissertação operar em dois níveis analíticos complementares e interdependentes. No primeiro nível — de natureza sociodiscursiva —, o quadro teórico de Bakhtin orientou a compreensão dos relatórios de estágio como enunciados concretos, produzidos em uma esfera específica de atividade, atravessados por vozes alheias — dos professores-formadores, dos professores-colaboradores, dos referenciais teóricos do curso — e constitutivamente responsivos às condições de produção, circulação e recepção que caracterizam o entrelugar socioprofissional do estágio (BAKHTIN, 2016; FARACO, 2009). No segundo nível — de natureza léxico-gramatical —, os sistemas da LSF, particularmente o sistema de transitividade, forneceram as categorias operacionais para a análise dos processos, participantes e circunstâncias presentes nos excertos selecionados, revelando como os alunos-mestres representam as ações pedagógicas, os papéis dos sujeitos envolvidos e as condições de ensino-aprendizagem nos contextos de estágio (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A conjugação dessas duas perspectivas, portanto, não é apenas metodologicamente coerente, mas teoricamente necessária: ela permitiu que a análise dos dados transitasse entre o plano macro — das condições sociais, discursivas e institucionais de produção dos relatórios — e o plano micro — das escolhas léxico-gramaticais que constroem os significados no interior do texto —, garantindo uma leitura ao mesmo tempo situada e rigorosa dos materiais investigados.

Feitas as considerações teórico-metodológicas que fundamentam a articulação entre a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional como quadros analíticos complementares e epistemologicamente convergentes, passamos, na sequência, à análise dos excertos selecionados do corpus desta pesquisa. É nesse movimento de aproximação entre o arcabouço teórico construído ao longo dos capítulos precedentes e os dados empíricos coletados que se efetiva, concretamente, o propósito central desta dissertação: compreender de que modo os alunos-mestres, por meio da escrita do relatório de estágio supervisionado, constroem discursivamente suas experiências formativas, negociam suas identidades docentes e representam as práticas pedagógicas desenvolvidas no entrelugar socioprofissional entre a esfera acadêmica e a Educação Básica.

CAPÍTULO III: ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS DADOS DE PESQUISA

Neste capítulo, investigamos alguns excertos que compõem os relatórios de estágio supervisionado elaborados por alunos-mestre no contexto de instrução formal das disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas*, da Licenciatura em Letras (habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas), pertencente à UFT, *Campus* de Porto Nacional. Temos como propósito responder diretamente aos seguintes objetivos específicos de pesquisa: categorizar os tipos de materiais didáticos para o estudo da língua inglesa; verificar como esses materiais didáticos descritos nos relatórios de estágio se aliam ou se aproximam dos pressupostos teóricos mobilizados pelos alunos-mestre; e identificar as apreciações críticas realizadas pelos alunos-mestre sobre os materiais didáticos mobilizados nos relatórios de estágio. Perguntei na qualificação.

Primeiramente, apresentamos um excerto que evidencia o papel do estágio como eixo central na formação inicial docente e que ilustra a escrita do relatório de estágio como uma forma de escrevivência — produção textual subjetiva e fluida, de caráter narrativo, na qual o próprio autor se torna a principal referência, expressando sua percepção dos fatos, suas experiências e seus modos de atribuir significado. Em seguida, focalizamos as reflexões sobre os materiais didáticos elaborados em função das demandas surgidas durante o estágio supervisionado na escola-campo; posteriormente, destacamos as análises referentes aos materiais mobilizados a partir do livro didático, da internet e de outras fontes utilizadas pelos alunos-mestres.

As reflexões presentes na escrita dos relatórios revelam o alinhamento ou o distanciamento das atividades práticas de regência em relação às teorias linguísticas que orientaram as aulas de inglês. Elas também buscam compreender e problematizar os valores culturais e ideológicos que transitam entre a esfera acadêmica e a sala de aula da educação básica, permitindo um olhar crítico sobre as práticas de ensino.

O objetivo dos relatórios de estágio é fomentar reflexões vivenciadas quando os alunos-mestres assumem o papel de professores regentes. Essa prática possibilita que mobilizem, atualizem e participem de práticas letradas acadêmicas e escolares, promovendo uma análise aprofundada do contexto de ensino e de suas condições de desenvolvimento. Nessa perspectiva, os materiais didáticos atuam como mediadores do processo de ensino-

aprendizagem, permitindo que os professores em formação inicial se tornem agentes de sua própria formação profissional.

A título de exemplo, para ilustrar a percepção de uma aluna-mestra sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado na Licenciatura em Letras da instituição investigada nesta pesquisa, bem como para evidenciar o papel que a escrita do relatório assume como uma forma de escrevivência, reproduzimos o Excerto 1, extraído do corpus desta investigação. O excerto em questão é antecedido por elementos de contextualização que compõem a parte pré-textual do relatório — capa, contracapa, dedicatória, agradecimentos, epígrafe e sumário —, os quais precedem a seção de introdução, de onde o trecho selecionado foi

Excerto 1:

O presente relatório é etapa final da disciplina Estágio Supervisionada em Língua Inglesa e Literatura I, onde tivemos aulas teóricas, com leituras de artigos, livros, seminários, resenha, a partir do livro proposto para leitura: “Aula de inglês:- do planejamento à avaliação”, de Luciano Amaral Oliveira. Nesta disciplina pude relacionar a teoria e a prática com a observação de cinco aulas, que aconteceram na Escola estadual Machado de Assis, com o apoio da equipe escolar e principalmente da professora Carolina, que em todos os momentos foi muito receptiva, prestativa em tudo que eu precisei. [...] A escola que escolhi para realizar o estágio em Língua Inglesa e Literatura I foi à escola que estudei da primeira série até o nono ano do ensino fundamental II. Tenho muitas saudades de lá, e sempre que passo na porta passa um milhão de coisas que vivi ali, as amizades, o aprendizado, os professores, as conquistas.

Aluna-mestra 1, Estágio I, 2018.1, introdução do relatório de estágio.

No *Excerto 1*, a aluna-mestra apresenta o contexto da disciplina de estágio em que estava matriculada, identificando a instituição formadora, o campus e as atividades acadêmicas desenvolvidas. Destaca-se o uso de processos materiais, como o verbo “*tivemos*”, que expressa ação concreta e compartilhada. O emprego do pronome de primeira pessoa do plural indica uma experiência coletiva, evidenciando que a enunciadora se inclui em uma rede de colaboração e vivência conjunta com seus colegas: “*O presente relatório é etapa final da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I, onde tivemos aulas teóricas, com leituras de artigos, livros, seminários, resenha, a partir do livro proposto para leitura: ‘Aula de inglês: do planejamento à avaliação’, de Luciano Amaral Oliveira*”.

A presença de participantes (a turma, a disciplina, os textos estudados) e de circunstâncias (o momento de elaboração, o espaço institucional) reforça o caráter situado do

relato, que organiza e dá sentido à experiência formativa. O modo declarativo e a sequência descritiva conferem ao texto uma estrutura coesa, em que cada elemento contribui para a representação de um percurso de aprendizagem como forma de sua escrevivência. A aluna-mestra não apenas registra informações acadêmicas: ela reinscreve sua vivência formativa, transformando o relatório em narrativa subjetiva que articula memória e experiência. O texto, assim, torna-se um espaço de afirmação identitária, em que a autora se posiciona como sujeito de sua história, entrelaçando vivências individuais e coletivas e convertendo a prática de estágio em processo de construção de si mesma enquanto futura docente.

A aluna-mestra do *Excerto 1* apresenta com precisão o título da obra científica que orientou suas atividades acadêmicas¹⁰, evidenciando o papel central do livro como guia para discussões teóricas e práticas sobre o ensino da língua inglesa. A menção à obra demonstra o compromisso em articular fundamentos teóricos a estratégias didáticas, valorizando pesquisas acadêmicas e métodos de ensino voltados para práticas mais eficazes. O relato indica que a leitura foi realizada em atendimento à carga teórica exigida pelo curso, sinalizando a preocupação em integrar teoria e prática no processo formativo.

A etapa de estágio, núcleo da formação inicial docente, aparece como espaço privilegiado para que os alunos-mestres percebam e busquem encaminhamentos capazes de reduzir a distância entre o discurso acadêmico e as práticas pedagógicas concretas das escolas de educação básica. No *Excerto 1*, destacam-se dois processos materiais — “*pude*” e “*relacionar*” — que funcionam como marcadores do posicionamento crítico da aluna-mestra. Esses verbos denotam ação consciente e indicam um movimento de reflexão sobre a conciliação entre o que é aprendido teoricamente e o que é vivenciado no campo de estágio. Além disso, a aluna-mestra registra a acolhida recebida pela equipe da escola-campo durante as atividades de observação e regência de aulas, revelando um contexto interacional marcado por cooperação e diálogo. Os participantes (a equipe escolar, a turma, a própria enunciadora) e as circunstâncias (a escola-campo, o momento do estágio) reforçam a dimensão social do relato.

Esse conjunto de escolhas linguísticas transforma o relatório em um ato de escrevivência, no sentido proposto por Conceição Evaristo: a escrita ultrapassa o simples registro administrativo e se torna narrativa de experiência vivida, em que a autora articula memória, formação profissional e identidade docente. Ao relatar suas práticas e percepções, a aluna-mestra não apenas descreve fatos, mas reinscreve a própria trajetória formativa,

¹⁰ OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

integrando de modo singular vivências acadêmicas e práticas escolares. (*Nesta disciplina pude relacionar a teoria e a prática com a observação de cinco aulas, que aconteceram na Escola estadual Machado de Assis, com o apoio da equipe escolar e principalmente da professora Carolina, que em todos os momentos foi muito receptiva, prestativa em tudo que eu precisei*).

Em seguida, a aluna-mestra relata que a escola-campo escolhida para a realização do estágio foi a mesma em que cursou o ensino básico: *“A escola que escolhi para realizar o estágio em Língua Inglesa e Literatura I foi a escola que estudei da primeira série até o nono ano do ensino fundamental II”*. Na sequência, a enunciatória compartilha suas experiências, estabelecendo um diálogo entre passado e presente por meio de escolhas lexicogramaticais que revelam, de forma pessoal, suas ações físicas — *escolhi* —, processo material que indica decisão e movimento, e suas lembranças — *estudei* —, processo mental que expressa afeto e memória.

Desse modo, enquanto *escrevivente*, a aluna-mestra, ao recorrer à memória para reviver suas vivências na educação básica, quando ainda era estudante, *escreve* seu passado entrelaçado ao presente: *“Tenho muitas saudades de lá, e sempre que passo na porta passa um milhão de coisas que vivi ali, as amizades, o aprendizado, os professores, as conquistas”*. Essa escrita evidencia a fusão entre experiência pessoal e formação docente, tornando o relatório um espaço de memória e afirmação identitária.

Conforme revela a análise textual do Excerto 1, percebe-se uma acentuação valorativa positiva por parte da aluna-mestra em relação às atividades da disciplina de estágio e às leituras que serviram de base para sua formação teórica e prática, refletidas na escrita final do relatório. Ao narrar suas vivências no entrelugar socioprofissional do estágio, a enunciatória, por meio de sua *escrevivência*, faz emergir lembranças, emoções e sentimentos de saudade da experiência como estagiária na mesma escola-campo em que cursou o ensino básico.

Essa escrita evidencia um movimento de rememoração que ultrapassa o mero registro de atividades, constituindo-se como espaço de subjetividade e de formação identitária. A aluna-mestra reflete sobre sua aprendizagem profissional. No contexto de ensino da escola-campo, socializando suas atividades docentes de maneira sensível e pessoal. Ao reviver o passado, posiciona-se diante da complexidade e da amplitude das experiências do estágio, *escrevivendo*, com voz marcada pela emoção, as ações desenvolvidas tanto na época em que foi aluna da educação básica quanto no período em que atuou como estagiária na disciplina de Estágio Supervisionado.

A análise do Excerto 1 revela uma densa carga de significados interpessoais, manifestada primordialmente por meio do sistema de Afeto e de Julgamento, subcategorias da Avaliatividade. Ao descrever o retorno à instituição onde cumpriu sua trajetória escolar básica, o aluno-mestre mobiliza recursos lexicais de alto valor emocional, como o termo "saudades" e a expressão hiperbólica "um milhão de coisas", que ancoram o texto em uma reação de felicidade e segurança em relação ao campo de estágio. Esse transbordamento de emoções indica que a escola não é percebida apenas como um espaço físico ou burocrático, mas como um território de "conquistas" e "aprendizado" que ressoa na identidade do sujeito. Paralelamente, observa-se o emprego de itens de estima social, como "receptiva" e "prestativa", para qualificar a professora-colaboradora. Esse julgamento positivo de capacidade e suporte sinaliza que o acolhimento institucional foi um fator determinante para que o estagiário se sentisse seguro ao transitar entre a teoria acadêmica de Luciano Amaral Oliveira e a prática da observação escolar.

No que tange à estrutura da Transitividade, o texto é marcado pela predominância de processos mentais e relacionais que posicionam o aluno-mestre como um "Eu" experienciador e sensor da realidade pedagógica. Verbos como "pude relacionar", "escolhi", "tenho" e "vivi" evidenciam que o conhecimento não é processado de forma passiva, mas sim através de uma internalização subjetiva das experiências. Ao relatar que "escolheu" a escola onde estudou da primeira série ao nono ano, o licenciando revela um movimento de busca por pertencimento, transformando o estágio em um rito de reencontro. Nessa configuração, o sistema funcional da linguagem desvela que a memória afetiva atua como mediadora da percepção: o olhar do futuro professor é atravessado pelas lembranças do ex-aluno, criando uma síntese entre o passado vivido e a projeção profissional. Assim, a escrita do relatório transcende a mera descrição técnica, consolidando-se como um espaço de negociação entre a biografia pessoal e a formação docente no "entrelugar" da escola-campo.

A seguir, apresentamos a análise de excertos retirados dos relatórios de estágio que abordam o uso de materiais e recursos didáticos. As divisões em seções foram organizadas para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que consiste em *“categorizar os tipos de materiais didáticos para o estudo da língua inglesa aplicados nas atividades práticas do estágio supervisionado, mobilizados nos relatórios de estágio”*.

Na sequência, examinamos dois excertos que tratam de materiais que não se alinham aos pressupostos teóricos estudados pelos alunos-mestres, permitindo identificar divergências

entre a fundamentação teórica discutida na formação acadêmica e as práticas efetivamente desenvolvidas no contexto das escolas-campo.

1.1. Materiais didáticos que não se aliam aos pressupostos teóricos

Nesta seção, passamos à análise de excertos que evidenciam as reflexões dos alunos-mestre acerca dos materiais didáticos mobilizados pelo professor-colaborador nas aulas de língua inglesa. O foco desta investigação recai sobre o modo como esses recursos, muitas vezes, se distanciam dos pressupostos teóricos estudados e debatidos no contexto acadêmico, gerando um tensionamento que é retomado e problematizado na escrita reflexiva dos estagiários. Ao analisar esses registros, buscamos elucidar como o olhar crítico do licenciando identifica as lacunas entre a teoria da universidade e a prática pedagógica da escola-campo, revelando um processo de avaliação mediado pelos conhecimentos científicos que colidem com a realidade material encontrada na Educação Básica.

Apresentamos, então, o *Excerto 02*, extraído do corpo principal de um dos relatórios de estágio investigados. As atividades descritas nesse excerto foram desenvolvidas no âmbito da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I*. Antes do trecho em destaque, a aluna-mestra 2 relata a regência de uma aula observada em uma turma de 7º ano, descrevendo o comportamento dos estudantes diante do ensino de língua inglesa, bem como a didática empregada pelo professor-colaborador, a organização e o planejamento das aulas, o desempenho da turma e os efeitos do processo de ensino-aprendizagem do idioma no grupo observado.

Segue, a seguir, o excerto selecionado para análise.

EXCERTO 2:

Os textos trabalhados durante o período em que estive desenvolvendo as atividades de observação não estavam focados em nenhum gênero textual em específico, como por exemplo, contos, narrativas, poemas, histórias em quadrinhos, tirinhas, etc., eram textos aleatórios que não tinham conteúdo relevante ao interesse dos alunos. O livro didático fornecido pela Unidade Escolar aos alunos é um tanto pobre no que diz respeito aos conteúdos. Fiz questão de analisar todos eles desde o 7º até o 9º ano. É um livro bem grosso com a sigla “EJA” e o número correspondente ao ano bem grande, destacados na capa e na lateral direita, está representado os nomes de todas as disciplinas contidas nele. Não possui um título em específico. É um livro que não possui textos e apenas o ensino da gramática é focalizado fazendo com que o professor fique apenas no método da gramática e tradução. Apesar de serem textos aleatórios se o professor quisesse daria para trabalhar de uma forma mais dinâmica com os alunos, bastava o mesmo ter vontade de fazer diferente, usar todos os recursos sejam eles tecnológicos ou não, porque onde a tecnologia não entra ou não tem permissão para entrar, pode-se colocar a criatividade em prática e criar seus próprios materiais de ensino, como por exemplo, *flashcards*, *bingo*, *memory game*, enfim, existe uma infinidade de atividades que podem ser desenvolvidas em sala que com certeza irão

fazer a diferença. [...] Nesse período de observação, percebi que a maneira com que a língua é apresentada aos alunos pelo professor regente é absurdamente inaceitável. O desenvolvimento das habilidades linguísticas não é trabalhado com os alunos, o que certamente os prejudica bastante porque eles irão apenas passando de ano e o conhecimento da língua que é o mais importante, não será adquirido por eles. Percebi que, nenhuma das teorias que embasam o bom desenvolvimento do ensino/aprendizagem de línguas eram utilizadas pelo professor-colaborador, o que de perto já podemos imaginar o retrocesso na vida escolar desses alunos.

Aluna-mestra 02, Estágio I, 2016.1 – corpo principal do relatório de estágio (descrição de aula regida pelo professor-colaborador)

No início do *Excerto 2*, a aluna-mestra evidencia uma reflexão crítica ao recorrer ao discurso acadêmico, sinalizado pelo emprego do termo técnico *gênero textual*, para avaliar o ensino mediado pelos materiais didáticos utilizados pelo professor-colaborador da escola-campo. Essa ação reflexiva é intensificada pelo advérbio de negação *não* e pelo processo mental de percepção *focado*, que juntos revelam a percepção de desalinhamento entre os materiais didáticos observados e as teorias linguísticas sobre os gêneros do discurso. Tais teorias compreendem que as ações desenvolvidas no processo de interação verbal, em qualquer esfera social, concretizam-se por meio dos gêneros; desse modo, o ensino de línguas que desconsidere esses enunciados concretos torna-se limitado.

Do ponto de vista das categorias lexicogramaticais, o processo relacional *estive* associa a enunciadora ao contexto temporal e ao papel de observadora, enquanto o processo material *desenvolvendo* representa a ação concreta de acompanhamento das aulas: “*Os textos trabalhados durante o período em que estive desenvolvendo as atividades de observação não estavam focados em nenhum gênero textual em específico*”. Esses elementos indicam participação ativa e engajamento na experiência narrada, reforçando a relação direta da aluna-mestra com a prática observada. A escolha do termo *gênero textual*¹¹ aponta para os pressupostos teóricos mobilizados em sua formação acadêmica e sugere familiaridade com a perspectiva de ensino de línguas fundamentada nos gêneros do discurso, amplamente defendida na Linguística Textual e nas pesquisas em Linguística Aplicada (cf. Marcuschi, 2008). Essa referência teórica funciona como lente analítica para avaliar a prática docente do

¹¹ O termo *gênero textual* tem origem na Linguística Textual, teoria desenvolvida a partir da década de 1960 na Europa, especialmente na Alemanha. Essa vertente linguística estuda o texto como forma específica de manifestação da linguagem, compreendendo-o como signo verbal sistematicamente ordenado e contextualizado, além de concebê-lo “como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

A perspectiva da Linguística Textual fundamenta-se nos aportes teóricos de inspiração bakhtiniana, ao considerar a língua como prática social e interativa, produzida por meio de textos que refletem a cultura e a experiência de seus falantes.

professor-colaborador, revelando que a enunciadora não apenas descreve, mas interpreta criticamente o distanciamento entre teoria e prática.

Nesse sentido, a escrita da aluna-mestra configura-se novamente como um ato de *escrevivência*, pois ela transforma a observação em experiência subjetiva e reflexiva, articulando memória, formação profissional e crítica pedagógica. O estágio, enquanto espaço de interseção entre teoria e prática, permite que a futura docente se posicione como agente de sua própria formação, questionando a ausência de alinhamento entre o que aprendeu no curso de licenciatura e o que presenciou na escola-campo. Essa postura crítica, materializada nas escolhas linguísticas e na organização do enunciado, evidencia o amadurecimento acadêmico e a consciência profissional que o estágio busca promover.

Ainda sobre o uso dos materiais didáticos, a aluna-mestra do *Excerto 2* afirma que o uso deles, no contexto por ela observado, eram textos sem contexto, ou seja, não eram gêneros do discurso como objeto de ensino oriundo das diferentes esferas enunciativas, materializados em situações comunicativas recorrentes da vida dos estudantes, logo, são destituídos de significados e sentidos. Essas reflexões são destacadas pelo uso de um processo existencial (*tenham*) antecedido pelo advérbio de negação (*não*) sinalizando contradição, pois de acordo com a aluna-mestra 2, esses materiais didáticos não eram (*contos, narrativas, poemas, histórias em quadrinhos, tirinhas*), mas apenas (*textos aleatórios que não tinham conteúdo relevante ao interesse dos alunos*). Isso aponta a compreensão crítica e reflexiva por parte da enunciadora do excerto em referência, mostrando que ela compreende que os usuários interagem em diversas situações da vida diária a partir das características dos diferentes domínios sociais, por meio da mediação de gêneros, e isso precisa estar alinhado aos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa.

Para a aluna-mestra, então, a produção dos materiais didáticos para o estudo da língua inglesa deve ater-se, em sua abordagem didática, aos gêneros. Inclusive, a crítica da enunciadora em referência encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que orienta as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem mediante a teoria dos gêneros. Os PCNs preceituam que o trabalho com as quatro habilidades linguísticas deve ser desenvolvido aliado aos eventos sociais comunicativos dos estudantes. Ressalta também que o ensino e aprendizado da linguagem alicerçada nos gêneros do discurso possibilita aos estudantes da educação básica desenvolverem competências discursivas adequadas as práticas sociais convencionalizadas. Essa compreensão transparece no relato da

aluna-metra do *Excerto2*, quando critica os materiais didáticos desalinhados aos pressupostos teóricos de abordagem sociointerativa da linguagem.

Conforme aponta a enunciativa do *Excerto 2*, o trabalho com textos aleatórios nas aulas de língua inglesa é usado como pretexto para a identificação de conteúdo gramaticais, já que o próprio livro didático favorece esse tipo de ensino. O material, segundo o relato da enunciativa do *Excerto 2*, não apresenta textos contínuos e privilegia exclusivamente o estudo de regras e estruturas, levando o professor a permanecer restrito ao método centrado na gramática e na tradução. Tal escolha, por meio de verbos que indicam ação limitada e de substantivos que reforçam a ideia de isolamento, evidencia a carência de práticas que integrem o uso real da língua em contextos comunicativos.

Esses recursos didáticos, desvinculados de esferas sociais da comunicação, dificultam que os estudantes desenvolvam competências linguísticas em situações autênticas de interação verbal. A presença de adjetivos que marcam distanciamento e a predominância de orações subordinadas explicativas revelam a percepção crítica da aluna-mestra sobre a inadequação pedagógica, sugerindo que o ensino fica confinado a uma descrição normativa em vez de promover um exercício vivo da linguagem.

Ainda em relação ao *Excerto 2*, duas atividades elaboradas pelo professor-colaborador reforçam essa prática: ambas se baseiam no método de gramática e tradução, com textos escolhidos de forma aleatória. Os exercícios, retirados de fontes diversas como a internet, funcionam como principal suporte para seleção de conteúdos e revelam, pelo uso recorrente de locuções adjetivas e de substantivos genéricos, a falta de intencionalidade comunicativa e de planejamento voltado para a interação real.

A análise do excerto evidencia uma prática pedagógica excessivamente voltada à memorização de estruturas, o que limita a construção de sentidos em contextos sociais. Na ótica da aluna-mestra do *Excerto 2*, seria produtivo que o professor-colaborador integrasse atividades que valorizem a leitura e a produção textual, promovendo o uso de diferentes gêneros discursivos e estimulando a autonomia dos estudantes. Estratégias de ensino que articulem compreensão, produção oral e escrita, aliadas a situações de comunicação autêntica, os quais podem favorecer o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e aproximar o aprendizado da realidade de uso da língua inglesa.

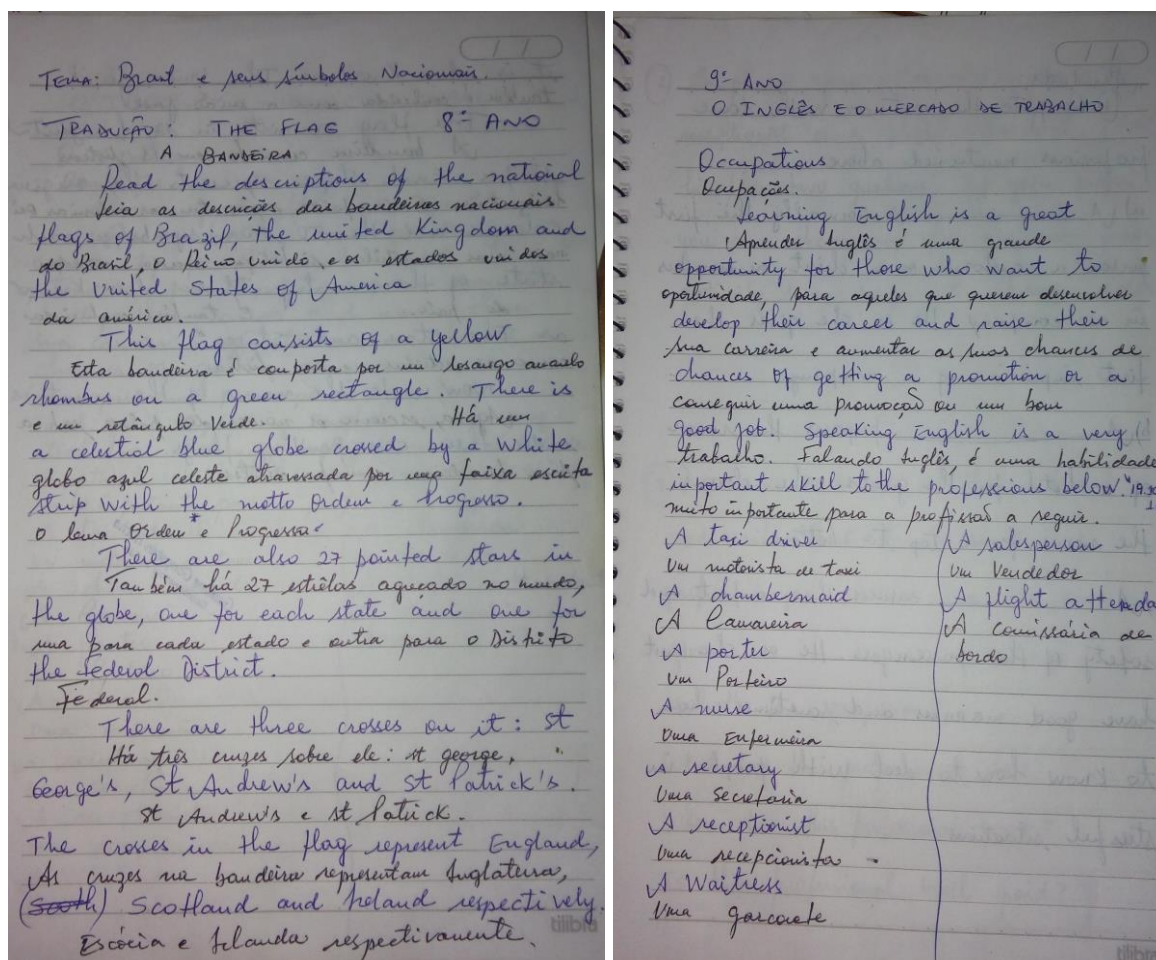


Figura 3: Imagens de duas atividades de tradução desenvolvidas nas turmas do 8º e 9º ano da modalidade EJA. **Fonte:** Imagens disponíveis no corpo principal do relatório de estágio da aluna-mestra 02, Estágio I, 2016.1

O Excerto 2 evidencia uma prática pedagógica fortemente centrada no método de gramática e tradução, em detrimento de usos comunicativos da língua inglesa, como se observa na Figura 3. Logo no início, quando a aluna-mestra afirma que “as duas atividades... são apenas exercícios conduzidos pelo método de gramática e tradução”, percebe-se um processo relacional (ser/estar) que atribui às atividades a característica de serem exclusivamente gramaticais. Essa ênfase se confirma na descrição “em azul, o texto em língua inglesa; em preto, a tradução para o português”, em que o verbo “temos” configura um processo existencial, indicando a presença de elementos que reforçam a tradução literal em vez da interação comunicativa.

A carência de material didático surge como outro ponto crítico. Na passagem “Não há livro didático suficiente para todos os alunos; isso os impede de levar o livro para casa...”, o verbo “há” expressa um processo existencial, sinalizando a ausência de livros, enquanto “impede” representa um processo material, ou seja, uma ação concreta que restringe a possibilidade de estudo autônomo. Essa escassez leva o professor a “recorrer às anotações no quadro”, verbo que também indica um processo material e descreve o ato físico de substituir o

livro por anotações manuais. Segundo a aluna-mestra, esse procedimento “*toma um tempo precioso que poderia ser aplicado em explicações sobre o conteúdo do livro*”. Aqui, o grupo nominal “*tempo precioso*” funciona como núcleo participante, carregando a avaliação de que o tempo é um recurso de alto valor.

Em seguida, ao afirmar que problematiza o nível de proficiência dos estudantes, a aluna-mestra aciona um processo mental (cognição/reflexão). Já na observação de que eles “*estavam muito aquém do esperado*” reaparece um processo relacional, atribuindo aos alunos o estado de insuficiência. Na justificativa “*os níveis de informações... não estavam ao alcance dos estudantes*”, a expressão “*ao alcance*” atua como circunstância de lugar ou condição, especificando o limite de acesso ao conhecimento.

A análise se aprofunda quando a aluna-mestra observa que “*alguns estudantes apresentam dificuldades elementares na língua portuguesa*”. O verbo “*apresentam*” realiza um processo relacional atributivo, atribuindo aos alunos o predicado “*dificuldades elementares*”, enquanto o grupo nominal “*habilidade linguística de leitura e escrita*” representa o participante que explicita a área comprometida.

Desse modo, o *Excerto 2* demonstra a convergência de fatores materiais (falta de livros), metodológicos (excesso de tradução) e curriculares (conteúdo além do nível real da turma) que limitam a aprendizagem. O predomínio de processos relacionais e existenciais revela um discurso que descreve mais estados e condições do que ações transformadoras, enquanto a menor presença de processos materiais e mentais indica pouca ênfase na prática efetiva e na reflexão dos estudantes. A inclusão de atividades que estimulem processos mentais (interpretação, inferência) e materiais (produção oral e escrita em contextos reais) poderia ampliar a autonomia dos alunos e tornar o aprendizado mais significativo.

A organização do livro em um único volume para todas as disciplinas revela uma proposta de material didático compacta e, em tese, prática para o cotidiano escolar. No entanto, essa estrutura evidencia limitações significativas para o ensino de Língua Inglesa. A destinação de poucas páginas ao idioma reduz as oportunidades de exposição à língua, elemento essencial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar).

Além disso, a abordagem fragmentada tende a restringir a continuidade do aprendizado, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira requer contato frequente, atividades diversificadas e gradativas, o que dificilmente se alcança com um espaço tão limitado. A falta de seções dedicadas a atividades comunicativas, textos autênticos e estratégias de interação também pode comprometer

a motivação dos estudantes e a autonomia do professor, que precisa buscar recursos complementares para suprir lacunas.

Assim, embora o formato unificado possa reduzir custos e facilitar a distribuição, ele não atende adequadamente às especificidades do ensino de Língua Inglesa, que demanda material próprio, maior carga de conteúdos e planejamento pedagógico que vá além de exercícios gramaticais ou traduções isoladas.

Embora destaque os problemas enfrentados pelo professor-colaborador — tanto a falta de materiais em quantidade suficiente quanto a baixa qualidade dos disponíveis —, a aluna-mestra do *Excerto 2* sustenta que é possível ministrar aulas de inglês mais significativas. Essa ideia é sinalizada pelo uso da forma adverbial “*apesar*”, que introduz oposição e reflexão, e pelos processos materiais “*dar*” e “*trabalhar*”, que exprimem ações concretas: “*Apesar de serem textos aleatórios, se o professor quisesse, daria para trabalhar de uma forma mais dinâmica com os alunos; bastava ter vontade de fazer diferente, usando todos os recursos, sejam eles tecnológicos ou não.*”

A aluna-mestra também problematiza a utilização de recursos tecnológicos como suporte didático para o ensino de língua inglesa, enfatizando a frase “*usar todos os recursos, sejam eles tecnológicos ou não, porque onde a tecnologia não entra ou não tem permissão para entrar...*”. Ela critica o professor-colaborador por não incorporar essas ferramentas às aulas, argumentando que elas podem favorecer um desenvolvimento mais coerente e significativo das habilidades linguísticas. Em relação a isso, em passagem anterior ao *Excerto 2*, a enunciativa observa: “*Pelo que eu pude observar, o uso de tecnologias durante a aula, ou em benefício da aula, não é permitido.*” Em seguida, reproduz a fala do próprio professor-colaborador: “*O celular virou uma praga incessante na sala de aula*”. Essa declaração indica uma resistência explícita ao uso de smartphones e demais recursos digitais. A análise sugere que tal postura decorre, possivelmente, de falta de formação específica ou de insegurança para lidar com as tecnologias em contexto pedagógico, o que contribui para a manutenção de práticas tradicionais e limita oportunidades de inovação no ensino de língua inglesa.

O smartphone é um equipamento que oferece múltiplos recursos tecnológicos passíveis de uso pedagógico, devendo ser visto como ferramenta de apoio, e não como inimigo ou empecilho em sala de aula. Para tanto, é fundamental que os docentes recebam formação específica no campo da aplicação das tecnologias da educação, da comunicação e dos multiletramentos (cf. Rojo; Moura, 2012).

No Brasil, diversos estados e municípios mantêm leis ou resoluções que restringem o uso de celulares em sala de aula, em geral para evitar distrações e preservar a disciplina. Um exemplo é a Lei nº 12.730/2007, pioneira em São Paulo, que inspirou normas semelhantes em outras regiões ao proibir o uso de aparelhos eletrônicos durante o horário escolar, exceto quando autorizados pelo professor para fins pedagógicos. Essas medidas não configuram uma interdição absoluta: ao prever a possibilidade de uso educativo, a legislação reconhece que o smartphone pode se tornar um recurso didático, desde que seu emprego seja planejado e acompanhado de orientação adequada.

À luz do *Excerto 2* analisado, fica claro que a resistência do professor-colaborador não se explica apenas por eventuais proibições legais, mas por uma postura pessoal frente à tecnologia. A aluna-mestra 2 observa isso, refletindo que, mesmo em contextos onde o uso pedagógico é permitido, o docente rejeita o potencial do smartphone, deixando de explorar atividades como pesquisas on-line, jogos educativos e exercícios multimodais que poderiam dinamizar o ensino de língua inglesa. Com formação adequada em tecnologias da educação e multiletramentos, o professor poderia transformar o celular de “*praga incessante*” em aliado, conciliando as exigências da lei com práticas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa.

Apesar da evidente resistência do professor-colaborador ao uso de tecnologia como suporte didático, a aluna-mestra do *Excerto 2* argumenta: “*Em vez de pensar dessa maneira, o professor deveria usar a tecnologia a seu favor.*” Para ela, a utilização desses recursos pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem, incorporando elementos semióticos, imagens e áudios capazes de atrair a atenção dos estudantes e tornar o processo pedagógico mais dinâmico e eficiente. Nesse sentido, a adoção de tecnologias eliminaria a dependência da simples cópia no quadro: “*Seria o momento ideal para pedir aos alunos que baixassem jogos nos celulares, que fizessem pesquisas de temáticas relacionadas às aulas; daria até para trabalhar com músicas, poemas etc.*”

A aluna-mestra reforça ainda que um ensino de línguas criativo e satisfatório depende da disposição e da iniciativa do professor-colaborador, ideia expressa por meio de processos materiais “*colocar*” e “*criar*”: “*Pode-se colocar a criatividade em prática e criar seus próprios materiais de ensino.*” Para ela, quando não há recursos ou materiais didáticos adequados, o docente deve elaborar seus próprios suportes, como flashcards, bingo, memory games, entre outros, que podem enriquecer significativamente as aulas. Assim, o ensino de línguas, segundo a aluna-mestra do *Excerto 2*, deve apoiar-se em pesquisas que orientem a produção de materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes.

Esse posicionamento crítico dialoga com os pressupostos da Linguística Aplicada, conforme observa Oliveira (2015, p. 21), ao afirmar que o professor deve estar sempre pesquisando, “garimpando revistas, jornais, sites e livros de atividades em busca de materiais que possam complementar (ou até substituir) o que o livro didático oferece”. O autor acrescenta que “o resultado dessa garimpagem pode ser a criação de bancos de dados de imagens, músicas para o professor ter à sua disposição na hora do planejamento e da aula”.

Entretanto, ainda que o argumento da aluna-mestra se aproxime dessas perspectivas teóricas, é necessário considerar as condições de trabalho do professor-colaborador para realizar tal “garimpagem”. Muitos docentes enfrentam sobrecarga, atuando em diversas turmas e disciplinas, muitas vezes distantes de sua formação específica. Sem preparo adequado na área de ensino-aprendizagem de línguas, o profissional tende a permanecer preso a exercícios mecânicos, limitando-se à memorização de palavras e estruturas. Essa abordagem, centrada apenas na gramática, mostra-se pouco eficaz para o desenvolvimento da comunicação espontânea em situações reais de interação verbal sociodiscursivas.

Na sequência do *Excerto 2*, a aluna-mestra destaca o trabalho das habilidades linguísticas pelo professor-colaborador (reading, speaking, listening e writing). Ela argumenta, por meio do advérbio de negação “não” associado a um processo material “trabalhada”, que esse desenvolvimento não ocorre: “*O desenvolvimento das habilidades linguísticas não é trabalhado com os alunos*”. Diante dessa constatação, e a partir de uma ação reflexiva que utiliza um recurso modal de probabilidade “certamente”, a aluna-mestra critica a ausência de práticas voltadas a essas habilidades: “*o que certamente os prejudica bastante porque eles irão apenas passando de ano e o conhecimento da língua, que é o mais importante, não será adquirido por eles*”. O uso do modalizador de probabilidade “certamente” expressa seu ponto de vista sobre a eficácia do ensino, porém com menor grau de comprometimento enunciativo.

Por fim, a enunciadora informa, por meio de um processo mental de cognição “percebi”, sinalizando avaliatividade, ou seja, juízo de valor, que as aulas de língua inglesa observadas não se alinham às teorias acadêmicas sobre o ensino de línguas: “*Percebi que nenhuma das teorias que embasam o bom desenvolvimento do ensino/aprendizagem de línguas eram utilizadas pelo professor-colaborador*”. Essa ausência de alinhamento entre o ensino ministrado, os materiais didáticos e as teorias acadêmicas, evidenciada por uma construção mental cognitiva “podemos imaginar”, é, segundo a aluna-mestra, a causa principal do descaso com o ensino de inglês na educação básica, o que, em sua visão, representa um retrocesso considerável na vida escolar dos alunos: “*o que de perto já podemos imaginar o retrocesso na vida escolar desses alunos*”.

Neste ponto, é pertinente considerar o papel das teorias e seu alinhamento à prática do professor-colaborador na educação básica. Não se trata de impor construtos teóricos produzidos na universidade para aplicação imperativa nas escolas, pois “a teoria acadêmica precisa ser gerada mais nas bases da sociedade, no próprio local de onde emergem as demandas sociais” (SILVA, 2014, p. 1049). Assim, as teorias não devem chegar às escolas apenas para serem aplicadas de forma acrítica.

Pesquisas recentes têm buscado desconstruir visões reducionistas que entendem a escola como mero espaço de aplicação de teorias acadêmicas¹². A teoria é relevante e deve ser incorporada com o propósito de aprimorar o ensino de línguas de modo dinâmico e objetivo, construindo uma mentalidade de ensino que vá além da simples tradução de verbetes isolados, frases soltas ou textos integrais, valorizando práticas sociodiscursivas por meio dos gêneros textuais.

Todavia, é necessário considerar as situações-problemas que ainda sustentam práticas consideradas “tradicionais” em sala de aula, muitas vezes impostas pelos próprios materiais didáticos. As teorias acadêmicas não podem se sobrepor às demandas práticas do trabalho docente na educação básica, pois “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2019, p. 18).

Ademais, em algumas situações, os profissionais do magistério não percebem a necessidade de transformar a própria prática docente, ignorando ou mesmo desconhecendo uma das lições centrais de Paulo Freire, ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2019, p. 40).

Assim, ao fazermos uma análise do Excerto 2 sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) revela um discurso marcado por um forte posicionamento crítico, operado majoritariamente pela Metafunção Interpessoal através do Sistema de Avaliatividade. No domínio da *Apreciação*, o aluno-mestre projeta valorizações negativas sobre o aparato pedagógico da escola-campo, qualificando os textos como “aleatórios” e “sem conteúdo relevante”, além de descrever o livro didático como “pobre”. Essas escolhas lexicais evidenciam um conflito entre a expectativa

¹² ARAÚJO, Nélito Martins. A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês): processos identitários. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. (Acesso em 24 set. 2025). DUTRA, Ana Flávia. O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. (Acesso em 24 set. 2025). LIMA, Reinaldo Feio. Mensagem pedagógica em textos de materiais curriculares educativos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. (Acesso em 24 set. 2025).

teórica da universidade e a precariedade da realidade observada. A crítica atinge o ápice no uso de itens de *Julgamento* de sanção social, quando o estagiário classifica a prática do professor-regente como "absurdamente inaceitável", sinalizando um distanciamento ético e metodológico em relação à conduta do supervisor. Ao empregar o advérbio "certamente" para prever o prejuízo aos alunos, o autor utiliza recursos de *Engajamento* para fechar o diálogo e conferir um caráter de verdade absoluta à sua constatação de "retrocesso" na vida escolar dos discentes.

No âmbito da Transitividade, o texto destaca o papel do aluno-mestre como um "Sensor" crítico através de processos mentais de percepção e cognição, como "percebi", "analisar" e "imaginar". Esses processos mostram que o estágio de observação não é uma atividade passiva, mas um exercício intelectual de confronto teórico. O aluno-mestre utiliza processos relacionais atributivos para definir o material ("é um livro bem grosso", "não possui um título") e processos materiais potenciais para sugerir alternativas, como "colocar a criatividade em prática" e "criar seus próprios materiais". Essa estrutura gramatical revela um "Eu" que, embora ainda esteja na posição de observador, já se projeta como um agente transformador, capaz de identificar que o problema não reside apenas na falta de tecnologia, mas na falta de "vontade" e preparo metodológico do professor-colaborador. Assim, a LSF desvela que a escrita do relatório funciona como um tribunal onde as teorias da universidade são usadas para julgar e condenar as práticas de ensino baseadas puramente na gramática e tradução.

Na sequência, apresentamos o *Excerto 3*, antecedido por informações sobre as atividades do Estágio Supervisionado: descrição da rotina da escola-campo e de sua infraestrutura; acolhimento do aluno-mestre pela equipe escolar; interação com os profissionais e estudantes que contribuíram para o desenvolvimento das ações da disciplina; além do relato acerca da falta de materiais didáticos e da abordagem utilizada pelo professor-colaborador nas aulas de língua inglesa. Consta também uma breve análise sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula pelos estudantes. As descrições do excerto referem-se à aula observada na turma do 9º ano da modalidade EJA.

Excerto 3:
Baseado no conteúdo apresentado na aula anterior, às profissões, o professor então passou a copiar uma enorme lista de palavras isoladas relacionadas ao mundo do trabalho. Foram mais de 40 palavras aplicadas de uma única vez, como proposta de expansão de vocabulário. Palavras isoladas, segundo Oliveira (2015), não é um bom caminho a seguir, uma vez que, as palavras isoladas perdem o mais importante que é o contexto, e assim, torna-se mais difícil sua assimilação. Além da quantidade exagerada de vocábulos, a maioria deles são palavras pouco utilizadas, não comuns, o que dificulta a captação do sentido e aplicação prática desse vocabulário. O quadro transforma-se num depósito de palavras desconexas a serem copiadas aleatoriamente pelos alunos, cabe observar que alguns deles

sequer copiam a tarefa do quadro. O método da tradução é o único utilizado pelo professor, tanto para os exercícios quanto para a prova. Não há interação com a fala propriamente dita. A pronúncia do professor apresenta vícios típicos daqueles que não tem formação específica sólida.

Aluno-mestre 03, Estágio I, 2016.2, – corpo principal do relatório de estágio (descrição de aula regida pelo professor-colaborador)

No *Excerto 3*, o aluno-mestre apresenta uma análise crítica da aula de língua inglesa observada. Nessa aula, conforme informado, foi proposto o estudo de vocabulário referente às profissões de forma descontextualizada. As ações docentes do professor-colaborador, descritas pelo aluno-mestre no *Excerto 3*, são orientadas por práticas da tradição do letramento escolar, sinalizadas pelos processos materiais (*passou*) e (*copiar*), que constituem ações físicas e indicam o aluno-mestre e os próprios estudantes como expectadores da narração do ensino ministrado: *Baseado no conteúdo apresentado na aula anterior, às profissões, o professor então passou a copiar uma enorme lista de palavras isoladas relacionadas ao mundo do trabalho.*

A proposta sequencial de ensino planejada pelo professor-colaborador, segundo o enunciador do excerto em referência, consistiu em apresentar palavras desconexas do contexto de uso: *Foram mais de 40 palavras aplicadas de uma única vez, como proposta de expansão de vocabulário.* Para refletir sobre o ensino de inglês a partir do uso de palavras descontextualizadas, o aluno-mestre recorre ao discurso científico, reelaborado dialogicamente para sustentar seus argumentos.

Ao introduzir a palavra-alheia de ordem científica e estabelecer relações dialógicas com ela, o enunciador do *Excerto 3* emprega uma circunstância de ângulo (*segundo*), que sinaliza uma especificação intencional e reconhece o empréstimo de remissão, indicado pela fonte do discurso e pelos elementos tipográficos entre parênteses com o ano de publicação (2015). Essa reflexão, apoiada em *palavras-alheias*, evidencia o letramento científico do aluno-mestre, articulando saberes teóricos e práticos e resultando na construção de uma análise em resposta à demanda vivenciada no entrelugar socioprofissional do estágio, espaço que representa o futuro local de atuação pedagógica do aluno-mestre.

A ação de reelaborar o discurso científico revela também práticas de *letramento acadêmico* do aluno-mestre. Ao citar indiretamente o discurso científico, por meio do recurso coesivo de *repetição por paráfrase*, o aluno-mestre reformula o dizer acadêmico com suas próprias palavras

em tom explicativo, contribuindo para a construção de uma verdade que aparentemente sustenta sua opinião. A prática de citação indireta, portanto, ao transcrever ideias de autores consultados, exige conhecimento das normas técnicas pertinentes à indicação de citações em textos acadêmicos.

Dessa forma, sem o uso das aspas, o aluno-mestre 3 se apropria do discurso científico para afirmar que o ensino de vocabulário de forma desconexa ao seu contexto social, copiado no quadro, não garante uma aprendizagem significativa: *Palavras isoladas, segundo Oliveira (2015), não é um bom caminho a seguir, uma vez que as palavras isoladas perdem o mais importante, que é o contexto, e assim torna-se mais difícil sua assimilação.* Além disso, o aluno-mestre 3 argumenta que esse tipo de atividade não favorece o desenvolvimento linguístico dos estudantes: *Além da quantidade exagerada de vocábulos, a maioria deles são palavras pouco utilizadas, não comuns, o que dificulta a captação do sentido e a aplicação prática desse vocabulário.*

Para tratar do material utilizado no ensino ofertado, o aluno-mestre 3 apresenta uma crítica ao uso do quadro como suporte pedagógico, que, segundo ele, é empregado de forma inadequada, evidenciada pelo processo material (*transforma-se*): *O quadro transforma-se num depósito de palavras desconexas a serem copiadas aleatoriamente pelos alunos.* De acordo com o enunciador do *Excerto 3*, o uso inapropriado desse recurso se acentua, como demonstra a expressão mental de percepção (*cabe observar*), quando relata que “*alguns estudantes sequer copiam a tarefa do quadro*”.

Assim, o ensino ofertado pelo professor-colaborador baseia-se essencialmente na tradução, pois “*tanto para os exercícios quanto para a prova*” essa é a única abordagem utilizada. Desse modo, o ensino da língua inglesa não se configura como uma prática sociointerativa, já que “*não há interação com a fala propriamente dita*”. O resultado é um processo de aprendizagem restrito ao reconhecimento de formas linguísticas, desconsiderando seu uso em contextos sociais — aspecto decisivo para a constituição e formação de sujeitos letrados, considerando as situações históricas e de convívio em sociedade.

Nesse contexto, o aluno-mestre 3 observa que os estudantes não são incentivados a realizar atividades que envolvam a habilidade oral da língua. Além de um ensino destituído de interação, o professor-colaborador não demonstra as micro-habilidades necessárias de fala, tampouco possui formação específica na língua que ministra, fatores essenciais para a construção de um ensino eficiente: *A pronúncia do professor apresenta vícios típicos daqueles que não têm formação específica sólida.*

Consequentemente, o ensino de língua inglesa na Educação Básica, conforme relatado no *Excerto 3*, afasta-se de posturas teóricas linguísticas contemporâneas, pois é ministrado com pouca atratividade para os estudantes e não se fundamenta nas funções da linguagem nem em sua realização nos diversos gêneros do discurso, limitando-se à tradução da língua inglesa para a língua portuguesa.

O material didático utilizado pelo professor-colaborador no ensino de língua inglesa foi apenas (*quadro*) e (*giz*), provavelmente por serem os únicos recursos disponíveis, empregados exclusivamente para transcrever uma extensa lista de palavras sem contexto sociointerativo de uso. O foco da aula, portanto, restringiu-se à aprendizagem do significado semântico das palavras em língua materna, deixando de lado sua função textual na construção de enunciados e diálogos em situações de conversação — prática ainda bastante comum nas escolas de ensino básico, infelizmente.

Essa realidade evidencia a necessidade de repensar a prática docente. Ensinar implica um compromisso ético e político com a transformação social, o que requer constante análise crítica do próprio fazer pedagógico. Assim, a limitação observada na aula analisada não pode ser compreendida apenas como falta de recursos, mas como um desafio à postura reflexiva que o educador precisa assumir. Como destaca Freire (2019), a formação do professor deve integrar saberes técnicos e sensibilidade ética, articulando teoria e prática para que o conhecimento seja construído de maneira conjunta e promova a autonomia intelectual dos educandos.

Na próxima seção, destacam-se os *Excertos 4* e *5*, que apresentam as apreciações críticas dos alunos-mestre acerca dos materiais didáticos observados durante o Estágio Supervisionado. Essas análises, registradas em seus relatórios reflexivos, evidenciam não apenas a percepção dos limites e potencialidades dos recursos utilizados em sala de aula, mas também a capacidade de articular teoria e prática no processo formativo.

Além de descrever os materiais e sua aplicação, os alunos-mestre problematizam questões como a adequação pedagógica, a relevância dos conteúdos para o desenvolvimento das competências linguísticas e a coerência com abordagens contemporâneas de ensino. Assim, os *Excertos 4* e *5* revelam um exercício de letramento acadêmico e de autonomia intelectual, demonstrando como a escrita reflexiva possibilita a construção de saberes críticos e o fortalecimento da identidade docente em formação.

1.1.2. Apreciações críticas sobre os materiais didáticos realizados pelos alunos-mestre

Dando prosseguimento à análise, adentramos agora o campo das apreciações críticas formuladas pelos alunos-mestre acerca dos materiais didáticos encontrados na escola-campo. Este exercício de escrita não se limita a uma descrição técnica, mas revela um complexo processo de filtragem ideológica e metodológica, no qual o estagiário utiliza os letramentos acadêmicos para confrontar as limitações dos recursos disponíveis. É interessante notar a flexibilidade desse olhar: ao mesmo tempo em que os licenciandos exercem um julgamento rigoroso sobre a 'pobreza' de certos materiais — como o foco excessivo na gramática normativa em detrimento dos gêneros textuais —, eles também sinalizam caminhos para a superação de tais carências através da criatividade e da agência docente. Assim, as críticas aqui apresentadas funcionam como um diagnóstico da realidade escolar, onde o aluno-mestre deixa de ser um observador passivo para se tornar um avaliador que tensiona a teoria e a prática no horizonte da educação básica.

Adiante, apresentamos o *Excerto 4*, que evidencia as reflexões e a apreciação crítica dos alunos-mestre acerca dos materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Esse excerto é antecedido por informações que descrevem a metodologia de ensino de língua inglesa adotada pela professora-colaboradora, bem como a relação estabelecida entre a profissional e a turma. Além disso, a aluna-mestra registra, de maneira detalhada, suas vivências em sala de aula no contexto da escola-campo, ressaltando aspectos que vão desde a dinâmica das atividades até os desafios enfrentados no uso de recursos pedagógicos. Esse relato confere densidade à análise, permitindo compreender como as observações práticas se articulam às reflexões teóricas que sustentam a formação docente.

Excerto 4:

Apesar de ser uma excelente professora de línguas, a professora Alice não faz planejamento, o que ela faz são pesquisas na internet e ela também desperdiça muito o tempo das aulas que já é bastante reduzido, cada aula tem 50 minutos de duração. Gasta cerca de 5 minutos para organizar a sala, mais uns 5 para fazer a chamada e uns outros 5 para corrigir as atividades dos cadernos dos alunos e como as aulas acontecem em dias diferentes, o prejuízo para os alunos acaba sendo ainda maior, pois sempre que a professora Alice termina as correções das atividades e começa outra, a aula já termina e então fica tudo sempre pela metade. Apenas pega o conteúdo a ser desenvolvido, pesquisa atividades na internet e aplica para os alunos. Essas atividades eram sempre em formato de cópias, o que deixavam os alunos bastante desmotivados, fazendo muita bagunça na sala. Eles faziam bolinhas de papel com as atividades e ficavam jogando de um lado para o outro da sala, amassavam as folhas, rabiscavam, enfim, percebi que com esse tipo de material não é possível manter a motivação daqueles alunos, embora fosse uma atividade bastante interessante, que trabalha o gênero *pôster*. Vejamos que o material aqui utilizado é um material autêntico, ou seja, um material que não foi produzido com a finalidade de se ensinar a língua, mas que podem e devem ser usados para que possamos mostrar o uso da língua no seu contexto real. Outra estratégia bastante utilizada pela professora Alice, é copiar as atividades na lousa: “Isso prende um pouco mais a atenção deles!”, palavras da professora Alice. E é verdade mesmo! Para copiar da lousa, os alunos prestam mais atenção do que às tarefas xerocopiadas. E foi nesse momento

que pude observar que o ensino da língua inglesa nessa escola está baseado na abordagem da gramática e da tradução (AGT), ou seja, o ensino da língua consiste no ensino da segunda língua pela primeira. “Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno”. (Leffa, 2016, p. 23). (...) Durante as atividades de observação de aulas, percebi que os alunos da professora Alice têm acesso fácil à internet e que ela sempre libera o uso dessa ferramenta para que esses alunos possam pesquisar suas atividades, até mesmo porque os dicionários disponíveis na escola são poucos e não dá para cada aluno utilizar um dicionário sozinho. Estou muito preocupada com seu texto, você traz denúncias que ao meu ver você não está autorizado a divulgar.

Aluna-mestra 04, Estágio I, 2017.2 – corpo principal do relatório de estágio (descrição de aula regida pelo professor-colaborador)

Logo no início do *Excerto 4*, a aluna-mestra aponta problemas na gerência do tempo e na falta de planejamento da professora-colaboradora. Essa avaliação é sinalizada pelo uso de um operador argumentativo que conduz a uma interpretação negativa (*apesar*), aliado a um elemento interpessoal em conjunto com um processo material (*não faz*), que evidencia crítica: (*Apesar de ser uma excelente professora de línguas, a professora Alice não faz planejamento*).

Segundo a enunciativa do *Excerto 4*, os conteúdos e materiais utilizados para o ensino de língua inglesa pela professora-colaboradora são definidos a partir de rápidas pesquisas em sites da internet, fato indicado pela escolha lexical que expressa desaprovação: (*o que ela faz são pesquisas na internet*).

Tal prática, de acordo com a aluna-mestra 4, compromete o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades em sala, pois (*desperdiça muito o tempo das aulas que já é bastante reduzido, cada aula tem 50 minutos de duração*). Além disso, a aluna-mestra 4 relata que a professora gasta parte considerável da aula corrigindo atividades, o que agrava a perda de tempo. Essa crítica é reforçada pelos processos materiais (*corrigir, gastar, fazer, organizar*), que evidenciam uma valoração negativa da ação descrita: (*Gasta cerca de 5 minutos para organizar a sala, mais uns 5 para fazer a chamada e uns outros 5 para corrigir as atividades dos cadernos dos alunos e, como as aulas acontecem em dias diferentes, o prejuízo para os alunos acaba sendo ainda maior, pois sempre que a professora Alice termina as correções das atividades e começa outra, a aula já termina e então fica tudo sempre pela metade*).

Na análise do excerto em referência, verificamos que a aluna-mestra reflete sobre o planejamento e seleção de materiais didáticos usados para o ensino de inglês, bem como o tempo gasto nessas atividades, no contexto escolar. É fato que, muitas das vezes, o professor-colaborador busca, em sites que oferecem atividades prontas para serem aplicadas nas aulas de inglês,

materiais de apoio para suas regências¹³. Mas deve-se tomar bastante cuidado, pois dependendo dos materiais didáticos, seu uso pode se tornar apenas um mero preenchimento de conteúdos, por vezes gramaticais. Embora o professor precise “garimpar” fontes, conforme argumenta Oliveira (2015), para encontrar materiais pedagógicos de apoio, é necessário ter critérios de seleção dos seus achados em meio aos inúmeros sites que disponibilizam esses materiais. Ou seja, ao buscar materiais pedagógicos de apoio em ambientes virtuais, é essencial que o professor adote critérios claros de seleção, garantindo a qualidade e a pertinência dos recursos escolhidos entre a grande quantidade de conteúdos disponíveis na internet.

Inclusive, a falta de critérios de seleção dos materiais didáticos pela professora-colaboradora, é evidenciado pela escolha lexical (*apenas*), sinalizando avaliatividade negativa da aluna-mestra (*Apenas pega o conteúdo a ser desenvolvido, pesquisa atividades na internet e aplica para os alunos*). Assim, a oração material expressa pela enunciadora do Excerto 4 (*o que ela faz são pesquisas na internet*), certamente é uma crítica construtiva, que avalia as fragilidades e os critérios de seleção dos materiais didáticos mobilizados da internet pela professora-colaboradora para o ensino de inglês.

Na sequência, a aluna-mestra 4 descreve, por meio do uso de um processo relacional (*eram*), o formato dos materiais pesquisados e utilizados pela professora-colaboradora (*Essas atividades eram sempre em formato de cópias*). Os materiais em formato de cópias, certamente impressos em preto e branco, de acordo com a enunciadora do Excerto 4, desmotivavam os estudantes, sinalizado pelo uso de um processo material (*deixavam*), indicador de atividade circunstancial, evidenciando ação emotiva e cognitiva (*o que deixavam os alunos bastante desmotivados, fazendo muita bagunça na sala*). Não vendo relevância nos materiais disponibilizados, os estudantes resolvem agir de forma desordenada, causado bagunça em sala.

¹³ Muitos professores recorrem ao portal *Tudo Sala de Aula*¹ como fonte de apoio para o planejamento de suas aulas e para a obtenção de atividades pedagógicas previamente elaboradas. O referido portal disponibiliza gratuitamente um amplo conjunto de recursos didáticos digitais — entre os quais se destacam exercícios, avaliações, simulados, planos de aula e jogos pedagógicos —, organizados para atender às diferentes etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os materiais podem ser baixados nos formatos PDF ou Word para uso imediato em sala de aula, o que confere ao portal uma dimensão eminentemente instrumental: a de reduzir o tempo de preparação das aulas e oferecer ao professor recursos de rápida adaptação ao seu contexto específico de ensino. Do ponto de vista da organização, o portal estrutura seu acervo por disciplinas — Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras — e por níveis de ensino, contemplando seções dedicadas a avaliações diagnósticas, simulados, atividades de alfabetização, jogos educativos e orientações pedagógicas. A maioria dos recursos disponibilizados vem acompanhada de instruções de aplicação e, em muitos casos, de gabarito, o que amplia sua funcionalidade para professores com menor disponibilidade de tempo para o planejamento autônomo. Contudo, cabe observar que a utilização de materiais prontos e padronizados, sem a devida mediação crítica e contextualização pedagógica por parte do professor, pode comprometer a adequação desses recursos às especificidades do público-alvo, aos objetivos de aprendizagem estabelecidos e às orientações curriculares vigentes — questão que será retomada na análise dos dados desta pesquisa. O site pode ser acessado em: <https://www.tudosaladeaula.com>

A partir das observações dos materiais em uso em sala e sua pouca eficiência didática, sinalizados pelos processos materiais transformativos (*faziam, amassavam, rabiscavam*), a aluna-mestra 4 faz uma apreciação crítica destes, argumentando sua ineficácia para o ensino e desmotivação por parte dos estudantes (*Eles faziam bolinhas de papel com as atividades e ficavam jogando de um lado para o outro da sala, amassavam as folhas, rabiscavam*). A conclusão a que a aluna-mestra chega, portanto, aponta para a percepção crítica acerca da pouca efetividade pedagógica dos materiais extraídos da internet quando utilizados sem a devida mediação e contextualização didática. Essa avaliação é construída discursivamente por meio de dois recursos linguísticos significativos: o operador argumentativo conclusivo *enfim*, que sinaliza o encerramento de um percurso reflexivo e introduz a síntese avaliativa da enunciadora, e o processo mental de percepção *percebi*, que, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, posiciona a aluna-mestra como um Experienciador consciente e reflexivo diante da experiência vivenciada em sala de aula. A conjugação desses dois recursos — um de natureza argumentativa e outro de natureza léxico-gramatical — constrói, de forma convergente, a voz avaliativa e crítica da enunciadora, expressa no seguinte trecho do relatório: “[...] *enfim, percebi que com esse tipo de material não é possível manter a motivação daqueles alunos, embora fosse uma atividade bastante interessante, que trabalha o gênero pôster*. ”É digno de nota que, mesmo ao concluir pela ineficácia motivacional do material utilizado, a aluna-mestra não invalida integralmente o recurso: a concessiva *embora fosse uma atividade bastante interessante, que trabalha o gênero pôster* revela uma postura avaliativa matizada e reflexiva, capaz de reconhecer simultaneamente os limites e as potencialidades do material didático em questão — o que evidencia um grau significativo de amadurecimento crítico no processo de constituição de sua identidade docente. Na sequência, reproduz-se o material sobre o qual a aluna-mestra realiza essa apreciação crítica em seu relatório de estágio.

Pôster (cartaz) é um suporte, normalmente em papel, afixado de forma que seja visível em locais públicos. Sua função principal é a de divulgar uma informação visualmente, mas também tem sido apreciada como uma peça de valor estético.



Figura 4 – Handout utilizado como atividade de língua inglesa, extraído da internet pela professora-colaboradora. **Fonte:** Relatório de estágio da aluna-mestra 4 (material disponível no corpo principal do relatório).

Analizando a figura 5 reproduzida acima, utilizada como recurso para o ensino da língua inglesa, não é possível identificar um objetivo preciso e claro da aula a partir do uso desse material. Possivelmente, a professora-colaboradora pretendesse trabalhar o suporte do gênero do discurso *pôster*; contudo, isso não é informado pela aluna-mestra 4 do *Excerto 4*, embora possa ser inferido pelo texto presente na parte superior do *handout* (*pôster (cartaz) é um suporte normalmente em papel, afixado em locais públicos para ser visível. Sua função principal é divulgar uma informação de forma visual, mas também pode ser apreciado como peça de valor estético*). A atividade parece ter sido utilizada como exemplo de suporte de gênero¹⁴ e, talvez, para relacioná-lo ao ensino de alguma habilidade da língua inglesa, mas tal objetivo não se apresenta de modo claro.

Dando sequência às observações sobre os materiais didáticos, a aluna-mestra descreve suas características utilizando um processo mental de percepção e projeção (*vejamos*), evidenciando que, ainda que empregados de forma inadequada pela professora-colaboradora, esses materiais se alinham a teorias contemporâneas de ensino de línguas: *Vejamos que o material aqui utilizado é um material autêntico, ou seja, um material que não foi produzido com a finalidade de se ensinar a língua, mas que pode e deve ser usado para mostrar o uso da língua em seu contexto real*. Em consonância com Leffa (2016), percebe-se a necessidade de adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino de língua inglesa na educação básica, baseados em gêneros do discurso autênticos e definidos por critérios pré-estabelecidos relacionados às habilidades linguísticas, de modo a favorecer um ensino consistente e significativo.

Conforme demonstra sua apreciação crítica, a aluna-mestra 4 mobiliza conhecimentos acadêmicos e científicos para qualificar os materiais extraídos da internet pela professora-colaboradora (*material autêntico*). De acordo com Oliveira (2015, p. 124), os materiais autênticos correspondem a textos que “*não foram produzidos especificamente para o ensino de inglês. É o caso, por exemplo, de romances, contos, reportagens de jornais, cartas comerciais e anúncios publicitários*”.

Todavia, como a aluna-mestra 4 ressalta em sua escrita reflexiva, a simples presença desses materiais em sala não garante a qualidade do ensino da língua-alvo. Sua inserção representa, de fato, um ganho didático relevante, pois possibilita práticas pedagógicas que

¹⁴ Segundo Marcuschi (2008), *suporte de gênero* é o meio material em que o gênero textual circula e se concretiza. Ou seja, é o veículo físico ou digital que abriga o texto e o torna acessível socialmente — por exemplo: o *cartaz*, o *jornal*, o *site*, o *livro*, o *handout*, a *revista* ou até uma *mensagem de celular*. O suporte dá forma ao gênero e condiciona seu modo de produção, circulação e leitura. (cf. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Contexto, 2008.)

superam a leitura meramente literal ou a tradução isolada. Contudo, a efetivação desse potencial depende fundamentalmente do modo como o professor utiliza tais recursos. Além disso, os materiais autênticos podem ser empregados em todos os níveis de proficiência, desde que as atividades propostas estejam adequadas à competência da turma e que haja objetivos e critérios bem definidos — evitando o uso apenas para preencher tempo ou cumprir rotina.

Na sequência, a aluna-mestra 4 descreve a didática empregada pela professora-colaboradora, destacando-a por meio do sintagma (*outra estratégia*) — que indica a compreensão de uma prática válida — e do intensificador (*bastante*), que enfatiza a ação física repetitiva. A enunciadora do *Excerto 4* argumenta que, embora a professora utilizasse textos autênticos em aula, sua prática consistia, em essência, em transcrever o conteúdo para a lousa: “*Outra estratégia bastante utilizada pela professora Alice é copiar as atividades na lousa*”.

A aluna-mestra em foco cita literalmente a fala da professora, marcada pelo uso de aspas, para evidenciar a justificativa da transcrição como recurso didático para prender a atenção dos estudantes: “*Isso prende um pouco mais a atenção deles!*”, palavras da professora Alice. Em seguida, a aluna-mestra manifesta concordância com essa prática: “*E é verdade mesmo! Para copiar da lousa, os alunos prestam mais atenção do que às tarefas xerocopiadas*”. Assim, para ambas — professora-colaboradora e aluna-mestra — copiar no quadro mostra-se mais eficaz que o uso de materiais didáticos xerocopiados, pois mantém o foco dos estudantes.

Ao analisar os recursos e o modo como são empregados em sala, a aluna-mestra 4 direciona suas reflexões para a questão metodológica: “*Foi nesse momento que pude observar que o ensino da língua inglesa nessa escola está baseado na abordagem da gramática e da tradução (AGT), ou seja, o ensino da segunda língua ocorre por meio da primeira*”. Para fundamentar academicamente sua observação, ela recorre a uma citação de autoridade científica, estabelecendo diálogo intertextual e explicitando a procedência da voz de referência: “*Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno*” (Leffa, 2016, p. 23). Essa inserção revela consonância entre a percepção da aluna-mestra e as discussões teóricas sobre a abordagem gramatical-tradutória no ensino de línguas.

Por fim, ao concluir sua apreciação sobre os materiais e recursos didáticos no ensino de inglês, a aluna-mestra destaca o uso livre de recursos digitais pelos estudantes. Essa observação é expressa por meio de um processo mental de percepção (*percebi*), em que a

enunciadora argumenta que a prática se justifica pela escassez de dicionários disponíveis na escola-campo. Tal justificativa é reforçada pela circunstância de possibilidade (*até mesmo*), que marca a explicação: *“Durante as atividades de observação de aulas, percebi que os alunos da professora Alice têm acesso fácil à internet e que ela sempre libera o uso dessa ferramenta para que esses alunos possam pesquisar suas atividades, até mesmo porque os dicionários disponíveis na escola são poucos e não dá para cada aluno utilizar um dicionário sozinho”*.

A carência de dicionários, portanto, é apresentada como motivo para a liberação do uso de celulares e acesso à internet durante as aulas, o que permite inferir que, caso houvesse exemplares em quantidade suficiente, o recurso digital não seria adotado com a mesma frequência. Ademais, como se depreende da passagem analisada, a principal função do acesso à rede é restrita à tradução de palavras, evidenciando o caráter instrumental do uso da tecnologia nesse contexto.

Enfatizamos que o ensino da língua inglesa, seja por meio de materiais e recursos didáticos ou de tecnologias digitais, deve considerar múltiplos fatores de interferência, como o nível de proficiência dos estudantes e o contexto social em que estão inseridos. Conforme ressalta Leffa (2016, p. 106), “para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido”. Quando o material didático dialoga com a realidade do estudante, a interação se intensifica: os alunos se dedicam mais e assumem uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Assim, o ensino de línguas precisa ser pensado de forma contextualizada, explorando a diversidade de materiais autênticos e os gêneros do discurso, de modo a oferecer uma didática significativa e alinhada ao ambiente escolar. O professor, ao planejar suas aulas, deve organizar a distribuição do tempo e adotar estratégias adequadas para o uso e o manuseio crítico dos materiais de apoio pedagógico. Dessa forma, os materiais didáticos devem funcionar como instrumentos mediadores e de intervenção para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, e não apenas como recursos para preencher lacunas do planejamento. Torna-se, portanto, indispensável a atuação de um docente que utilize os materiais e recursos de forma crítica e analítica, desenvolvendo uma pedagogia lúdica e coerente com o contexto da educação básica, com o respaldo do sistema educacional e das teorias acadêmicas pertinentes.

A seguir, reproduzimos o *Excerto 05*, precedido de informações sobre o local do estágio, a recepção da aluna-mestra 5 pela comunidade escolar durante as visitas à escola-campo, os horários das aulas de língua inglesa e a descrição reflexiva das atividades de observação, bem como das tensões e ansiedades vivenciadas pela estagiária durante as regências. O texto também aborda o *role-playing game* (RPG), recurso didático vinculado ao método comunicativo utilizado por ela no ensino da língua inglesa. A aluna-mestra apresenta uma descrição detalhada desse recurso, fundamentando-se em teorias e estudos científicos. As experiências relatadas foram articuladas com as leituras realizadas na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas IV*, estabelecendo um diálogo entre a prática vivida e a literatura acadêmica.

O excerto em referência revela uma apreciação valorativa sobre o recurso didático *role-playing game*, pertencente à Abordagem Comunicativa utilizada no ensino de inglês. Esse recurso é apresentado pela enunciadora do *Excerto 5* como uma prática pedagógica adequada ao ensino da língua-alvo, por atender às orientações e aos pressupostos teóricos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (PCN+, BRASIL, 2002) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCM, BRASIL, 2006).

Em perspectiva crítica, é relevante refletir que a adoção de *role-playing games* vai além do simples alinhamento a documentos oficiais. Sua eficácia depende do planejamento criterioso do professor, da contextualização cultural e da participação ativa dos estudantes, de modo que a atividade não se torne apenas uma dramatização lúdica, mas um espaço real de produção linguística e desenvolvimento comunicativo. Assim, o recurso exige mediação consciente, avaliação formativa e integração com outras práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem significativa, evitando que se reduza a uma prática isolada ou meramente recreativa.

Em perspectiva crítica, é relevante refletir que a adoção de *role-playing games* vai além do simples alinhamento a documentos oficiais. Sua eficácia depende do planejamento criterioso do professor, da contextualização cultural e da participação ativa dos estudantes, de modo que a atividade não se torne apenas uma dramatização lúdica, mas um espaço real de produção linguística e desenvolvimento comunicativo. Assim, o recurso exige mediação consciente, avaliação formativa e integração com outras práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem significativa, evitando que se reduza a uma prática isolada ou meramente recreativa.

Prosseguindo com a investigação, apresentamos agora a análise de um novo excerto, selecionado por sua densidade reflexiva e pelo modo como expõe as tensões inerentes ao cotidiano escolar. Este recorte permite observar como o olhar do aluno-mestre identifica padrões e rupturas no ensino de língua inglesa, aprofundando o diálogo entre as categorias da Linguística Sistêmico-Funcional e os fenômenos observados na prática docente

Excerto 5:

Percebi também como é fácil se acomodar com aulas monótonas e tradicionais, escrevendo no quadro e explicando conteúdos gramaticais no método tradicional. Por isso o professor deve estar sempre refletindo sobre sua prática a fim de fugir desta armadilha do conformismo e buscar inovar e melhorar sua prática. Quanto as minhas aulas que foram ministradas, a maioria aconteceu como eu planejava, pois consegui passar com clareza os conteúdos para os alunos de forma lúdica, com o uso do RPG, evitando ao máximo didáticas tradicionais tais como eram usadas pela professora regente. (...) não precisamos mais ficar envolvidos na forma tradicional de ensino, pois o RPG como recurso, possibilita trabalhar as quatro habilidades ao mesmo tempo e de forma que os alunos não se sintam pressionados. O RPG veio para revolucionar a forma de lecionar a língua inglesa, porque é muito melhor aprender inglês brincando, e o mais interessante é que aprende as quatro habilidades de linguagem (lendo, escrevendo, falando e ouvindo) tudo em um só contexto. E com o RPG percebi que houve uma interação dos alunos no jogo bastante significativa, todos queriam participar, mesmo que a pronúncia do inglês no meio deles ainda era pouca, mas pude perceber o total interesse deles e com isso compreendi que nós como futuros docentes precisamos buscar sempre alternativas novas que façam os alunos interagir na aula assim como aconteceu com o RPG, para mim foi uma experiência que irei levar para a vida toda.

Aluna-mestra 05, Estágio IV, 2017.1 – desenvolvimento ou corpo principal do relatório.

No início do *Excerto 5*, observam-se indícios de reflexão crítica em que a aluna-mestra 5 analisa suas atividades de regência utilizando o recurso *role-playing game*. A enunciadora tece críticas à postura do sistema educacional, à didática dos professores e aos materiais empregados no ensino de língua inglesa, que frequentemente se limitam a aspectos gramaticais. O uso do processo mental de cognição (*percebi*) sinaliza compreensão e se dirige à práxis docente habitual na educação básica, evidenciando a crítica da aluna-mestra 5 ao ensino tradicional que carece de ineditismo em sala de aula: *“Percebi também como é fácil se acomodar com aulas monótonas e tradicionais, escrevendo no quadro e explicando conteúdos gramaticais no método tradicional”*.

Segundo a enunciadora do *Excerto 5*, para romper com as formas tradicionais de ensino de línguas e oferecer aulas lúdicas que dialoguem com o contexto dos estudantes, criando oportunidades de interação em situações sociodiscursivas reais, o professor precisa repensar a própria prática: *“o professor deve estar sempre refletindo sobre sua prática”*. Ademais, ainda segundo a enunciadora, o que sustenta as aulas tradicionais é o sentimento de acomodação presente em grande parte dos docentes da educação básica *“uma armadilha do conformismo”*. No entanto, tal quadro pode ser transformado por meio de uma postura reflexiva, em que o professor se dispõe a revisar e inovar seu agir docente.

A preocupação da enunciativa em evitar metodologias tradicionais evidencia sua proposta de empregar práticas inovadoras, como o uso do *role-playing game*, a fim de reconfigurar o trabalho pedagógico. A escolha do processo mental desiderativo (*planejava*) revela conformidade com o discurso da aluna-mestra 5, demonstrando suas convicções e a confiança em seu agir docente: “*Quanto às minhas aulas que foram ministradas, a maioria aconteceu como eu planejava, pois consegui passar com clareza os conteúdos para os alunos de forma lúdica, com o uso do RPG, evitando ao máximo didáticas tradicionais tais como eram usadas pela professora regente*”.

O planejamento de uma aula de língua estrangeira “*é essencial para o ensino que se deseje bem-sucedido*” (Oliveira, 2015, p. 19) e precisa dialogar com os materiais escolhidos como mediadores da aprendizagem e com a abordagem de ensino adotada. Porém, quando olhamos para a realidade de muitas salas de aula brasileiras, especialmente no ensino de inglês, percebemos como esse ideal ainda encontra muitos obstáculos. Em várias escolas, professores lidam com turmas cheias, pouco tempo de aula e recursos escassos. Muitas vezes faltam livros atualizados, acesso à internet ou equipamentos básicos, o que torna difícil criar experiências de aprendizado mais ricas e interativas. A formação continuada também nem sempre é garantida, levando muitos docentes a recorrerem a métodos tradicionais, centrados em gramática e tradução, porque são os que cabem no dia a dia apertado e nas condições que têm à mão.

Além disso, o inglês ainda costuma ser tratado como uma disciplina secundária dentro do currículo, o que desestimula investimentos e reduz o espaço para práticas mais criativas e comunicativas. Nesse contexto, não basta cobrar inovação do professor: é preciso que haja políticas públicas consistentes, valorização profissional e tempo real de planejamento para que o ensino da língua possa se aproximar de situações vivas de comunicação e fazer sentido para os alunos.

Fazendo um adendo a esta análise, como enunciativador desta dissertação, considero importante refletir brevemente sobre a proposta de ensino de língua inglesa norteada pela *Matriz de Recomposição das Aprendizagens – Linguagens*¹⁵, atualmente em vigor na rede estadual do Tocantins. O documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, apresenta uma perspectiva comunicativa e multicultural, incentivando práticas que envolvem *role-play*, multimodalidade e o uso de recursos digitais, em consonância com orientações nacionais como a BNCC.

¹⁵ TOCANTINS. Superintendência de Educação Básica. Matriz de Recomposição das Aprendizagens. Palmas, 2026.

Entretanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta desafios comuns às escolas tocaninenses, como infraestrutura limitada, turmas numerosas e formação continuada insuficiente para professores de inglês. Essa realidade impõe barreiras à implementação plena das estratégias inovadoras propostas, revelando a necessidade de maior investimento, acompanhamento pedagógico e valorização docente para que as orientações da matriz se traduzam em práticas de ensino que realmente ampliem as competências comunicativas dos estudantes. É fato que a *Matriz de Recomposição das Aprendizagens* adota uma abordagem ampla e comunicativa, valorizando situações reais de comunicação, multimodalidade e diversidade cultural. Entre os seus objetos de conhecimento, destacam-se práticas de *role-play*, análises de variação linguística (histórica, social e regional) e a produção de textos multissemióticos, com o uso de recursos digitais

Entretanto, ao transpor essas orientações para a realidade das escolas tocaninenses, surgem desafios significativos. As aulas de inglês ainda enfrentam carga horária reduzida (02 aulas semanais), turmas numerosas (35 alunos por sala) e falta de recursos tecnológicos¹⁶. Esses fatores dificultam a implementação de práticas interativas e multimídia recomendadas pela matriz em referência. Além disso, a formação continuada dos docentes nem sempre acompanha a complexidade das propostas, fazendo com que a metodologia comunicativa prevista acabe se restringindo, na prática, a atividades essencialmente gramaticais.

Assim, embora a matriz traga diretrizes atualizadas e alinhadas a contextos multiculturais e digitais, sua aplicação efetiva depende de políticas públicas de investimento, valorização profissional e infraestrutura adequada. Sem essas condições, a proposta corre o risco de permanecer apenas no plano prescritivo, distante do cotidiano de muitas salas de aula e da vivência real dos estudantes. Repensar o ensino de inglês no Brasil, portanto, envolve mais do que novas metodologias: exige apoio institucional, formação continuada e condições de trabalho dignas. Só assim o planejamento deixará de ser um ideal distante e poderá se transformar em prática capaz de motivar, envolver e realmente contribuir para que os estudantes aprendam a língua de forma significativa.

¹⁶ Em relação ao uso de tecnologias na rede estadual de ensino do Tocantins, cabe destacar que o governo forneceu *Chromebooks* para as unidades escolares como forma de ampliar o acesso digital. Na escola onde atuo, por exemplo, foram disponibilizados cerca de 60 equipamentos. Contudo, a baixa qualidade da rede de internet torna inviável o uso desses recursos durante as aulas de língua inglesa: a conexão oscila constantemente, muitas vezes não se estabelece ou, quando conecta, leva um tempo considerável para funcionar adequadamente. Diante de aulas com apenas 50 minutos de duração, esse cenário compromete a execução de atividades planejadas, inviabilizando práticas que dependem de acesso contínuo à internet e reduzindo o potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas oferecidas pelo governo estadual.

Dando sequência à nossa análise do *Excerto 5*, a narrativa do *role-playing game* planejada pela aluna-mestra intitula-se *Adventure on an Island* e se passa, ficcionalmente, dentro de um avião. Como mestra do jogo, a aluna-mestra 5 conduz a atividade por meio da oralidade, enunciando frases em inglês, como: “*open the overhead bin compartment, put your hand luggage in the overhead bin compartment, close the overhead bin compartment, sit down on your seat, fasten/unfasten your seat belt, relax, get your earphones and listen to some music*”. Em seguida, ela recorre a mímicas para auxiliar os estudantes na compreensão das instruções.

De acordo com o relato da própria enunciadora, cada frase oralizada em inglês era repetida pelos estudantes em língua portuguesa, em razão da dificuldade de pronunciá-las no idioma estrangeiro. Sobre o uso da língua materna nas aulas de inglês, é importante destacar que esse recurso pode funcionar tanto como apoio quanto como entrave, dependendo do espaço e da finalidade que assume nas práticas de ensino (Oliveira; Souza, 2017). Essa observação reforça a necessidade de equilíbrio: a língua materna pode auxiliar na compreensão inicial e na construção de sentido, mas seu uso excessivo pode limitar a exposição ao inglês e, consequentemente, o desenvolvimento da fluência.

Fica evidente a preocupação da aluna-mestra em aplicar propostas inovadoras para reger aulas de inglês de forma lúdica, buscando afastar-se do ensino tradicional e motivar os estudantes a se engajarem nos conteúdos propostos. Nota-se, contudo, uma valorização intensa do uso do *role-playing game*, como expresso na afirmação: “*não precisamos mais ficar envolvidos na forma tradicional de ensino, pois o RPG como recurso possibilita trabalhar as quatro habilidades ao mesmo tempo e de forma que os alunos não se sintam pressionados*”.

Apesar dessa intenção, a atividade desenvolvida acabou explorando apenas a compreensão oral e a habilidade de escrita, principalmente por meio do ensino de vocabulário e expressões idiomáticas. O objetivo central da aula era incentivar os estudantes a se comunicarem utilizando o tempo verbal correto e estimular uma participação interativa em sala.

Como declara a própria aluna-mestra na sequência do *Excerto 5*, o emprego do *role-playing game* no ensino de língua inglesa, em uma perspectiva crítica, surge como estratégia para transcender a educação tradicional, marcada pela ação material (*para revolucionar a forma de lecionar a língua inglesa*). Essa proposta associa-se ao divertimento, evidenciado pelos intensificadores (*melhor*) e (*interessante*): “*é muito melhor aprender inglês brincando,*

e o mais interessante é que aprende as quatro habilidades de linguagem (lendo, escrevendo, falando e ouvindo) tudo em um só contexto”. Assim, na ótica da enunciativa, o uso do *role-playing game* constitui uma prática pedagógica capaz de impulsionar, de maneira leve e prazerosa, o desenvolvimento integrado das quatro habilidades básicas da língua inglesa.

Adiante, no excerto em análise, a aluna-mestra 5 faz uso de dois processos mentais de cognição (*percebi, compreendi*) e de um intensificador (*bastante*), reforçando a confirmação da prática adotada pela aluna-mestra e seu caráter persuasivo: “*E com o RPG percebi que houve uma interação dos alunos no jogo bastante significativa, todos queriam participar, mesmo que a pronúncia do inglês no meio deles ainda era pouca, mas pude perceber o total interesse deles e com isso compreendi que nós, como futuros docentes, precisamos buscar sempre alternativas novas que façam os alunos interagir na aula assim como aconteceu com o RPG*”.

A enunciativa conclui que suas experiências foram profundamente enriquecedoras, pois lhe proporcionaram não apenas uma reflexão crítica sobre sua prática docente, mas também um movimento de autodesenvolvimento profissional. Ao vivenciar a aplicação do *role-playing game*, ela pôde avaliar suas escolhas pedagógicas, identificar desafios da mediação em língua inglesa e reconhecer a importância de buscar metodologias inovadoras que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Em suas palavras, “*para mim foi uma experiência que irei levar para a vida toda*”, evidenciando que o estágio não se limitou a um momento de prática, mas se configurou como um marco formativo capaz de influenciar de maneira duradoura sua identidade e trajetória como futura professora de inglês.

No *Excerto 6* reproduzido adiante, é apresentado o relato de uma aula de inglês regida pela aluna-mestra 6, na qual o *role-playing game* foi novamente utilizado como recurso didático, integrado ao método comunicativo. O excerto é precedido por informações sobre a problematização do papel do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor, as atividades coordenadas pelo professor-formador no contexto acadêmico e detalhes sobre os procedimentos de elaboração da narrativa, com base nas características geográficas de uma cidade tocantinense. Além disso, são fornecidos dados sobre o local e a infraestrutura da escola-campo, bem como sobre as características socioeconômicas dos estudantes da região.

Em uma passagem que antecede o *Excerto 6*, a aluna-mestra descreve o momento inicial de aplicação da narrativa nas turmas de 6º e 7º do Ensino Fundamental II de uma escola estadual localizada em um setor periférico de Porto Nacional - TO. Para a regência das aulas de língua inglesa, utilizando a didática de *role-playing game*, a aluna-mestra elaborou,

com base nas características geográficas de uma cidade tocantinense, extraídas de um site governamental, uma narrativa intitulada *Pium Farm*. A narrativa, centrada em aspectos geográficos e culturais pertinentes à realidade dos alunos da educação básica, ambienta-se em uma fazenda na zona rural, com enredo que mistura a extração de cristais, o plantio e a criação de animais. Essa abordagem contextualizada não apenas conecta os alunos à sua própria realidade, mas também proporciona um aprendizado de língua inglesa com relevância cultural e local.

A escolha de criar uma narrativa própria, com base em dados extraídos de sites sobre a cidade tocantinense de Pium e sua cultura, segundo a autora do relatório, visou aproximar o ensino de inglês dos aspectos culturais e geográficos da vivência e das práticas regionais familiares dos estudantes da escola-campo. No entanto, no que se refere à narrativa como material didático, ela não se configura como material autêntico para o ensino de línguas, pois foi produzida especificamente para esse fim. Possivelmente, essa escolha decorre, além da tentativa de integrar o ensino de línguas ao contexto cultural dos alunos, da dificuldade da aluna-mestra em encontrar textos adequados ao nível de proficiência linguística da turma em que as oficinas foram desenvolvidas (Oliveira, 2015). A criação de uma narrativa própria pela aluna-mestra 6, baseada em dados da cidade de Pium e sua cultura, reflete uma tentativa válida de contextualizar o ensino de inglês, aproximando-o da realidade dos alunos. Contudo, ao produzir um material didático específico para essa finalidade, a narrativa perde a característica de "autenticidade", muitas vezes valorizada no ensino de línguas. No entanto, essa escolha pode ser compreendida como uma adaptação necessária frente à dificuldade de encontrar textos adequados ao nível de proficiência dos estudantes, evidenciando o equilíbrio entre a inovação pedagógica e as limitações práticas do contexto escolar.

Excerto 6:

Contamos e descrevemos todo o cenário para os estudantes e até fizemos desenho no quadro, falamos que eles estavam em um ônibus indo para um passeio escolar, que aconteceu uma situação problema o ônibus quebra em uma região rural com estrada de chão, sem sinal telefônico. Os alunos acharam o máximo, só que tinham muitas dificuldades de entender o contexto em Língua Inglesa, mas utilizamos mímicas e expressões de interpretação para facilitar e desenhos. Trabalhamos os animais em inglês utilizando-nos do som para falar dos animais, e várias outras coisas que existe em fazendas, tudo com *flascards* (...). Ao decorrer da narrativa tivemos os momentos de pausa, para explanar sobre algumas curiosidades e sobre a agricultura no Brasil e extração de cristais. (...) preparamos muitos flashcards, desenhos nos quadros e sons de fazenda, rios, animais, para serem reproduzidos na caixa de som, na hora da contagem da narrativa, tudo para evitar que falássemos em português ou traduzíssemos as sentenças. Com muita mímica e improvisos com os aportes que levamos, conseguimos que eles compreendessem, porém, os alunos respondiam em português.

No *Excerto 6*, a aluna-mestra descreve o momento introdutório da narrativa *Pium Farm* como atividade pedagógica, sinalizado pelos processos verbais (*Contamos, descrevemos*), que indicam as vozes da aluna-mestra e dos estudantes da educação básica (*Contamos e descrevemos todo o cenário para os estudantes*). Durante a introdução da narrativa por meio da oralidade em língua inglesa, a enunciadora explica o conceito de *role-playing games* como jogos de representações, ressaltando suas características ficcionais que permitem a transposição cognitiva para um universo de aventuras, onde os alunos, como personagens, podem assumir qualquer forma dentro do enredo estabelecido pelas regras do jogo.

A aluna-mestra 6, em seguida, argumenta, utilizando um adjunto modal de intensidade e um processo material (*até, fizemos*), que recorreu ao auxílio de desenhos na lousa com pincel (cf. figura 6) como recurso didático complementar. Essa estratégia visava facilitar a compreensão e assimilação da narrativa pelos alunos, proporcionando uma experiência visual e interativa que reforçasse os elementos do enredo e permitisse uma maior imersão no jogo fictício.

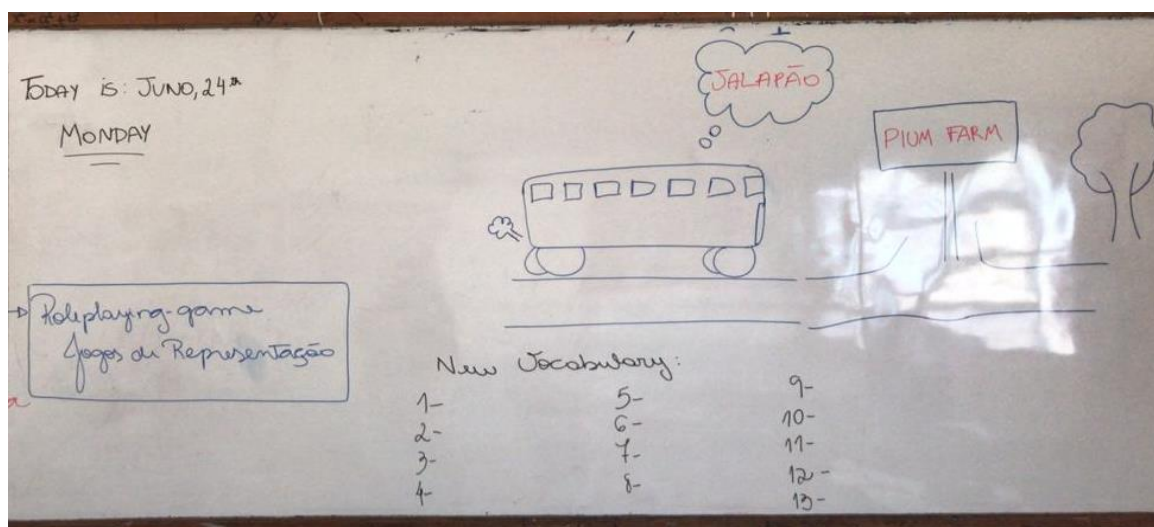


Figura 5 - Quadro branco preenchido com as informações pertinentes à história Pium Farm, utilizado como subsídio pedagógico auxiliar para a compreensão dos estudantes da narrativa. **Fonte:** Imagem disponível no RES da aluna-mestra 6, Estágio IV, 2019.1, anexo do RES.

A didática de oralização e explanação por meio de recursos visuais, escritos e desenhados na lousa chamou bastante a atenção dos estudantes, de acordo com a enunciadora do *Excerto 6*. A aluna-mestra argumenta sobre a satisfação dos alunos em participar da aula

com o uso do *role-playing game*, demonstrada por meio da expressão atributiva de comportamento (*acharam o máximo*). Contudo, na sequência, a enunciadora descreve as dificuldades encontradas pelos alunos devido ao baixo nível de proficiência, o que é enfatizado pelo uso de um processo relacional (*tinham*), sinalizando relações simbólicas atributivas de identificação (*só que tinham muitas dificuldades de entender o contexto em Língua Inglesa*).

As dificuldades demonstradas pelos estudantes obrigaram a aluna-mestra a recorrer constantemente a mímicas e desenhos feitos na lousa durante o desenrolar da narrativa (*mas utilizamos mímicas e expressões de interpretação para facilitar e desenhos*). Os recursos semióticos, como imagens estáticas ou em movimento, bem como os desenhos feitos durante a aula na lousa, contribuem significativamente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas no contexto escolar. A utilização de recursos tecnológicos, como slides, filmes e vídeos, nas aulas de línguas torna o processo de aprendizagem mais dinâmico, prolongando a atenção dos estudantes. Esse impacto positivo é atestado pela aluna-mestra no *Excerto 6*, em que a exposição da narrativa com o apoio de desenhos demonstrou ser eficaz para manter o engajamento dos alunos.

A aluna-mestra informa que, para trabalhar a temática dos nomes dos animais, foi necessário recorrer ao equipamento reproduzidor de som, para que os estudantes compreendessem satisfatoriamente e fizessem a distinção dos sons emitidos pelos animais, utilizando o recurso tecnológico. Além disso, como material pedagógico de apoio, foram empregados os *flashcards* (*cf.* Figura 7), elaborados para a fixação da temática (animais), bem como pedras preciosas, frutas e uma variedade de objetos, contextualmente inseridos no enredo da narrativa durante a exposição oral. A escolha de um processo material (*trabalhamos*) sinaliza a ação física e coletiva desempenhada pela docente em formação para realizar o trabalho pedagógico com o auxílio dos recursos didáticos tecnológicos e dos *flashcards*. Como a própria aluna-mestra 6 descreve: “*Trabalhamos os animais em inglês utilizando-nos do som para falar dos animais, e várias outras coisas que existem em fazendas, tudo com flashcards*”.



Figura 6 – Flashcards e acessórios tecnológicos utilizados como materiais de apoio para auxiliar os estudantes na compreensão da narrativa Pium Farm, elaborada pela aluna-mestra como atividade para as oficinas de estágio. **Fonte:** Imagem disponível no RES da aluna-mestra 6, Estágio IV, 2019.1, anexo do relatório de estágio.

Na sequência, a aluna-mestra relata as pausas frequentes feitas durante a narração da história, atestadas pelo uso do processo material (*decorrer*), para introduzir novas temáticas, como a agricultura brasileira e a mineração de cristais, no enredo da história. Essas temáticas, inseridas na narrativa, trazem informações extras, desconhecidas pelos estudantes, com o objetivo de “*explicar sobre algumas curiosidades e sobre a agricultura no Brasil e extração de cristais*”.

Em seguida, a aluna-mestra 6 tematiza o objetivo principal que norteou a elaboração do material de apoio para a oralização da narrativa. Por meio de projeção, efetuada pelo processo material, ela elenca os recursos didáticos usados como apoio e suas finalidades: “*preparamos muitos flashcards, desenhos nos quadros e sons de fazenda, rios, animais, para serem reproduzidos na caixa de som, na hora da contagem da narrativa*”. A aluna-mestra destaca ainda que a principal finalidade dos materiais pedagógicos de apoio era minimizar o

uso da língua materna durante a oralização da narrativa, conforme expresso na escolha de um processo material (*evitar*): *“tudo para evitar que falássemos em português ou traduzíssemos as sentenças”*.

Possivelmente, a aluna-mestra 6 busca reduzir o uso da língua materna nas aulas de inglês, por acreditar na interferência que ela pode causar sobre a língua estrangeira. Contudo, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo, a enunciativa alimenta a crença de que quanto mais o inglês for utilizado de forma intensiva nas aulas, seja pela oralização ou por recursos semióticos variados, mais os estudantes aprenderão o idioma. Esse ponto é atestado pelo processo material (*evitar*), que busca minimizar a utilização da língua portuguesa nas aulas. O ideal seria que o professor não evitasse totalmente o uso da língua materna, mas também não estimulasse excessivamente seu uso.

Ao finalizar a oralização da narrativa, a aluna-mestra 6 afirma que a desenvoltura linguística dos alunos no uso da língua-alvo foi limitada. Embora tenha recorrido a mímicas como estratégias de comunicação e aos materiais pedagógicos de apoio para facilitar a compreensão, os estudantes continuaram a usar a língua portuguesa de forma intensa para interagir e participar da aula (*“os alunos respondiam em português”*). Dessa forma, é possível perceber que, apesar da aluna-mestra insistir na eficácia do ensino planejado, o baixo nível de proficiência dos alunos impediu que a proposta pedagógica fosse plenamente bem-sucedida.

Embora o uso de estratégias como mímicas, recursos didáticos e a narrativa contextualizada tenha buscado aproximar os estudantes da língua inglesa de maneira lúdica e interativa, a dependência da língua portuguesa e a limitada desenvoltura linguística demonstraram as dificuldades enfrentadas pela turma. Esse cenário reforça a importância de ajustar as abordagens pedagógicas às necessidades reais dos alunos, reconhecendo que a eficácia do ensino de línguas depende não apenas da qualidade dos recursos utilizados, mas também do nível de proficiência e da capacidade de adaptação do docente às particularidades de sua turma.

Na próxima seção, apresentamos as reflexões dos alunos-mestres mobilizadas a partir do livro didático, destacando como esses materiais contribuíram para a construção do conhecimento linguístico e suas percepções sobre a eficácia das abordagens propostas. Além disso, analisamos as implicações dessas reflexões para o processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias que emergiram durante a aplicação dos conteúdos.

1.1.3. Materiais didáticos mobilizados a partir de Livro Didático

Dando continuidade ao escrutínio dos dados, passamos agora à análise dos excertos que atendem aos objetivos específicos desta pesquisa, focando na reflexão emanada da escrita do relatório de estágio sobre o Livro Didático (LD). Nesta etapa, o objetivo é desvelar como o aluno-mestre, ao mobilizar o LD como objeto de análise e ferramenta de regência, processa as tensões entre as orientações metodológicas da universidade e a materialidade do recurso oferecido pela rede pública.

No *Excerto 7*, a seguir, apresentamos a percepção crítica da aluna-mestra 7 sobre a demanda pelo uso de materiais didáticos na escola-campo, com destaque para uma coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O *Excerto 7* contém descrições das experiências realizadas na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I*.

O *Excerto 7* é precedido por informações que problematizam o papel do Estágio Supervisionado e sua finalidade na formação inicial de professores, além da descrição do local e infraestrutura da escola-campo. Também são apresentados dados sobre o quantitativo de estudantes atendidos, o horário de funcionamento das atividades, a estrutura curricular, e a descrição da rotina da instituição, incluindo as normas disciplinares de conduta escolar. Ainda antes do excerto em análise, a aluna-mestra faz uma apreciação valorativa sobre o ensino de língua inglesa, lamentando a predominância da Abordagem de Gramática e Tradução, o que evidencia sua crítica ao modelo tradicional de ensino e sua busca por metodologias mais dinâmicas e comunicativas.

EXCERTO 7:
A escola, apesar de receber o material didático do MEC – Ministério da Educação e Cultura (<i>Team Up – Macmillan Education do Brasil</i>), não o utiliza sob a alegação de que o mesmo não se adéqua ao projeto político-pedagógico (PPP) da instituição forçando o(s) professor(es) a utilizarem materiais do tipo <i>created material</i> , ou seja, materiais destinados ao ensino da LI de maneira avulsa, conforme serão explicitados no relatório das aulas contidos no final deste documento. Houve apenas uma experiência com a utilização de materiais autênticos, ou seja, materiais que não possuem a função de ensinar a língua, entretanto, pelo seu valor informacional, servem de apoio para o ensino-aprendizagem dos estudantes. “Antes de mais nada, precisamos nos lembrar de que textos autênticos são aqueles que não foram produzidos especificamente para o ensino de inglês. É o caso por exemplo, de romances, contos, reportagens de jornais, cartas comerciais e anúncios publicitários”, Oliveira (2015, p.124)
Aluna-mestra 7, Estágio I, 2018.1 , corpo principal do relatório de estágio

No início do *Excerto 7*, há indícios de reflexão crítica, evidenciados pela escolha da forma adverbial (*apesar*), que sinaliza uma ideia de oposição em relação aos materiais didáticos adotados pela escola-campo onde a aluna-mestra 7 realizou o estágio. A autora do excerto argumenta, por meio do uso da forma adverbial de negação (*não*), acompanhada de um processo material (*utiliza*), os quais indicam uma apreciação valorativa e um lamento, que a coleção didática de livros de língua inglesa adotada no contexto escolar em que se encontra não é utilizada: “*A escola, apesar de receber o material didático do MEC – Ministério da Educação e Cultura (Team Up – Macmillan Education do Brasil), não o utiliza*”.

As escolhas adverbiais, acompanhadas do processo material em questão analisadas acima, evidenciam o ponto de vista da aluna-mestra 7 sobre a realidade do contexto das escolas públicas brasileiras, colocando-a em uma relação dialógica discordante com a postura da escola-campo, visibilizando seu olhar crítico sobre o contexto educacional em que está inserida. A coleção de livros didáticos não utilizada pela escola, mencionada pela enunciatriz, configura-se como um desperdício de investimento governamental, uma vez que recursos públicos são aplicados na aquisição desses materiais.

A coleção focalizada no *Excerto 7* é *Team Up: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*, um material didático publicado pela editora Macmillan para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), comprado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) aos estudantes do sistema público de ensino brasileiro. O conteúdo, a abordagem e os métodos de ensino dessa coleção são desconsiderados pela escola-campo, conforme ressalta a enunciatriz, sob a alegação de que o material não se adequa ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, forçando os professores a utilizarem materiais *created material* — ou seja, materiais avulsos destinados ao ensino de língua inglesa.

A coleção *Team Up* é bem diagramada, composta por diversos gêneros do discurso, como e-mail, letra de canção, fotografia, receita, anúncio e pôster informativo, entre outros. Trabalhar com esses gêneros em sala de aula pode proporcionar práticas reais e eventos discursivos durante as atividades de ensino e aprendizagem de língua inglesa, envolvendo as habilidades de leitura e escrita. No entanto, devido ao fato de a coleção não atender aos conteúdos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola-campo — que, por sua vez, diverge do Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) — a coleção adotada pelo município acaba não sendo utilizada nas aulas de língua inglesa.

Diante dessa situação, a aluna-mestra 7 argumenta que os professores são forçados a utilizar materiais adaptados (*created material*), elaborados com fins pedagógicos e idealizados de acordo com o perfil dos alunos. Esses materiais são extraídos de fontes diversas, como sites, blogs, revistas, jornais ou livros didáticos em desuso disponíveis na biblioteca para consulta e recorte. A construção enunciativa da aluna-mestra (*de maneira avulsa*) manifesta um julgamento crítico sobre esses materiais adaptados, revelando uma postura reflexiva, mas também de desaprovação em relação à situação com a qual não concorda.

Em relação ao livro didático, a aluna-mestra 7 argumenta que, se bem utilizado, ele pode orientar significativamente as ações pedagógicas, auxiliando o trabalho do professor e complementando o processo de ensino-aprendizagem. O livro didático possibilita o estabelecimento de conteúdos de forma sequencial, ajudando os alunos na compreensão de maneira estruturada.

Por fim, a aluna-mestra 7 informa que, nas aulas de língua inglesa observadas, verificou apenas uma experiência com o emprego de materiais autênticos (*Houve apenas uma experiência com a utilização de materiais autênticos, ou seja, materiais que não foram produzidos especificamente para o ensino da língua, mas que, devido ao seu valor informacional, servem de apoio para o ensino-aprendizagem dos estudantes*).

Na sequência, para esclarecer sua compreensão sobre o que são materiais autênticos, a enunciatriz se relaciona com o discurso científico, utilizando uma citação direta da literatura especializada estudada nas aulas teóricas da disciplina de estágio. A citação, evidenciada pelas aspas, parênteses e ano de publicação, sinaliza a origem da voz de autoridade citada, reforçando a voz da aluna-mestra: “*Antes de mais nada, precisamos nos lembrar de que textos autênticos são aqueles que não foram produzidos especificamente para o ensino de inglês. É o caso, por exemplo, de romances, contos, reportagens de jornais, cartas comerciais e anúncios publicitários*” (Oliveira, 2015, p. 124).

É pertinente esclarecer que, maneira como o professor-colaborador faz uso do livro didático em sala de aula está muitas vezes ligada às condições de trabalho que ele enfrenta, desenvolvendo-se dentro de uma realidade desafiadora. Nesse contexto, abrir mão do livro didático para elaborar seu próprio material para as atividades propostas é uma postura inovadora e desejável para um ensino de língua mais eficiente. Contudo, o que frequentemente ocorre é que o docente busca atividades prontas em sites e, muitas vezes, apenas altera o cabeçalho, sem se atentar para o conteúdo. Isso pode ocorrer devido à dificuldade de modificar o material encontrado ou à falta de tempo e habilidades específicas

exigidas pela profissão docente. Esses desafios, se superados, podem tornar o professor mais crítico ao utilizar materiais prontos, ajudando a oferecer um ensino mais atrativo e eficaz aos estudantes.

A busca por conteúdos fora do livro didático é um fator que pode indicar um planejamento que não se limita ou restringe aos materiais didáticos, mostrando que o professor-colaborador recorre a outros recursos para mediar os conteúdos propostos no currículo, de acordo com o nível dos estudantes. No *Excerto 7* analisado, no entanto, o livro didático teve um foco menor no ensino ofertado em sala pelo professor-colaborador, pois a coleção didática adotada pela escola-campo não foi utilizada. A justificativa da instituição é de que o material não atende ao seu Projeto Político-Pedagógico. Isso demanda uma reflexão sobre as políticas de elaboração de materiais didáticos, que ficam obsoletos por não corresponderem aos conteúdos estabelecidos pela unidade escolar.

Na escola onde trabalho, no ano passado, não consegui trabalhar com o livro didático da coleção *Joy* devido ao nível de proficiência dos estudantes, o que se alinha com a realidade descrita pela aluna-mestra no *Excerto 7* em análise. Assim como no relato da aluna-mestra, que descreve a dificuldade de utilizar materiais didáticos que não atendem ao nível dos alunos, também percebi a necessidade de buscar alternativas pedagógicas mais adequadas à realidade dos estudantes. Embora o material fosse de boa qualidade, os objetos de conhecimento abordados estavam além das competências linguísticas dos estudantes, exigindo uma adaptação dos recursos para garantir um ensino mais eficaz e compatível com o seu nível de aprendizagem.

Destarte, os documentos oficiais, como o *Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino*, devem estar em plena harmonia com os recursos pedagógicos utilizados na escola. No entanto, os conteúdos cobrados pela Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, conforme estabelecido nesse documento, não se alinham com o que é apresentado nos livros didáticos. Esse descompasso sugere uma completa ausência de diálogo entre a Secretaria de Educação e as escolas de educação básica, resultando na aquisição de livros com temáticas discordantes, que não podem ser efetivamente trabalhadas em sala de aula.

Recentemente, a escola participou ativamente da escolha dos livros didáticos de língua inglesa, optando pela coleção *Moderna Plus* como primeira opção e pela coleção *Way - English for Life* como segunda. A *Moderna Plus* é uma coleção voltada para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, com foco na integração de contextos reais e situações do cotidiano, além de abordar aspectos culturais e proporcionar atividades

interativas que favorecem a prática da língua. Já a Way - English for Life propõe uma abordagem mais prática e aplicada, com ênfase no uso funcional do idioma, visando preparar os alunos para situações do dia a dia. Ambas as coleções foram escolhidas com o objetivo de proporcionar um ensino mais dinâmico, centrado na comunicação, e atender às necessidades pedagógicas da escola, mantendo a continuidade da adaptação dos materiais até o próximo ano.

Em mais um exemplo, reproduzimos o *Excerto 8*, no qual destacamos os materiais mobilizados do livro didático, seu uso e a apreciação do aluno-mestre 8 durante as regências de aula de língua inglesa no segundo ano do ensino médio técnico em Meio Ambiente, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). O excerto é precedido por informações sobre a recepção do aluno-mestre pela escola-campo, a formação acadêmica do professor-colaborador, a identificação do método de ensino adotado, os tipos de exercícios aplicados e uma breve descrição das aulas observadas. Após essas informações, o aluno-mestre descreve as aulas que foi responsável por ministrar.

Excerto 8:
Decidi utilizar mais do livro didático, já que ele está disponível ao professor, ele é a fonte-guia para a aprendizagem e ensino para os alunos. Ele deve ser trabalhado visando o desenvolvimento crítico dos alunos, proporcionando-os com oportunidades para se realizar discussões e/ou reflexões sobre seu papel tanto na sociedade quanto no mundo em geral (SANTOS e ALMEIDA, 2013). Mas o livro é confuso, tendo textos extremamente longos e que não apresentava uma realidade palpável aos alunos. Decidi por fazer um misto entre explicação com alguns pontos do livro. A aula seguiu da seguinte maneira: primeiro eu perguntava aos alunos sobre qual suas concepções acerca do conceito de mídia, o que eles chamavam que essa palavra significava. Após uma rápida discussão, fomos ao livro para lermos a definição e, em seguida, a leitura e realização de uma curta atividade do livro afim de checar se eles haviam apreendido o conteúdo. A segunda aula foi a parte mais gramatical, com o ensino do <i>past perfect</i> sendo realizado utilizando o vocabulário que foi visto, como <i>television, podcasts, radio</i> e <i>movie theater</i> . Para melhor ilustrar o tempo verbal, desenhei um boneco de palitos, uma camisa e um chuveiro. Expliquei que, teoricamente, aquele é o processo que a maioria dos estudantes fizeram antes de chegar ao colégio. Primeiro eles <i>took a shower</i> , em seguida <i>dressed-up</i> para finalmente <i>go to school</i> . O <i>past perfect</i> é utilizado para expor uma situação que aconteceu anteriormente à outra no passado, e acho que a alegoria serviu bem para tal propósito.
Aluno-mestre 08, Estágio III, 2018.1 corpo principal do relatório de estágio

No início do *Excerto 8*, o aluno-mestre expressa uma apreciação crítica sobre o livro didático, justificando sua escolha para o uso em sala de aula. Ele utiliza o verbo (*decidi*), o que revela uma ação autônoma ao optar pelo material didático disponibilizado pela escola-campo (*decidi utilizar mais do livro didático, já que ele está disponível ao professor*). Essa escolha demonstra uma crença do aluno-mestre no livro didático como ferramenta que organiza as informações da aula, sendo considerado uma fonte-guia para o ensino e aprendizagem.

Na sequência, o enunciador do *Excerto 8*, por meio de relações dialógicas, estabelece uma conexão implícita com o discurso científico, o qual orienta seu posicionamento. Ele parafraseia uma citação direta da literatura especializada estudada nas aulas teóricas da disciplina de estágio, abordando o uso do livro didático e sua importância nas práticas pedagógicas. Ao fazer referência à literatura, o aluno-mestre 8 busca alinhar seu agir docente com as pesquisas sobre ensino de línguas, o que é sinalizado pelos elementos tipográficos dos parênteses, com o ano de publicação da citação (*SANTOS e ALMEIDA, 2013*). O uso dessa referência científica confere ao discurso do aluno-mestre uma maior autoridade, sustentando sua opinião sobre o uso do livro didático.

No entanto, o aluno-mestre 8 também emite uma avaliação crítica negativa sobre o livro didático, ao descrevê-lo como (*confuso*), o que reflete uma apreciação subjetiva e interpessoal. Ele destaca que o livro contém textos excessivamente longos, o que compromete sua clareza. O argumento do enunciador foca também na inadequação do conteúdo do material, que, segundo ele, não reflete a realidade dos estudantes da escola-campo. Essa avaliação é feita por meio de um processo material (*palpável*), sugerindo um desacordo do aluno-mestre com a maneira como o conteúdo está apresentado no livro (e que não apresentava uma realidade palpável aos alunos).

Diante dessa crítica, o aluno-mestre 8 revela a estratégia didática que adotará para trabalhar com o material. A escolha do verbo (*decidi*) novamente destaca uma ação autônoma e reflexiva, evidenciando sua posição crítica e seu envolvimento com a situação. Ele decide adotar uma abordagem mista, combinando explicações com pontos selecionados do livro, a fim de adaptar o conteúdo às necessidades da turma e tornar o material mais acessível. Dessa forma, o enunciador demonstra seu compromisso com a adaptação do ensino, apresentando uma postura crítica, reflexiva e engajada no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência do Excerto 8, a descrição da aula e da didática empregada pelo aluno-mestre continua. O enunciador relata como organizou sua regência, detalhando o planejamento da aula de inglês que ministrou: *"A aula seguiu da seguinte maneira: primeiro, eu perguntava aos alunos sobre suas concepções acerca do conceito de mídia, o que eles achavam que essa palavra significava."* Nesse contexto, o livro didático, de acordo com o aluno-mestre 8, era usado apenas como apoio pedagógico, sendo essencial para a fixação e até mesmo o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo. O uso do processo relacional (*fomos*) sugere uma tomada de posição, e a carga semântica da expressão preposicional (*em seguida*) fortalece a ideia de uma ação física assumida, evidenciada pela sequência de ações: *"Após uma rápida discussão, fomos ao livro para lermos a definição e, em seguida, realizamos uma curta atividade do livro para checar se eles haviam apreendido o conteúdo."* A postura crítica do aluno-mestre enquanto enunciador frente ao uso do livro didático como suporte pedagógico demonstra que ele não o vê como ferramenta única para orientar as ações pedagógicas em sala de aula. O livro, portanto, serve como auxílio para facilitar o processo de aprendizagem e fixação do conteúdo, além de complementar as aulas e o ensino da língua inglesa.

Adiante, ao descrever outra aula com a mesma turma, o aluno-mestre 8 afirma que sua regência passou a enfatizar aspectos gramaticais, com destaque para os tempos verbais, utilizando vocabulário relacionado às tecnologias. Ele explica: *"A segunda aula foi a parte mais gramatical, com o ensino do past perfect sendo realizado utilizando o vocabulário que foi visto, como television, podcasts, radio e movie theater."* O aluno-mestre descreve a didática empregada na tentativa de facilitar a compreensão dos estudantes, utilizando o quadro e o pincel como suporte para a explicação do conteúdo. O processo material de construção do conhecimento é evidenciado pela frase *"para melhor ilustrar"*, que destaca a ação do enunciador de forma declarativa e assertiva: *"Para melhor ilustrar o tempo verbal, desenhei um boneco de palitos, uma camisa e um chuveiro. Expliquei que, teoricamente, aquele é o processo que a maioria dos estudantes fez antes de chegar ao colégio. Primeiro, eles took a shower, em seguida dressed-up para finalmente go to school. O past perfect é utilizado para expor uma situação que aconteceu anteriormente a outra no passado."* Segundo o aluno-mestre, a didática de desenhar na lousa e usar metáforas para explicar o funcionamento do tempo verbal *"past perfect"* foi eficaz no propósito de esclarecer e facilitar a compreensão dos estudantes. Isso é confirmado pela escolha do processo mental de cognição (*acho*), que

expressa uma dúvida e permite a entrada de posições alternativas discordantes ao que foi enunciado: "*Acho que a alegoria serviu bem para tal propósito.*"

A ação pedagógica do professor, ao utilizar o livro didático, a lousa ou quaisquer outros recursos no contexto educativo, deve ser pautada pela criticidade, buscando sempre adequar esses materiais ao seu contexto de ensino. O aluno-mestre do *Excerto 8* optou por usar o livro didático como suporte, e não como guia absoluto, em suas aulas de língua inglesa, por considerá-lo inadequado ao seu contexto. Ele desenvolveu suas atividades de regência assumindo uma posição de autonomia docente, deixando explícita sua discordância com o conteúdo do material didático disponibilizado pela escola-campo. O livro foi utilizado apenas como uma fonte de consulta (um misto entre explicação e alguns pontos do livro), o que significa que, embora não tenha descartado o livro por completo, ele também não tornou a aula subserviente a ele.

No ensino básico, a maioria dos professores não dispõe de tempo suficiente para implementar suas aulas utilizando recursos didáticos, a menos que a escola em que trabalham tenha adotado uma coleção específica de livros didáticos, o que obriga os docentes a buscar materiais em outras fontes para o planejamento de suas aulas. Nesse contexto, surge o risco de os professores aplicarem atividades prontas retiradas da internet, muitas vezes sem critérios adequados de seleção, sem considerar o contexto de ensino e o nível de proficiência dos estudantes. Mesmo quando trabalham com gêneros discursivos como cartazes, panfletos, poemas, letras de música, entre outros, muitos professores não conseguem desenvolver atividades significativas que vão além do conhecimento gramatical e suas terminologias linguísticas. Isso é algo bastante comum no ensino de línguas no Brasil, o que pode limitar a aprendizagem efetiva dos alunos.

Além disso, a situação em que os professores atuam, em muitas escolas da rede pública, como a falta de infraestrutura e de materiais didáticos adequados e em quantidades suficientes, contribui excessivamente para o problema da educação básica. Freire (2002, p. 53), em seu livro *Professora sim, tia não*, afirma que "é urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir atuação". Na clássica obra *Pedagogia da autonomia*, Freire novamente adverte:

O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educadores, aos educandos e à prática pedagógica (FREIRE, 2019, p. 64-65).

Na próxima seção, apresentamos as reflexões acerca dos materiais e recursos didáticos extraídos da internet, utilizados pelos alunos-mestres no ensino da língua inglesa. Esses recursos digitais, amplamente acessíveis, têm sido cada vez mais mobilizados para enriquecer o processo pedagógico. No entanto, ao serem utilizados, surge a necessidade de reflexão crítica sobre sua adequação ao contexto educacional, à realidade dos alunos e às diretrizes curriculares. A seguir, discutiremos como esses materiais têm sido integrados na prática docente, os desafios enfrentados na seleção e aplicação desses recursos, e como eles podem ser potencializados para promover um ensino de língua inglesa mais significativo e eficaz.

1.1.4. Materiais didáticos mobilizados da internet

Dando continuidade à análise dos dados à luz dos objetivos específicos desta pesquisa, focalizamos agora os excertos que versam sobre a mobilização de materiais didáticos oriundos da internet. No contexto do estágio supervisionado, a rede mundial de computadores deixa de ser apenas um repositório de informações para configurar-se como um espaço de curadoria e transposição didática. A escrita reflexiva dos alunos-mestre revela que a busca por recursos digitais — como vídeos, letras de música, memes e ferramentas interativas — surge, frequentemente, como uma estratégia de resistência e suplementação diante da rigidez ou da obsolescência dos materiais impressos tradicionais. Ao analisar esses registros, buscamos compreender como o estagiário exerce sua agência ao selecionar, adaptar e integrar conteúdos multimodais no ensino de língua inglesa, transformando o consumo digital em uma prática pedagógica situada que visa ampliar o engajamento discente e a autenticidade do input linguístico em sala de aula.

No *Excerto 9*, analisamos os materiais didáticos mobilizados a partir da internet e utilizados pela aluna-mestra 9, considerando a demanda apresentada nas regências das aulas de Língua Inglesa na educação básica. Este excerto é precedido por informações sobre o ensino de inglês na escola-campo e o nível de proficiência dos estudantes. Em seguida, a aluna-mestra em foco descreve e analisa as aulas por ela ministradas, destacando a aplicação de uma atividade com flashcards, disponível aos professores de inglês no site Learn English Kids – British Council¹⁷. As experiências relatadas foram realizadas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas II.

Adicionalmente, é importante destacar que a utilização de recursos digitais, como os flashcards do Learn English Kids, configura-se como uma estratégia pedagógica alinhada às

¹⁷ www.britishcouncil.org/learnenglishkids - (último acesso em 26 de setembro de 2025).

tendências contemporâneas do ensino de línguas. A inserção desses materiais na prática docente da aluna-mestra permite um desenvolvimento mais dinâmico e interativo das aulas, favorecendo a aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, o uso de ferramentas digitais contribui para a diversificação dos métodos de ensino, possibilitando uma abordagem mais personalizada e voltada para as necessidades específicas dos estudantes, principalmente em contextos de ensino remoto ou híbrido, como se observa atualmente no cenário educacional.

EXCERTO 9:

Dei início à aula, apresentando o tema que iríamos trabalhar naquele dia. Optei por fazer uso de *Flashcards* com imagens e nomes de comidas e bebidas em inglês, por se tratar de material lúdico que chama a atenção dos alunos além de tornar a aula mais divertida. Preparei os *Flashcards* e fui apresentando para os alunos um de por vez. Depois pedi que escrevessem no caderno os alimentos dos quais eles mais gostavam utilizando a frase *I like hamburger*, por exemplo. Assim que todos escreveram pedi que lessem em voz alta e foi muito bom perceber que na maioria das vezes a pronúncia estava correta. Já no final da aula, entreguei uma atividade para a turma respondesse em sala, conforme alguns alunos iam tendo dúvidas eu ia passando entre as carteiras para auxiliá-los. Esta aula correu muito bem e os alunos mostraram ter aprendido bastante neste dia. Fiquei feliz, pois a professora Mileide havia me dito que esta era a turma mais inquieta da escola, o que me fez preparar melhor cada momento.

Aluna-mestra 09, Estágio II, 2018.1 – corpo principal do relatório de estágio (descrição de aula regida pela aluna-mestra)

O *Excerto 9* focaliza o início de uma aula regida para a turma do 9º ano, conforme sinaliza o uso de um processo mental (*dei*), que indica uma ação física de envolvimento, caracterizando o momento como experienciador da ação (*Dei início à aula*). O início do excerto também destaca a escolha da aluna-mestra 9 pelo uso didático do material pedagógico flashcards, assinalado por um processo mental de comportamento (*optei*), evidenciando o papel da enunciativa como sujeito ativo da interação. Além disso, o uso de um processo material (*fazer*) indica a atividade de movimento (*Optei por fazer uso de Flashcards*), evidenciando a autonomia da aluna-mestra sobre a gestão do ensino em sala de aula.

Na sequência, a enunciativa apresenta o conteúdo trabalhado com o auxílio dos recursos didáticos, compostos por elementos verbais e não verbais, como imagens e nomes de comidas e bebidas em inglês. A aluna-mestra 9 justifica a escolha dos materiais pedagógicos utilizados, descrevendo suas qualidades e vantagens, sinalizadas pelos processos materiais (*tratar, tornar*), os quais acentuam o valor descritivo de forma positiva (*por se tratar de material lúdico que chama a atenção dos alunos e torna a aula mais divertida*). É importante esclarecer que os flashcards são cartões utilizados para testar a memória de indivíduos ou grupos em atividades de entretenimento e ensino, sendo amplamente aplicados em contextos diversos, com o objetivo de facilitar a memorização de conteúdos temáticos.

Quando aplicados ao ensino de línguas estrangeiras, os flashcards podem promover a aquisição e memorização de vocabulário de uma forma mais lúdica, algo altamente vantajoso para estudantes iniciantes na língua inglesa. No contexto da prática de ensino narrado pela aluna-mestra no *Excerto 9*, o tema abordado foi o vocabulário de comidas e bebidas, o qual, segundo a própria enunciatória, despertou a curiosidade e atenção dos estudantes pela maneira envolvente e lúdica com que o ensino foi ofertado, utilizando-se do recurso didático dos flashcards. A aluna-mestra relata que "*os alunos ficaram encantados com esta temática*", destacando o impacto positivo do recurso na aprendizagem dos alunos.



Figura 7 - Imagens dos flashcards utilizados como atividade de ensino de Língua Inglesa, retiradas do site www.britishcouncil.org/learnenglishkids pela aluna-mestra.

Fonte: Disponível nos anexos do relatório de estágio da aluna-mestra, 9º Estágio III, 2018.1.

No contexto focalizado, a aluna-mestra do *Excerto 9* mobiliza o recurso didático dos flashcards extraídos do site da British Council, uma organização internacional do Reino Unido dedicada a relações culturais e oportunidades educacionais. A British Council tem como uma de suas metas prioritárias a promoção da cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, arte, sociedade e educação. A organização oferece uma série de materiais e recursos didáticos gratuitos para o aprendizado de inglês em seus websites, além de aplicativos para celulares e tablets. Os conteúdos estão disponíveis exclusivamente em inglês e complementam o aprendizado por meio de jogos, vídeos, áudios e outras atividades. O site também apresenta recursos digitais sobre diversas temáticas, como

comidas, animais, objetos, cores e profissões, para a prática da língua inglesa de forma envolvente e lúdica.

Os flashcards (cf. figura 8) utilizados pela aluna-mestra 9 em suas regências foram retirados do website educacional LearnEnglish Kids da British Council, desenvolvido para crianças de 5 a 12 anos que estão aprendendo a língua inglesa. No site, é possível acessar vocabulários online, jogos de gramática, canções, histórias, vídeos e diversas outras atividades voltadas para o desenvolvimento da alfabetização linguística. O LearnEnglish Kids também é um recurso dirigido a professores, oferecendo centenas de materiais pedagógicos gratuitos para impressão, além de uma seção de apoio para pais que desejam auxiliar seus filhos no aprendizado de inglês fora da sala de aula.¹⁸.

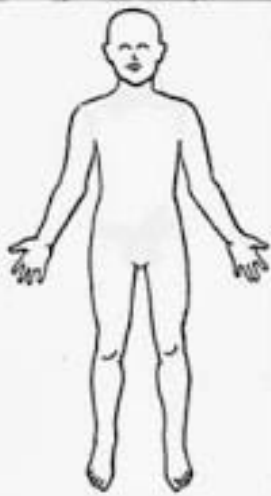
Após preparar os flashcards de forma impressa, ação sinalizada por um processo material (*preparei*), que indica uma ação de transformação, a aluna-mestra 9 descreve a forma didática de apresentação à turma, indicada pela escolha de um processo material de movimento (*fui*), sinalizando uma ação de transição (*Preparei os flashcards e fui apresentando para os alunos um de cada vez*). Adiante, a aluna-mestra em destaque informa o trabalho com a habilidade de escrita, seguindo uma frase modelo como referência (*utilizando a frase I like hamburger*). A aula se desenvolve por meio de comandos de forma interativa, em que a enunciadora constrói frases a partir de sugestões dos estudantes sobre suas preferências por comidas em particular, fato confirmado pelo processo mental (*pedir*), que destaca uma atividade de interação responsiva (*Depois pedi que escrevessem no caderno os alimentos dos quais eles mais gostavam*). A escrita de frases exigida pela aluna-mestra 9, seguindo o modelo por ela proposto aos estudantes, certamente funcionou como uma ajuda para memorizarem a grafia correta das palavras, assim como a estrutura gramatical do tempo verbal ensinado.

A habilidade de leitura é trabalhada na sequência, logo após a escrita, levando a enunciadora a emitir um tom valorativo sobre a pronúncia correta das frases e palavras por parte dos estudantes (*foi muito bom perceber que, na maioria das vezes, a pronúncia estava correta*). A aluna-mestra informa também, na sequência do *Excerto 9*, que houve o desenvolvimento de uma atividade complementar (*Já no final da aula entreguei uma atividade para que a turma respondesse em sala; conforme alguns alunos iam tendo dúvidas, eu ia passando entre as carteiras para auxiliá-los*). A atividade foi elaborada, possivelmente, como forma de ocupação para aqueles estudantes com nível de proficiência alto, que

¹⁸ (cf. https://learnenglishkids.britishcouncil.org/?_ga=2.208728726.543870502.1617240540 – (último acesso em: 03 de julho de 2021).

conseguem desenvolver as atividades propostas de forma mais rápida e, ao terminarem, ficam desocupados em sala, muitas vezes causando desordem. Assim, nada melhor do que elaborar uma atividade extra para mantê-los ocupados durante toda a aula. A referida atividade apresenta conteúdo alheio ao que está sendo desenvolvido pela turma, pois a temática são as partes do corpo humano. Adiante, reproduzimos a atividade em referência, retirada do site Learn English Kids – British Council.

1) Nomeie as partes do corpo humano, utilizando as palavras abaixo.



ARM
FINGER
FOOT
HEAD
EYE
HAND
MOUTH
LEG
EAR
SHOULDER

CABEÇA	CABELO	OLHO	NARIZ
BOCA	OUVIDO	BRAÇO	MÃO
PERNA	PÉ		

3) Procure no caça-palavra as partes do corpo (listadas acima) em INGLÊS

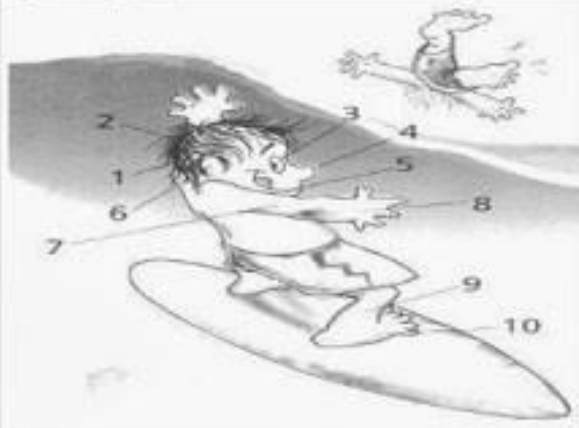
H	A	I	R	U	Q	Y	N	Q	E	H	Y	F	G	A	R	M
F	H	T	O	H	E	H	O	A	D	J	H	C	W	E	F	G
R	D	G	L	F	F	J	S	S	R	K	N	E	A	R	X	F
H	W	H	R	O	C	K	E	F	F	N	R	E	R	T	Y	H
E	A	N	G	O	V	O	F	G	G	B	E	G	H	S	R	E
A	Q	J	E	T	B	I	D	H	H	R	L	E	G	Y	E	Y
D	X	K	F	E	N	P	R	N	A	C	Q	V	H	U	F	E
T	U	L	T	W	J	L	E	B	N	C	W	F	V	W	A	D
G	I	M	O	U	T	H	A	V	D	F	D	G	J	S	Z	W

2) Desembaralhe as palavras abaixo.

a) OSEN - <u>Nose</u>	g) YEE - _____
b) ARIH - _____	h) UEHRSLDO - _____
c) REA - _____	i) GLE - _____
d) NDHA - _____	j) HUTOM - _____
e) KECN - _____	l) MAR - _____
f) TOFO - _____	

1) Coloque as partes do corpo de acordo com a numeração da figura.

1. Cabeça _____
2. Cabelo _____
3. Olho _____
4. Nariz _____
5. Boca _____
6. Ouvido _____
7. Braço _____



2) Procure no caça-palavra as partes do corpo em INGLÊS mencionadas na questão anterior.

H	A	I	R	U	Q	Y	N	Q	E	H	Y	F	G	A	R	M
F	H	T	O	H	E	H	O	A	D	J	H	C	W	E	F	G
R	D	G	L	F	F	J	S	S	R	K	J	E	A	R	X	F
H	W	H	R	O	C	K	E	F	F	N	R	E	R	T	Y	H
E	A	N	G	O	V	O	F	G	G	B	E	G	H	S	R	E
A	Q	J	E	T	B	I	D	H	H	R	L	E	G	Y	E	Y
D	X	K	F	E	N	P	R	N	A	C	Q	V	H	U	F	E
T	U	L	T	W	J	L	E	B	N	C	W	F	V	W	A	D
G	I	M	O	U	T	H	A	V	D	F	D	G	J	S	Z	W

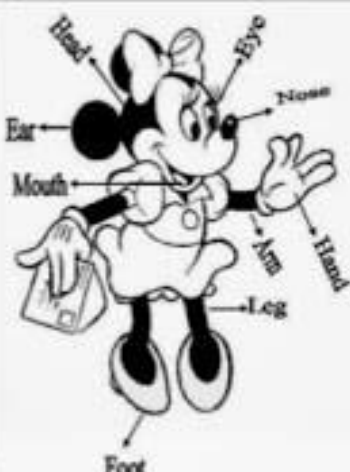


Figura 8 - Imagem da atividade de ensino de Língua Inglesa sobre as partes do corpo humano, extraída do site www.britishcouncil.org/learnenglishkids pela aluna-mestra. **Fonte:** Disponível nos anexos do relatório de estágio da aluna-mestra, 9º Estágio

A atividade complementar acima reproduzida apresenta exercícios lúdicos relacionados ao corpo humano, como, por exemplo, o caça-palavras. O material utilizado pela aluna-mestra 9, embora lúdico e envolvente, não está em consonância com o conteúdo previamente ensinado. A atividade complementar, focada nas partes do corpo humano, apresenta uma abordagem desconexa em relação ao tema de alimentos, dificultando uma integração mais fluida entre os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por fim, a enunciativa do *Excerto 9* valoriza positivamente o trabalho com os recursos didáticos mobilizados da internet. Conforme a própria enunciativa destaca, os estudantes ficaram motivados e aprenderam, como confirma o uso de um processo mental (*mostraram*), que evidencia a ação dos estudantes da educação básica, enquadrando as interações sociodiscursivas deles com a aluna-mestra 9 em sala de aula (*Esta aula correu muito bem e os alunos mostraram ter aprendido bastante neste dia*). Assim, o bom desempenho da aula leva a enunciativa a expressar um sentimento de contentamento, utilizando um atributo de satisfação (*fiquei feliz*), o que caracteriza uma emoção pessoal (*Fiquei feliz, pois a professora Mileide havia me dito que esta era a turma mais inquieta da escola, o que me fez preparar melhor cada momento*).

Desse modo, conforme a aluna-mestra em foco descreve, o uso dos materiais didáticos provenientes de um site educativo foi eficaz, pois foi amplamente apreciado pelos estudantes que participaram das aulas. A esse respeito, Leffa (2016, p. 123) destaca que a aprendizagem só ocorre se o estudante demonstrar “o empenho suficiente para vencer todos os obstáculos que podem ocorrer durante a execução das tarefas. Será preciso, muitas vezes, refazer o trabalho, buscar ajuda em outros materiais, usando diferentes estratégias para resolver os inúmeros problemas que surgem”. Assim, para que a aprendizagem ocorra, é necessária uma motivação constante dos estudantes com o conteúdo ensinado, mediada pelos materiais e recursos didáticos.

Em outro exemplo, reproduzimos o *Excerto 10*, que é precedido por informações sobre o estágio supervisionado e seu papel na formação inicial docente, abordando o local e a infraestrutura física da escola-campo. A aluna-mestra 10 também relata as dificuldades, juntamente com outras colegas de curso, para encontrar uma instituição para a prática do estágio, uma vez que, devido à greve geral dos servidores, as atividades do semestre na universidade estavam quase no final do ano letivo, e as escolas de Educação Básica já estavam finalizando o semestre letivo. Na sequência, a aluna-mestra descreve as aulas observadas, fazendo uma avaliação crítica do ensino ministrado pelo professor-colaborador. Ela também relata as aulas por ela regidas nas turmas do Ensino Médio.

EXCERTO 10:

Como primeira atividade, entregamos cópias da música *Samba do Approach*, de Zeca Baleiro (...), passamos a música pela primeira vez e depois tentamos fazer com que os alunos cantassem junto com a gente, porém não tivemos muito sucesso. Assim, para não perdermos muito tempo da aula com algo que eles não estavam muito afim, passamos a discutir sobre a letra da música. Perguntamos se eles conheciam alguma daquelas palavras, e foi aí que alguns alunos começaram a participar e acabou sendo uma parte bem divertida da aula, tentamos fazer ao máximo com que a aula ficasse mais descontraída. Continuamos a aula com um questionário, que os alunos tiveram que responder de acordo com tudo o que foi explicado dentro da sala de aula, assim pedimos para que eles formassem um círculo e pudessemos discutir as questões.

Aluna-mestra 10, Estágio III, 2018.2, corpo principal do relatório de estágio (descrição de uma aula regida pela aluna-mestra).

Segundo informa a aluna-mestra do *Excerto 10*, para o desenvolvimento da aula sobre estrangeirismos, foi trabalhada, como primeira atividade, a canção 'Samba do Approach', de Zeca Baleiro (*Como primeira atividade, entregamos cópias da música 'Samba do Approach', de Zeca Baleiro*). A música, conforme podemos perceber em sua letra, está repleta de palavras da língua inglesa (anglicismo) e de algumas palavras da língua francesa (galicismo), mesclando essas palavras da cultura brasileira a outras mais antigas, como 'ferryboat', 'macho man' e 'pop star', entre outras.

O objetivo da aula, como relata a aluna-mestra 10 em outra passagem do seu relatório, ao utilizar a referida composição musical, era mostrar a presença e o uso de palavras da língua inglesa no léxico da língua portuguesa, particularmente no cotidiano dos estudantes. Assim, por meio de um aparelho tecnológico reproduzidor de som, conforme a construção (*passamos a música*), a enunciadora e os estudantes interagem durante a apresentação da canção em questão. A aluna-mestra em destaque informa que tentou fazer com que os estudantes, após ouvirem a música uma vez, cantassem juntamente com ela, conforme indicado pelo processo material (*tentamos*), que implica um esforço físico da ação exercida pela enunciadora (*passamos a música pela primeira vez e depois tentamos fazer com que os alunos cantassem junto com a gente*). Contudo, como a própria enunciadora declara, utilizando atributos de avaliação negativa, a atividade não teve o sucesso esperado (*porém, não tivemos muito sucesso*).

O objetivo de fazer com que os estudantes cantassem a música na aula se mostrou ineficaz, levando a aluna-mestra do excerto em referência a modificar a abordagem e passar a discutir a letra da música em si mesma (*Assim, para não perdermos muito tempo da aula com*

algo que eles não estavam muito afim, passamos a discutir sobre a letra da música). Ressaltamos que o uso da música nas aulas de inglês proporciona uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, pois ela faz parte do cotidiano dos adolescentes e jovens, que são os principais internautas de sites, aplicativos e playlists de músicas online, como a plataforma Spotify. Além disso, por meio da música, os estudantes podem ter acesso à fruição e à compreensão da composição em sala de aula. Adiante, reproduzimos a letra da música.

Samba do Approach

Venha provar meu brunch	depois do décimo drink
saiba que eu tenho approach	só um bom e velho engov
na hora do lunch	eu tirei o meu green card
eu ando de ferryboat	e fui pra Miami Beach
eu tenho savoir-faire	posso não ser pop star
meu temperamento é light	mas já sou um noveau rich
minha casa é high-tec	eu tenho sex-appeal
toda hora rola um insight	saca só meu background
já fui fã do Jethro Tull	veloz como Damon Hill
hoje me amarro no Slash	tenaz como Fittipaldi
minha vida agora é cool	não dispenso um happy end
meu passado é que foi trash	quero jogar no dream team
fica ligada no link	de dia um macho man
que eu vou confessar my love	e de noite um drag queen

Figura 9 – Letra da música Samba do Approach de Zeca Baleiro utilizada para trabalhar o conteúdo estrangeirismos. **Fonte:** Disponível no relatório de estágio da aluna-mestra 10 Estágio III, 2018.2.

Analisando o excerto em referência, fica evidente que, para a aluna-mestra 10, insistir em algo que visivelmente não funciona ou é rejeitado pelos estudantes em uma aula é uma perda de tempo, o que pode comprometer o desenvolvimento da aula planejada. Logo, o professor precisa possuir conhecimento e agilidade nas técnicas e na didática para manter a lição proposta de forma dinâmica e interessante para os alunos. As técnicas devem ser sequenciadas de forma lógica com a atividade, apresentando um ritmo adequado no desenvolvimento da aula. Por isso, é fundamental que a aula seja planejada adequadamente, para que o professor não precise recorrer a improvisos desnecessários.

Na sequência da aula, a aluna-mestra em foco informa que buscou a participação da turma, indagando sobre o conhecimento dos estudantes a respeito do vocabulário presente na canção trabalhada, como *crush*, *hamburger*, *pizza* e *hot dog*, conforme sinalizado pelo item

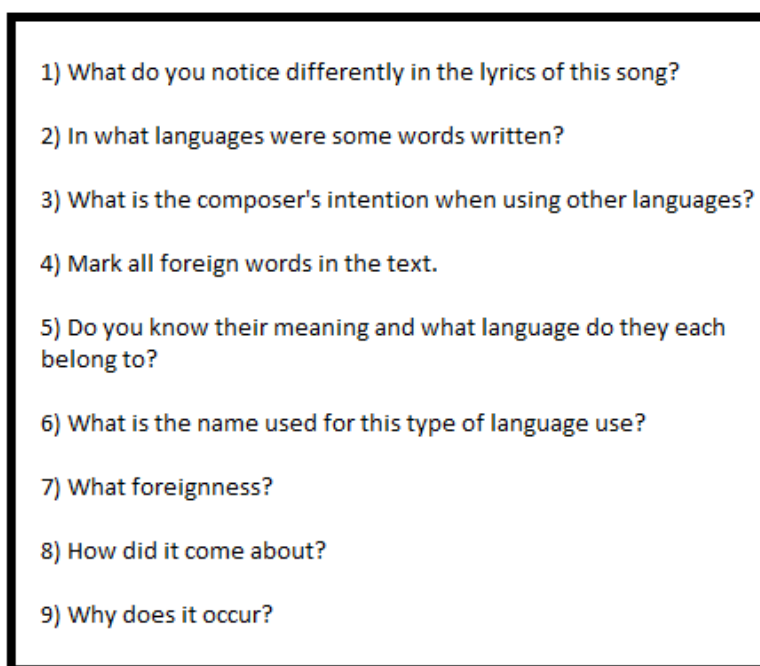
projetante (*perguntamos*), o qual indica uma solicitação de informação (*Perguntamos se eles conheciam alguma daquelas palavras*). A partir dessa abordagem, os estudantes, segundo a enunciatriz, se mostraram mais interessados em participar das atividades com a letra da música, tornando a aula mais interativa, significativa, prazerosa, eficiente e produtiva, como pode ser compreendido pela oração material (*e foi aí que alguns alunos começaram a participar*) e pelo uso de um atributo (*divertida*), que põe em evidência as interações da enunciatriz com os estudantes em sala de aula (*e acabou sendo uma parte bem divertida da aula*). Pela demanda solicitada, tem-se uma resposta ativa da aluna-mestra 10, que, nesse momento, valoriza positivamente a participação dos estudantes na aula, buscando manter o ritmo da interação, conforme sinaliza o item de projeção material (*tentamos*), que expressa atividade de esforço físico (*tentamos fazer ao máximo com que a aula ficasse mais descontraída*).

Após trabalhar a letra da música *Samba do Approach*, de Zeca Baleiro, a aluna-mestra aplica um questionário sobre o conteúdo trabalhado. O referido questionário foi a parte culminante da aula, conforme sinaliza a oração material (*Continuamos a aula com um questionário que os alunos tiveram que responder de acordo com tudo o que foi explicado dentro da sala de aula*). A aula finaliza com uma discussão e reflexão da aluna-mestra em foco, que dialoga sobre o conteúdo de estrangeirismos com os estudantes. Ela adota como estratégia de ensino a postura de posicionar os alunos em um semicírculo para discutir e refletir sobre o que aprenderam, conforme sinaliza o processo verbal (*pedimos*), que indica interação sociodiscursiva em forma de solicitação que demanda uma resposta ativa (*pedimos para que eles formassem um círculo e pudessemos discutir as questões*).

A estratégia de formar o círculo foi possivelmente pensada pela aluna-mestra 10 para manter um contato mais nítido com todos os estudantes e possibilitar que todos participassem ativamente da aula, uma vez que sempre há estudantes que não se interessam ou não participam das atividades propostas em sala. A flexibilidade na disposição das carteiras e mesas, bem como no agrupamento dos alunos, assume um papel importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula, pois isso impacta significativamente o comportamento e a aprendizagem dos estudantes. Isso se torna ainda mais relevante, pois se o professor de línguas, e mesmo de outras áreas, deseja desenvolver uma atividade inovadora e dinâmica, é necessário considerar o contexto físico da sala de aula, habilitando esse espaço de trabalho de forma adequada. Em certos espaços escolares, determinadas metodologias podem não ser viáveis, sendo essencial adaptar a prática pedagógica ao espaço disponível.

No entanto, a disposição dos estudantes nas salas de aula das escolas públicas tocantinenses, muitas vezes superlotadas com mais de 35 alunos, torna difícil para o professor promover uma dinâmica de ensino mais flexível e interativa. Com as carteiras dispostas uma atrás da outra, fica comprometida a possibilidade de realizar atividades como círculos de discussão ou mesmo promover uma interação mais próxima entre os alunos e o docente. Essa organização espacial, aliada à superlotação, limita a mobilidade dentro da sala e, conseqüentemente, dificulta a aplicação de metodologias ativas que exigem um contato mais direto e a troca de ideias entre os estudantes. Em um ambiente assim, o ensino se torna mais rígido e centrado no professor, reduzindo as oportunidades para um aprendizado mais colaborativo e participativo.

Para avaliar a aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala, a aluna-mestra 10 aplica um questionário com nove perguntas em língua inglesa, retirado do site institucional Portal do Professor. Essa estratégia de sondagem permite à aluna-mestra em evidência verificar o entendimento dos estudantes sobre os conceitos abordados, promovendo uma avaliação que complementa as atividades dinâmicas realizadas em sala. Adiante, reproduzimos o questionário:



- 1) What do you notice differently in the lyrics of this song?
- 2) In what languages were some words written?
- 3) What is the composer's intention when using other languages?
- 4) Mark all foreign words in the text.
- 5) Do you know their meaning and what language do they each belong to?
- 6) What is the name used for this type of language use?
- 7) What foreignness?
- 8) How did it come about?
- 9) Why does it occur?

Figura 10 – Questionário utilizado pela aluna-mestra como forma de reflexão e discussão sobre a letra da música Samba do Approach de Zeca Baleiro para trabalhar o conteúdo estrangeirismos.

Fonte: Disponíveis no relatório de estágio da aluna-mestra 10 Estágio III, 2018.2.

O questionário utilizado pela aluna-mestra 10 foi retirado e adaptado do site Portal do Professor, um espaço virtual criado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Seu principal objetivo é apoiar o processo formativo de professores brasileiros do ensino médio e fundamental, enriquecendo suas práticas pedagógicas por meio da troca de experiências entre docentes dessas etapas de ensino. O Portal do Professor é um ambiente virtual público, acessível a todos, e oferece diversos recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho docente. Entre os recursos disponíveis, destacam-se materiais didáticos, programas digitais e o desenvolvimento de projetos, entre outros, para auxiliar no trabalho pedagógico em sala de aula.

Além disso, o portal também conta com uma comunidade de aprendizagem sociointerativa de professores, que compartilham suas propostas, ideias e metodologias com outros profissionais da área, incluindo recursos multimídia e ferramentas digitais utilizadas em suas aulas. Todas as atividades disponíveis no portal são sugestões que qualquer professor ou interessado pode acessar, baixar, comentar e classificar. No portal, o professor também pode ter acesso a universidades e centros de pesquisa, secretarias de educação municipais e estaduais e núcleos de tecnologias educacionais. Para participar e criar atividades, basta realizar um cadastro gratuito.

A atitude da aluna-mestra 10 em aplicar o questionário retirado de um site educacional é louvável, pois demonstra sua preocupação em avaliar o ensino e a compreensão dos estudantes, mediada pela letra de uma música. Essa postura reflete uma ação reflexiva sobre o próprio ensino ministrado. Como observamos em outras análises, há, por vezes, dificuldades na definição e delimitação dos objetivos e prioridades a serem trabalhadas com as atividades em sala de aula, especialmente quando se utilizam materiais adaptados. Isso tem contribuído para a precariedade vivenciada no ensino de língua inglesa nas escolas de ensino básico atualmente, além da constante desvalorização do magistério por parte da sociedade e do governo.

A aluna-mestra do *Excerto 10* demonstra estar plenamente consciente dos critérios e objetivos que deseja alcançar ao aplicar o questionário em sala, uma vez que ele está diretamente relacionado ao conteúdo trabalhado. No entanto, o questionário aplicado deveria, no mínimo, ter sido mais adequadamente adaptado. A melhor solução, no entanto, seria a produção de um questionário próprio. Contudo, a criação de materiais didáticos personalizados ainda é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores em formação inicial, como observado no contexto investigado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçada na concepção dialógica de linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, esta dissertação focalizou a formação inicial de professores de Língua Inglesa no complexo contexto de instrução formal. Investigamos o entrelugar socioprofissional das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas, do curso de Licenciatura em Letras do *Campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob uma perspectiva que transcende a mera descrição burocrática e se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) de viés crítico e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). O objeto central desta investigação foram as reflexões dos alunos-mestres acerca dos materiais e recursos didáticos mobilizados durante o estágio, cujas vozes e identidades docentes em constituição emergiram por meio de suas experiências inscritas no gênero do discurso secundário relatório de estágio supervisionado.

Defendemos, ao longo deste trabalho, que a escrita crítica e reflexiva desses relatórios não representa apenas um rito de passagem acadêmico ou uma obrigação documental de natureza burocrática, mas constitui-se como um instrumento fundamental de empoderamento docente na formação inicial. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho documental, debruçou-se sobre um corpus de 40 relatórios de estágio, dos quais foram selecionados 10 excertos representativos para análise, com o propósito de compreender como o futuro professor processa a transição entre a teoria acadêmica e a prática concreta da sala de aula — movimento que desencadeia processos de letramento acadêmico, escolar e científico que permitem ao aluno-mestre renegociar sua posição identitária e socioprofissional no mundo (FIAD, 2015; SIGNORINI, 2007; SILVA, 2019, 2020). Por meio da escrita reflexiva inscrita nos relatórios, observamos que os alunos-mestres empreendem reflexões que tensionam desde as bases epistemológicas e políticas da formação docente até as metodologias de ensino aplicadas na Educação Básica, revelando que o material didático não é um objeto neutro, mas um mediador de ideologias, valores e relações de poder (CORACINI, 1999).

No que concerne ao percurso teórico-metodológico adotado, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de base hallidayana, constituiu o pilar analítico que sustentou a interpretação técnica dos dados. A escolha pela LSF permitiu transcender a superfície textual e compreender a linguagem como um sistema de escolhas significativas, realizadas em função de contextos específicos de situação e de cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A aplicação do Sistema de Transitividade possibilitou mapear as formas pelas quais os alunos-mestres se representam em seus relatórios: a predominância de processos materiais nas

passagens dedicadas à descrição da criação de recursos didáticos próprios — em contraste com a recorrência de processos mentais e relacionais nas passagens em que lidam com as limitações do livro didático governamental — evidenciou a agência desses sujeitos e a consciência crescente acerca de seu papel como mediadores críticos do ensino. A LSF demonstrou, assim, como a linguagem é mobilizada para construir a identidade docente: ao criticar o material pedagógico recebido, o aluno-mestre não apenas avalia um recurso didático, mas assume, discursivamente, uma postura de autoridade pedagógica e de responsividade ativa diante das condições concretas de ensino com que se depara (BAKHTIN, 2016).

Em relação aos objetivos específicos que orientaram esta investigação, os resultados obtidos permitem as seguintes constatações: O primeiro objetivo específico — *identificar e descrever os materiais e recursos didáticos mencionados nos relatórios de estágio pelos alunos-mestres* — foi plenamente alcançado. A análise dos excertos revelou um repertório diversificado de recursos mobilizados pelos licenciandos, que incluiu desde materiais institucionais — como o livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) — até recursos digitais produzidos de forma autônoma, como atividades elaboradas a partir de plataformas digitais, vídeos, músicas e jogos pedagógicos, evidenciando o esforço dos alunos-mestres em suprir lacunas deixadas pelos materiais oficiais.

O segundo objetivo específico — *analisar, à luz da LSF, como os alunos-mestres representam linguisticamente sua experiência com os materiais didáticos nos relatórios de estágio* — foi igualmente cumprido. O Sistema de Transitividade revelou escolhas léxico-gramaticais significativas: a predominância de processos materiais associados à criação de recursos próprios indicou protagonismo e agência docente, enquanto os processos mentais de percepção e os relacionais atributivos predominaram nas avaliações críticas dos materiais institucionais, sinalizando reflexividade e distanciamento analítico em relação à prática.

O terceiro objetivo específico — *investigar de que modo a escrita do relatório de estágio contribui para a constituição da identidade docente dos alunos-mestres no entrelugar socioprofissional* — foi respondido pela análise dialógica dos excertos, que demonstrou que o relatório de estágio funciona como um espaço legítimo de voz, no qual o silenciamento institucional é rompido pela autocrítica profissional e pela negociação identitária entre as esferas acadêmica e escolar (BHABHA, 1998; ZEICHNER, 2010).

Os resultados da análise trouxeram à luz um cenário de resistência, tensão e aprendizagem *situated*. Evidenciou-se que, embora os alunos-mestres busquem implementar abordagens sociointeracionistas e comunicativas no ensino de Língua Inglesa, eles colidem com uma realidade da Educação Básica em que esse componente curricular é frequentemente marginalizado por políticas públicas que, apesar dos avanços recentes, ainda estão aquém das demandas formativas concretas. O material didático governamental, por vezes centrado em aspectos gramaticais descontextualizados e distante do nível de proficiência real das turmas, impõe ao professor em formação um exercício contínuo de adaptação, ressignificação e criação autônoma. A escrita reflexiva nos relatórios constitui, precisamente, o espaço em que essa tensão é verbalizada e convertida em saber docente — transformando a dificuldade em objeto de reflexão e a prática em fonte de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2017).

A relevância desta pesquisa para o campo da educação reside, em grande medida, na desmistificação do estágio como etapa de observação passiva. Demonstramos que o estágio curricular supervisionado é o momento em que os multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015) precisam ser operacionalizados de forma crítica e criativa, e que o uso de tecnologias digitais — como o *smartphone* e as plataformas interativas — ainda é percebido por parcela significativa dos professores-colaboradores como elemento de desordem disciplinar, ao passo que os alunos-mestres, em suas reflexões, buscam ressignificar essas ferramentas como mediadoras legítimas e potentes do processo de ensino-aprendizagem. A contribuição para o campo da Linguística Aplicada é inequívoca: reafirmamos que a formação de professores deve ser pautada na reflexão crítica sobre o material didático, pois é por meio da seleção, avaliação e adaptação criteriosa desses recursos que se constrói um ensino de Língua Inglesa que faça sentido para o estudante da escola pública brasileira.

Todavia, os resultados também evidenciam que o caminho para um ensino verdadeiramente crítico, comunicativo e emancipador ainda é longo e permeado de contradições. Observamos que muitas atividades elaboradas pelos próprios alunos-mestres, ainda que motivadas por uma intenção pedagógica inovadora, tendem a recair em exercícios de frases isoladas e gramática normativa, em razão das pressões estruturais impostas pela escola-campo, do tempo reduzido de planejamento e das limitações decorrentes da própria formação inicial. Esse cenário não representa uma incompletude desta pesquisa, mas é, antes, um reflexo fiel da complexidade do objeto investigado. Existem dimensões políticas, administrativas e curriculares — como a organização dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas-campo e as condições concretas de trabalho docente na rede pública — que

demandam investigações futuras mais aprofundadas e de maior escopo. O debate sobre a proficiência linguística do professor de Língua Inglesa em formação inicial e sua relação com a autonomia na produção de materiais didáticos próprios constitui outra fronteira investigativa relevante que este trabalho deixa aberta para novos pesquisadores.

Em síntese, ao alcançarmos o objetivo geral desta dissertação, confirmamos que as reflexões sobre materiais didáticos inscritas nos relatórios de estágio constituem eventos de letramento de grande potência formativa, que proporcionam uma recontextualização crítica e situada dos saberes teóricos e práticos mobilizados ao longo da licenciatura. O relatório de estágio, enquanto gênero do discurso secundário, instável e complexo, permite ao aluno-mestre escrever e viver a docência de forma narrativa, dialógica e reflexiva — condição indispensável para a constituição de uma identidade profissional autônoma e crítica. Concluimos que a formação inicial em Letras/Língua Inglesa no *Campus* de Porto Nacional da UFT promove um espaço institucional de voz para esses sujeitos, no qual o silenciamento é progressivamente rompido pela autocrítica profissional e pelo diálogo entre saberes de diferentes esferas.

Almejamos que esta dissertação instigue os cursos de licenciatura a reconhecerem e valorizarem o relatório de estágio como um *locus* legítimo de produção de conhecimento científico e pedagógico — e não apenas como documento administrativo de comprovação de carga horária cumprida. Que este trabalho sirva de referência para que futuros professores de línguas alcancem maior consciência crítica sobre suas ações em sala de aula, compreendendo que o material didático é, antes de tudo, uma ferramenta de poder que deve ser mobilizada para emancipar — e não para limitar — o potencial de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas brasileiras. A Linguística Aplicada ganha, com este estudo, mais uma contribuição na direção da compreensão de que formar um professor é, acima de tudo, formar um sujeito capaz de refletir criticamente sobre sua própria prática, sobre as ferramentas que medeiam o seu dizer e sobre o lugar social que ocupa na complexa teia das relações entre linguagem, ensino e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. XXXIII-XXXIV.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 3-192.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 307-335.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. Questões de estética e literatura: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2014. p. 71-210.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, David. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. Situated literacies: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.
- BARTON, David; PAPEN, Uta. What is the Anthropology of Writing? In: BARTON, David; PAPEN, Uta (Org.). The Anthropology of Writing: understanding textually-mediated worlds. London: Continuum, 2010. p. 3-32.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). Livros didáticos de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003. p. 25-68.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi K. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80-94.
- BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012a.
- BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012c.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2024, Seção 1, p. 26-29. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2024/258171-rcp004-24/file>. Acesso em: 07 maio 2026.

BURTON, Jill. Reflective writing — getting to the heart of teaching and learning. In: BURTON, Jill et al. (Ed.). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. Berkeley: TESL-EJ, 2009. p. 1-11.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-150.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara S. Z.; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Becos de memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GARDNER, David; MILLER, Lindsay. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. Halliday's introduction to functional grammar. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HAMILTON, Mary. Linguística Aplicada e letramento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a diferença de estrutura das línguas humanas e sua influência no desenvolvimento espiritual do gênero humano. Tradução de Aristides L. de Alvarenga. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-22, dez. 2007.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. Genre relations: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada. São Paulo: EDUC, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A formação de professores de língua inglesa: produtos e processos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PLATÃO. A República. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2006. (Coleção Os Pensadores).

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 001, de 17 de março de 2014. Estabelece normas para a realização de estágios supervisionados nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino do Tocantins. Palmas, TO, 2014.

TOMLINSON, Brian. Developing materials for language teaching. London: Continuum, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 20, de 2012. Dispõe sobre a regulamentação dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2012. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/estagios>. Acesso em: 07 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 34, de 29 de junho de 2018. Atualiza o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, *Campus* de Porto Nacional. Palmas, TO, 2018. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br>. Acesso em: 07 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 26, de 11 de agosto de 2021. Dispõe sobre a normativa de estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2021a. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/graduacao/estagios/regulamentacao>. Acesso em: 07 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Colegiado de Letras. Regulamento de Estágio Supervisionado. Porto Nacional: UFT, 2021b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras: habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Porto Nacional: UFT, 2026.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia. Tradução de Valdemir Miotello e Maria P. S. P. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

.

ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Termo de consentimento para uso dos documentos Relatório de Estágio Supervisionado em
Ensino de Língua Inglesa**

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, CPF _____, professor-orientador responsável pelos Relatórios de Estágios Supervisionados em Ensino de Língua Inglesa, elaborado nos semestres letivos _____, na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura* _____, sob minha orientação, declaro concordar que os relatórios de estágio sejam utilizados como objeto de investigação científica. Sou ciente que:

I – Não terei nenhum custo com a pesquisa, nem receberei qualquer vantagem financeira, além de ser esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar.

II – O pesquisador que utilizar os relatórios como objeto de investigação científica tratará a minha identidade enquanto orientador bem como as dos autores dos relatórios com cuidados éticos, em publicações ou outras atividades acadêmicas, resultantes de investigações científicas realizadas.

Porto Nacional, _____ de _____ de 201_.

Nome/assinatura do participante e data

Nome/assinatura do pesquisador e data