

VOZES E MODELOS DE LETRAMENTOS EM RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ana Kellen Ribeiro Weng¹
Lidia Stutz²
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo³

Resumo: Esta pesquisa qualitativa de cunho documental tem como objetivo compreender quais vozes estão presentes e quais os modelos de letramentos estão subjacentes ao relatório de estágio supervisionado. O relatório em análise foi produzido em período pandêmico de 2020 e 2021 por uma aluna-professora na disciplina de estágio supervisionado em Língua Inglesa, no curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região Centro-Sul do estado do Paraná. Os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e dos estudos sobre Letramentos conduziram nosso estudo. Os resultados mostram a tessitura de vozes diversas das quais destacamos a de autor empírico na posição social de aluna-professora responsável pelo seu agir. A escrita do relatório alia diversas características dos modelos acadêmico e de socialização acadêmica cujas ações e reflexões da práxis contribuem para a transformação da identidade docente.

Palavras-chave: Vozes enunciativas. Modelos de letramentos. Relatório de estágio.

VOICES AND LITERACY MODELS IN A TEACHING PRACTICUM REPORT

Abstract: This qualitative documentary research aims to understand what voices are present and which models of literacies are underlying the teaching practicum report, which was written in a pandemic period from 2020 to 2021 by a pre-service teacher for the teaching practicum in an English language discipline of a public university from Paraná State Central South region. The theoretical framework of the sociodiscursive interactionism as well as the New Literacy Studies guided our study. The results show the texture of different voices of which we highlight the empirical author in the social position of the pre-service teacher responsible for her actions. The writing of the report combines several characteristics of the academic and academic socialization models whose actions and reflections of the praxis contribute to the transformation of the teaching identity.

Keywords: Enunciative voices. Models of literacies. Practicum report.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: anakellen123g@gmail.com

2 Professora Doutora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: lidia.stutz@gmail.com

3 Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma análise qualitativa de cunho documental que tem como ferramenta de pesquisa um relatório produzido por uma professora em formação na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região do Centro-Sul do estado do Paraná, nos anos de 2020 a 2021. Temos como objetivo desvelar as vozes mobilizadas por uma das autoras deste texto na posição social de aluna-professora, bem como refletir sobre quais modelos de letramento se aliam às práticas de escrita do relatório de Estágio Supervisionado.

Destacamos a importância deste estudo por possibilitar repensar, por meio dos relatos, reflexões, descrições que fazem parte do gênero Relatório, as práticas realizadas, os caminhos trilhados, as limitações quanto às ações e ao processo de sua escrita. Julgamos relevante compreender o relatório de Estágio Supervisionado, haja vista que pode ser considerado como um instrumento integrador entre teoria e prática a partir de suas características de reflexão, discussão, conflitos existenciais de identidade docente e de construção sobre o tornar-se professor, delineando dessa forma, os primeiros traços da identidade profissional.

Para tanto, fundamentamo-nos em estudos sobre formação inicial de professores com enfoque na área de língua inglesa e Estágio Supervisionado (NÓVOA, 1992; GATTI, 1996; PIMENTA, 1999; LIMA; PIMENTA, 2006; LEONE; LEITE, 2011; JORDÃO; BÜHRER, 2013; IFA, 2014; COSTA, 2015; RAMOS; FIDALGO; SPRENGER, 2018; DEGRANDE; GOMES, 2019; SILVA; MUNIZ, 2019; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2020), nos pressupostos teóricos e epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos estudos sobre o gênero Relatório (BRONCKART, 1999; 2001/2016; 2017; LEMKE, 2010; SILVA, 2012; MELLO; GONÇALVES; SILVA, 2013;

GUIMARÃES; PEREIRA, 2018), que nos possibilitam refletir sobre a práxis docente e dialogar com as práticas de letramento. Além disso, ancoramos nossos estudos na perspectiva dos letramentos (LEA; STREET, 1998/2014; STREET, 2003; FISCHER, 2008; PELANDRÉ; AGUIAR, 2009; CARVALHO, 2014; GEE, 2015; VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016; FIAD, 2017; RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018; ETTO; CARLOS, 2018; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; CHAKRABARTY, 2020), haja vista suas contribuições para a formação de um sujeito mais crítico que, ao utilizar-se da leitura, da escrita e da oralidade, possa levar em consideração as ideologias, o social e o cultural que não apenas permeiam, mas que constituem as mais diversas esferas da sociedade.

Para analisar os caminhos teórico-práticos trilhados durante o Estágio Supervisionado selecionamos o gênero Relatório que, por se tratar, em muitos casos, do primeiro contato do futuro professor com seu campo de atuação, torna-se um espaço riquíssimo de formação e construção de conhecimento. Consideramos relevante este nosso olhar em função da importância do espaço-tempo em que se dá mais nitidamente a compreensão do que é o trabalho com a docência por meio de práticas de letramento.

Partimos do princípio de que a teoria não é a única ferramenta que contribui na formação do professor. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado entra como elemento fundamental para alicerçar no futuro professor, os diversos saberes da docência dos quais destacamos: a compreensão do contexto, os documentos prescritivos, a dinâmica da sala de aula, as metodologias, a reflexão sobre o trabalho docente e a avaliação, dentre outros (STUTZ, 2012). Esses saberes, ao serem mobilizados nesse espaço-tempo formativo, constituem-se como a base para a educação inicial e continuada do professor. Concebemos o Estágio Supervisionado

como gênese do processo formativo contínuo que o professor poderá ter ao longo de toda sua carreira profissional.

Com isso, entendemos que a disciplina de Estágio Supervisionado torna-se o espaço-tempo ideal para entrelaçar teoria e prática, refletir pedagógica, teórica e criticamente sobre a realidade docente. Logo, o relatório de estágio é um dos instrumentos que nos possibilitam retomar o caminho percorrido no Estágio Supervisionado, haja vista a alternância de ações realizadas entre a universidade e a escola. Essa alternância, em nossa proposta de Estágio, estreita os laços dos saberes advindos da práxis, isto é, dos caminhos teórico-práticos mobilizados com o trabalho que é constituído de: estudos teóricos realizados em aulas no contexto universitário, discussões sobre as práticas que envolvem compreensão do contexto escolar, da observação em sala de aula, da produção de sequências didáticas, da regência de classe e da disseminação dos resultados alcançados.

Com o intuito de desvelar as vozes mobilizadas e tecer diálogos com os modelos de letramento, o nosso estudo percorre as seguintes seções: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que trata da formação inicial de professores, das vozes sob as lentes do interacionismo sociodiscursivo e o gênero Relatório de Estágio, assim como os letramentos; posteriormente, descrevemos a metodologia explorando o contexto da pesquisa e os critérios utilizados para conduzir a análise proposta. Em seguida, debruçamo-nos sobre a análise das vozes e dos modelos de letramento que permeiam o relatório de Estágio. Para encerrar, tecemos nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, a formação inicial dados os caminhos do estágio.

Na segunda parte, centramos nosso olhar sobre as vozes, com base na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e o gênero relatório, e, na terceira parte, apresentamos os aportes dos letramentos.

Formação inicial e Estágio

A formação inicial, em consonância com a vida docente, conforme aponta Albuquerque e Santos (2020, p. 354), “[...] tem um enorme papel influenciador, não só na postura que esse profissional terá, como também na imagem que terá de si mesmo, enquanto professor de LP”. Dessa maneira, a formação inicial se configura como sendo um espaço no qual o professor tem a possibilidade de desenvolver a sua identidade. Nessa esteira de pensamento, Gatti (1996, p. 85) pontua que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”. Ou seja, a constituição da identidade do professor, neste contexto propiciada pelo ambiente de formação, influencia diretamente em seu agir social, mais especificamente, em seu agir docente.

Ademais, em concordância com Nóvoa (1992, n.p.), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim sendo, o professor tem a possibilidade, no decorrer de sua formação, de se conhecer e de se aprimorar enquanto pessoa e profissional, pois com base nas experiências que vivencia, torna-se capaz de refletir acerca de quem é e de suas ações. Desse modo, corrobora Nias (1991 *apud* NÓVOA, 1992, n.p.), “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Novamente, enfatizamos a importância do autoconhecimento no processo de formação

docente. Para Costa (2015), os futuros professores de Língua Inglesa (LI) devem ser instruídos de forma que se reconheçam como tais para que possam se enxergar como professores e, então, realizar um trabalho de qualidade. Ainda no que tange à formação inicial, Degrande e Gomes (2019, p. 177) asseveram que esta:

[...] deve proporcionar meios para que professores iniciantes entendam as estruturas e o funcionamento abstrato dos problemas diários nas escolas públicas, utilizando e buscando possíveis soluções, conforme as situações únicas que se apresentam em sala, através da reflexão crítica.

Portanto, entendemos que temos, tanto na prática do espaço escolar, quanto nos aportes teóricos e reflexivos advindos deste meio e também do meio acadêmico, condições de prover ao futuro professor a possibilidade de experimentar a sala de aula, saber como se dá a vida na escola, bem como conhecer e compreender como esta se configura, a fim de contribuir para que este aprendiz possa ser suprido de capacidades crítico-reflexivas. Ao nosso ver, os saberes docentes advém dessa ponte entre a escola e a universidade, na qual a teoria e a prática se entrelaçam dando vida à práxis docente. Nesse sentido, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018, p. 2), em sua proposta acerca da formação inicial de professores, defendem o quão essencial a conexão entre a escola e a universidade é, “visto que a integração e a colaboração efetivas entre essas duas instituições constituem-se em desafios que buscamos vencer no dia a dia, apoiadas na percepção de que prática, teoria, reflexão e pesquisa precisam andar juntas”. Outro olhar seria o de Pimenta (1999) que pontua acerca da importância de se trabalhar a pesquisa como um “princípio formativo” na docência e não apenas como um “princípio cognitivo”. Isto é, enquanto professores formadores, podemos contribuir ao contexto de formação docente fazendo com que a proposta de pesquisa na formação inicial vá além de meramente

motivar os futuros professores a se debruçarem em atividades de leituras, instigando-os a se tornarem, também, pesquisadores.

Com isso, a fim de apontar um instrumento capaz de construir uma ponte entre a escola e a universidade, citamos o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório que, conforme Silva e Muniz (2019, p. 152):

[...] contribui para a formação profissional, a partir do saber-fazer, no entanto, não se limita apenas ao conhecimento de técnicas e instrumentos metodológicos de ensino, e sim com o ‘que fazer’ para promover a qualidade da intervenção, no sentido de uma aprendizagem significativa em virtude do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e habilidades do acadêmico, referenciadas de uma postura crítico-reflexiva.

Desse modo, o percurso da formação inicial de professores torna-se ainda mais profícuo com a oportunidade propiciada pelo Estágio de aliar a teoria à prática, relacionando o que é estudado, em consonância com o que pode-se vivenciar e refletir sobre a prática. Ambos devem ser exercidos de forma crítico-reflexiva, no sentido de contribuir de forma significativa para com este processo de formação, configurando-se, segundo Jordão e Bühner (2013, p. 671), como sendo “um espaço-tempo” fundamental à formação docente pela oportunidade de reflexão ofertada. Nessa direção, para Lima e Pimenta (2006, p. 6), o Estágio é compreendido:

[...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

O Estágio, portanto, além de propiciar o espaço-tempo necessário e de ampla relevância para o desenvolvimento da prática docente, oferece também a oportunidade de reflexão acerca da própria prática, bem como sobre tudo o que nela

está implicado, colaborando, dessa forma, para uma formação mais crítica do professor.

Além disso, Ifa (2014, p. 102) ressalta:

No Estágio, os alunos têm a possibilidade de fazer um intercâmbio de experiências vividas e de discutir textos teóricos, selecionados com a finalidade de proporcionar espaços à construção de cidadãos críticos e, potencialmente, mais conscientes do seu papel político-profissional na sociedade.

Sendo assim, o Estágio caracteriza-se como um espaço no qual questões teórico-práticas podem ser discutidas e refletidas entre o professor supervisor, professores regentes e os futuros professores de modo mais crítico, fornecendo uma base para o desenvolvimento da prática pedagógica e profissional a ser exercida na escola. Na visão de Pimenta (1999, p. 26, grifo da autora), “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. Ademais, Silva e Muniz (2019) asseveram que, embora a formação docente ofertada em sala, durante a graduação, seja crucial, ainda não é o suficiente para que o futuro professor sinta-se pronto para exercer sua profissão. Dessa maneira, novamente a disciplina de Estágio Supervisionado é apontada como fundamental no processo formativo de professores.

As vozes na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e o gênero Relatório de Estágio

A linguagem e a interação social são centrais para que o ser humano possa agir no meio em que vive e para o seu desenvolvimento nas mais diversas dimensões: cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias, dentre outras (AMIGUES, 2004). O construto do ISD, intitulado como a ciência do humano, tem como área de interesse as condutas humanas e as mediações formativas em sua composição sócio-histórica. Tornam-se cruciais as interações

sociais geridas pela linguagem e os instrumentos semióticos que possibilitam realizar as mediações formativas, a apreensão de novos saberes e o desenvolvimento humano.

As atividades de linguagem na perspectiva do ISD,

(...) assumem a forma concreta de gêneros de texto que são indexados aos conteúdos e às situações comunicativas mais ou menos específicas e que revelam uma dependência em relação aos conteúdos e às situações, conforme eles se apresentam em um espaço particular (BRONCKART, 2001/2016, p. 136, tradução nossa4).

Em outras palavras, os gêneros possibilitam desvelar conteúdos, reflexões, representações a partir de contextos situados sócio-historicamente. Seguindo os pressupostos do ISD, uma atividade de linguagem é constituída por ações de linguagem, os textos, que são “unidades comunicativas ou interativas” (BRONCKART, 2001/2016, p. 134). Ainda conforme Bronckart (2017, p. 40, tradução nossa5), os textos são “unidades linguísticas de nível superior, constituídos de segmentos de produção verbal (oral ou escrita)”. Desse modo, o texto é a unidade de interpor ou interferir em determinado meio social e, cujas dimensões e recorrências, evidenciam as configurações de gêneros de textos. Com base no ISD, as dimensões de análise são as seguintes: os parâmetros do contexto físico e socio subjetivo, os níveis organizacionais e enunciativos e os parâmetros de textualização.

Em nosso estudo, além dos parâmetros contextuais, debruçamo-nos sobre as vozes, uma das dimensões do nível enunciativo, que parecem ocupar posição nodal por evidenciar de modo efetivo as responsabilidades enunciativas.

4 (...) les activités langagières prennent la forme concrète de genres de textes qui sont indexés à des contenus et à des situations communicatives plus ou moins spécifiques et qui témoignent d'une dépendance à l'égard de ces contenus et de ces situations, tels qu'ils se présentent dans un espace social particulier.

5 Que les conduites verbales sont matérialisées par des textes, à savoir des unités linguistiques de rang supérieur, consistant en segments de production verbale (orale ou écrite) correspondant à une intervention communicative délimitée.

Bronckart (1999, p. 326, parênteses do autor) define vozes como “entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. De acordo com o autor, as vozes dividem-se em voz neutra, voz do autor empírico, voz de personagem e voz social. O quadro a seguir sintetiza essa categorização.

QUADRO n.1: Vozes enunciativas.

Voz neutra		
Instância que assume a responsabilidade do dizer (narrador ou expositor)		
Vozes infra ordenadas		
Voz do autor empírico	Voz de personagem	Vozes sociais
Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente.	Vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto.

Fonte: adaptado de Bronckart (1999, p. 326-327).

Assim sendo, a voz neutra consiste em enunciar e faz a tessitura do texto ao unir todas as vozes que possam ser trazidas, sejam elas do próprio autor e de outrem na ordem do narrar ou na ordem do expor. As três vozes, expostas na segunda parte do quadro, são compreendidas pelo autor como infra-ordenadas e postas em um segundo plano. A primeira voz, a do autor empírico, é a instância na voz do autor que toma para si a responsabilidade do que é dito por meio de comentários ou pelos valores apreciativos expressos. A segunda voz, a voz de personagem, efetiva-se por meio de vozes advindas de outras pessoas que ocupam a posição de agentes em segmentos dos textos. Já, a terceira voz, a social, é uma voz externa sem posição de agente e sem intervenção direta, sendo comum a menção de instituições ou de coletivos sociais (BRONCKART, 1999).

Analisar as vozes que permeiam um dos instrumentos mais recorrentes na prática de estágio, o relatório, auxilia-nos a compreender como são realizados os posicionamentos enunciativos de uma aluna-professora ao registrar suas ações, leituras, reflexões advindas da práxis. O relatório, a nosso ver, tem uma importante função que é a de mensurar resultados, ou seja, trata-se de um dos instrumentos avaliativos amplamente utilizados na finalização da prática de estágio para docência (SILVA, 2012, MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013). Contudo, ressaltamos que esse instrumento vai muito além do seu caráter avaliativo pela condição de registrar, de reformular agires possibilitados pela própria escrita e pelas intervenções teórico-práticas advindas da configuração do Estágio em si.

O Relatório de Estágio é um gênero de texto que tem como função social primária oferecer um espaço para que o/a futuro/a professor/a compartilhe suas vivências e práticas da docência advindas do duplo contexto, universidade e escola. Logo, a escrita do relatório é uma prática de letramento que admite maior flexibilidade (SILVA, 2012) e busca incorporar direcionamentos de ordens diversas, sejam provenientes da tessitura teórico-prática, dos relatos de observação e regência em forma de diários ou vinhetas, ou de seções de análises mais sistematizadas ou mais autorreflexivas. O caráter avaliativo

desse gênero multiforme e maleável leva em conta os direcionamentos fornecidos pelo professor orientador ou supervisor de Estágio e suas diversas etapas de execução. De acordo com Guimarães e Pereira (2018, p. 84), o relatório de Estágio Supervisionado na formação docente inicial desvela “desafios enfrentados pelo aluno, durante o processo de experienciar a prática docente, assim como possibilita uma apreciação sobre os elementos que configuram o agir docente”. Destarte, tal instrumento caracteriza-se como um documento crucial que trata da realidade do trabalho de ensino no qual o aluno-professor está sendo inserido.

Em nosso estudo, consideramos que é possível tecer relações entre duas vertentes teóricas, a do ISD e a dos letramentos, que, mesmo apresentando caminhos e perspectivas distintos, possibilitam-nos um ponto de interseção por meio dos gêneros. Conforme Lemke (2010), o letramento se realiza por meio de um gênero e é composto por um sistema de signos, por tecnologias materiais e por contextos de produção e circulação sociais. Para um maior entendimento acerca dos Letramentos, na próxima seção, apresentamos brevemente tal proposta.

Letramentos

A visão de Letramento tem sofrido mudanças significativas as quais alteraram a sua concepção e abordagem. Street (1984) apresenta-nos duas concepções, as do modelo autônomo e as do modelo ideológico. A primeira volta-se aos processos mentais e cognitivos do indivíduo sem tecer relações com os seus participantes e seu contexto de origem, enquanto o segundo, abrange outras camadas que envolvem o social. Para Rampazzo, Jung e Basso (2018, p. 267), no modelo autônomo

Ocorre uma objetificação da língua [...] esta é trabalhada de forma independente da prática

social em que ocorre, não são reconhecidas as pessoas, identidades e o poder presentes no texto ou nos modos como se propõem ler ou escrever os textos.

Com base nessa concepção de letramento, pode-se observar a exclusão do sujeito enquanto ser e agente social. No entanto, mais tarde com a emergência de novas abordagens e paradigmas, tal como *The New Literacy Studies*, que corresponde aos “Estudos de Letramento” no Brasil (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 29), as práticas de leitura e de escrita passam a ser abordadas de modo a considerar as esferas sociais e as ideologias que as permeiam (FISCHER, 2008; GEE, 2015, RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018; FIAD, 2017; ETTO; CARLOS, 2018, CHAKRABARTY, 2020), constituindo, dessa maneira, o modelo ideológico de Street (1984). No tocante a esse modelo Street (2003, p. 77, tradução nossa⁶), defende que “letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre integrada em princípios epistemológicos construídos socialmente”. Isto é, as práticas de letramento se dão com base nos contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos física e ideologicamente. Contudo, Street (2003) pontua que mesmo o modelo autônomo é tomado por ideologias, pois as práticas de escrita e leitura são calcadas em conhecimento desses sujeitos, bem como nas intenções particulares de cada um deles. Com isso, Street (2003, p. 79, tradução nossa⁷) apresenta as diferenças entre práticas de letramento e eventos de letramento, sendo as primeiras referentes “à concepção cultural mais ampla de determinadas maneiras de pensar sobre e usar a escrita e a leitura em contextos culturais”. Os eventos de letramento,

6 “[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles.

7 “[...] to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts”.

por sua vez, segundo o autor, consistem em “[...] uma ocasião em que uma pessoa ‘tenta compreender ou produzir sinais gráficos’, isoladamente ou com outros [...]” (BARTON, 1994 *apud* PELANDRÉ; AGUIAR, 2009, p. 59). Portanto, práticas de letramento estão relacionadas com contextos que contemplam os aspectos culturais e os eventos de letramento consistem em momentos de utilização da linguagem seja por meio da leitura ou da escrita.

De acordo com Chakrabarty (2020, p. 1, tradução nossa⁸), “os novos estudos de letramento envolvem a identificação do múltiplo, multimodal, letramentos multilíngues mutáveis conforme a variação de espaço e tempo e desafiados quando relacionados ao poder”. Destarte, com base nessa nova perspectiva, há a passagem de *letramento* a *letramentos* “por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos” (PELANDRÉ; AGUIAR, p. 57). Compreendemos que a passagem para letramentos é uma forma de não generalizar as mais variadas práticas e eventos com o propósito de analisar as configurações da linguagem conforme os contextos em que emergem.

Segundo Gee (2015, p. 36, tradução nossa⁹, grifo do autor), “as pessoas não leem e escrevem textos, apenas; elas *fazem* coisas com eles, coisas que geralmente envolvem mais do que apenas ler e escrever”. Calcado nessa ideia, o autor assevera acerca de tais ações serem feitas em conjunto com outras pessoas, as quais, na maioria das vezes, partilham uma identidade social significativa. Portanto, Gee defende que o quão “correto” alguém lê e escreve em determinados contextos “não depende do cognitivo de alguém, mas sim de convenções, normas, valores e práticas de diferentes

grupos sociais e culturais [...]” (GEE, 2015, p. 36, tradução nossa¹⁰, grifo do autor). Inferimos, então, que os aspectos relacionados à linguagem estão associados às normas que emanam das esferas sociais nas quais estão imbricados.

Nessa esteira dos *the New Literacy Studies*, emerge o desenvolvimento da noção de letramentos acadêmicos, tendo como objetivo, conforme expõe Lea e Street (1998), a busca pela compreensão das questões referentes à aprendizagem dos alunos que fazem parte desse contexto. Vale salientar, no entanto, que para o alcance de tal objetivo, devemos levar em consideração tudo o que nisto está implicado, e, não condicionar essas discussões apenas a uma esfera ou outra, como a universitária, por exemplo. Ou seja, é necessário que busquemos compreender a educação linguística, a situação ou os fatores a partir da sócio-história das práticas e eventos de letramento de quem os exerce, tendo em vista a sua complexidade (CARVALHO, 2014). Com isso, Lea e Street (1998) asseveram que a pesquisa educacional centrada na escrita e letramentos voltados ao contexto acadêmico recaem sobre os três modelos por eles intitulados de modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro, conforme apontam Lea e Street (2014, p. 479), “concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva”; o segundo “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discurso e gêneros baseados em temas e disciplinas” e o terceiro “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade”. Diante disso, salientamos que o primeiro modelo corresponde a uma visão limitada acerca da noção de letramento, pois condiciona tal prática apenas ao indivíduo, de modo que este consiga importar seus conhecimentos linguísticos a diferentes

8 The New Literacy Studies involves the identification of multiple, multimodal, multilingual literacies changeable according to the varying space and time and challenged when relating to power.

9 People do not just read and write texts; they do things with them, things that often involve more than just reading and writing.

10 So what determines how one ‘correctly’ reads or writes in a given case? Not what is in one’s head, but, rather, the conventions, norms, values, and practices of different social and cultural groups.

contextos sem considerar as especificidades de cada um deles. O segundo, remete ao trabalho com letramento pautado, não somente no sujeito como no modelo anterior, mas que se utiliza de contextos pré-definidos em busca de realizar seu exercício. O terceiro, envolve o sujeito que pensa e que reflete tanto sobre si e a realidade que o cerca, quanto acerca do outro e de seu meio, por ter consciência sobre as ideologias, os aspectos culturais e a relações de poder a estes instituídos. Quanto aos aspectos culturais, pautamo-nos em Jasinski (2021, *apud* Nancy, 2016, p. 5) já que a autora assevera que é na interação com o outro que o “eu” se constitui e se configura em um “ser-singular-plural”.

Entendemos, portanto, que é necessário superar obstáculos diversos referente à escrita, à leitura e à oralidade que ainda provêm do nível básico para que haja a transformação dos saberes trabalhados com os alunos em seus diferentes contextos de aprendizagem. Em conformidade com o que nos diz Carvalho (2014), o letramento acadêmico poderá ter outros resultados se for alvo de um ensino trabalhado em longo prazo, isto é, desde o nível básico até o nível superior. Ademais, o autor corrobora com o ensino em dois planos, um na aula de língua com a apreensão dos gêneros que se tornam os receptáculos de mediação do conteúdos das diversas disciplinas; e o outro, nas diversas disciplinas escolares com a proposição de atividades que envolvessem raciocínio mais complexo do que a mera repetição bem como atividades que superem a visão atual dos manuais/livros didáticos, processos estes que requerem preparo e formação dos professores para que possam conduzir e mediar as aulas de forma a integrar a escrita e a leitura nas disciplinas com base em cada contexto. Além disso, ao invés de abordagem de competências genéricas, como as que comumente são desenvolvidas pelo modelo autônomo de Street (1994) e que não tratam das especificidades dos contextos de cada disciplina,

uma alternativa é a junção dos saberes disciplinares e tarefas diversas que envolvem a leitura e a escrita com base nesses saberes e que gerem impacto nos resultados de apreensão da disciplina em si (CARVALHO, 2014).

METODOLOGIA

O nosso estudo funda-se no interesse em apreender como se materializam as vozes e em identificar os modelos de letramento que permeiam o relatório de uma aluna-professora na segunda fase da disciplina de Estágio Supervisionado de 2020 a 2021, na Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Ancoramo-nos na pesquisa qualitativa de cunho documental que, conforme Kripka, Sheller e Bonotto (2015, p. 244), “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Com isso, consideramos o gênero de texto Relatório de Estágio Supervisionado como um documento que abre espaço para novas reflexões e interpretações sobre o contexto investigado.

Os parâmetros do contexto de origem do gênero de texto em foco revelam que este foi produzido durante o período pandêmico por uma aluna-professora com o intuito de tecer reflexões referente à práxis advinda da disciplina de Estágio, tendo em vista que esta ocorreu toda de forma remota. Para tanto, o relatório em análise contempla duas etapas. A primeira, produzida no segundo semestre de 2020, compreende a observação feita com base nas aulas Paraná, disponibilizadas pela SEED em formato de vídeo tanto na plataforma *You Tube*, quanto em canais abertos pela TV. Já, a segunda fase abrange o período de regência, momento em que, primeiramente, foram produzidas, pelos alunos-professores, duas videoaulas para o cursinho pré-vestibular da

Unicentro. Em seguida, quatro aulas foram lecionadas por meio da plataforma *Google Meet* com turmas do Ensino Médio (EM) em escolas públicas da cidade de Guarapuava-PR.

Assim, com o intuito de compreender como se constitui o relatório de Estágio Supervisionado, apresentamos seu plano global, contendo na primeira parte: introdução (primeira etapa), fundamentação teórica, relatos das aulas Paraná (10 aulas), reuniões com a professora regente da escola, relatos das aulas do Google Meet, construção das atividades (2 aulas; 3 atividades) e as considerações finais. Na segunda parte: introdução (segunda etapa), aulas para cursinho pré-vestibular da Unicentro (2 aulas), aulas remotas (profa. regente) - pré-observação, panorama das aulas observadas, minhas aulas de regência remota (4 aulas), aulas de regência remota – colega (2ºA) (4 aulas), aulas de regência remota – colega (1ºA) (4 aulas), considerações finais, referências e Anexos.

Na sequência, de modo a identificar as vozes e os modelos de letramento, realizamos o seguinte recorte: introdução (primeira parte); fundamentação teórica; relatos das aulas Paraná¹¹ (2ª Série - Aula 37. Título: Movies, movies and movies; minhas aulas de regência remota (2º diário) e as considerações finais. Tais seções foram escolhidas em virtude dos segmentos nos quais aparecia um movimento maior de vozes bem como pelo maior número de recorrências.

Como critérios de análise, tomamos as vozes e os modelos de letramento (BRONCKART, 1999) apresentados na fundamentação teórica. Reiteramos a relevância deste trabalho pela possibilidade da abertura de caminho não apenas para o compartilhamento de vivências voltadas à formação, como também pelo espaço cedido a reflexões relevantes sobre este tema a fim de gerar contribuições a esta área de pesquisa. Com estas considerações, pretendemos percorrer um caminho metodológico que auxilie na discussão problemática em questão no sentido de propiciar contribuições à área educacional, mais especificamente, para a compreensão da importância do Estágio Supervisionado ao processo formativo inicial da docência na área da Língua Inglesa.

ANÁLISE

A fim de evidenciar as vozes e os modelos de letramento que possam permear o relatório de Estágio em análise, apresentamos, a seguir, um quadro com as seções selecionadas do relatório da aluna-professora e as vozes encontradas em cada uma delas.

QUADRO n.2: Seções e vozes do relatório.

Seções do Relatório de Estágio Supervisionado	Vozes
Introdução (primeira etapa do relatório) Excerto 1	VS (futuros professores; Ensino Médio; SEED; estudantes) VAE (aluna-professora) VP (alunos do terceiro ano do EM; professora regente)

¹¹ As aulas Paraná foi uma alternativa trazida pelo governo do Estado do Paraná para dar continuidade de forma remota às aulas nas escolas públicas em 2020.

Fundamentação Teórica Excerto 2	VS (professor; alunos; pais; profissionais; escolas; países hegemônicos; falantes; estadunidenses; britânicos; aluno; cidadão; aprendiz; autores citados no texto) VAE (aluna-professora; professora) VP (colega; alunos)
2ª Série - Aula 37. Título: Movies, movies and movies (Observação remota, primeira aula observada) Excerto 3	VP (professor; alunos) VS (professores; companies)
Segundo Diário de Regência Remota Excerto 4	VP (colega de estágio; alunos do 1ºb; professores; colegas; VAE (aluna-professora) VS (SEED)
Consideração Finais (segunda etapa do relatório) Excerto 5	VAE (aluna-professora) VS (professores; alunos; escolas; rede pedagógica; comunidades escolares)

Fonte: produzido pelas autoras (2022).

Podemos constatar que as três categorias de vozes (de autor empírico, voz de personagem e voz social) são recorrentes nas seções analisadas. A voz de autor empírico está centrada na voz da aluna-professora na condição de autora do relatório e que ocupa a posição de ator responsável pelas ações expostas. Com relação às outras vozes, a voz de personagem é endereçada aos alunos das turmas nas quais é realizado o estágio, às professoras regente e à supervisora de estágio em sua posição social de co-formadoras, bem como aos outros alunos-professores da turma de Estágio. Dentre as diversas vozes sociais apresentadas no relatório de Estágio Supervisionado, destacamos a da classe de professores, da instituição Secretaria Estadual de Educação do Paraná e a de alunos-professores.

Para que as vozes possam ser melhor analisadas, selecionamos, com base em cada uma das seções, um excerto que evidenciasse as vozes de autor empírico, de personagem e a voz social. Iniciamos com o primeiro excerto correspondente à seção de introdução:

Excerto 1 – Introdução

“A oportunidade de observar o contexto escolar e de sala de aula é crucial aos futuros professores, pois dessa forma *nos* tornamos mais preparados, mais cientes, mais reflexivos e críticos, visto que há a possibilidade de pensarmos em *nós mesmos* como professores, em nossa prática docente, em como podemos lidar com as situações em sala de aula, seja esta presencial e/ou remota.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

O excerto nos evidencia uma maior presença da voz social quando os termos “futuros professores” são mencionados, pois fazem referência a um coletivo que, ao se situar nesse espaço-tempo formativo, o Estágio Supervisionado, recebe a possibilidade de vivenciar o trabalho docente, o que para muitos desses alunos-professores acaba sendo o primeiro contato. Ao longo do excerto, percebemos a inserção da voz do autor empírico, visto que a aluna-professora, por meio do uso do pronome “nós”, passa a reconhecer-

se como parte deste grupo, construindo sua identidade docente ao passo que experiencia a docência. Nas palavras de Nóvoa (1992) temos a partir da junção teórico-prática um meio viável para a reflexividade crítica que conduz à construção da identidade profissional.

A seguir, temos o segundo excerto referente à seção da fundamentação teórica:

Excerto 2 - Fundamentação Teórica

“Ao falar sobre a experiência vivida acerca do ensino e aprendizagem em 2020, no que se refere principalmente à oralidade, já que as aulas dadas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e que não *tivemos* a interação presencial e nem mesmo um retorno oral dos *alunos*, *fizemos* ainda assim uso da língua alvo, não apenas para dar instruções e/ou fazer correções, conforme aponta Dolz, Schneuwly e Haller (2004), mas a *utilizamos* como mediadora, ao *lermos* textos, ao *fazermos* questionamentos bem como na interação com os alunos de uma forma geral.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Diante do exposto, notamos uma maior recorrência da voz do autor empírico e de personagem. Assim, por meio da conjugação dos verbos “tivemos”, “fizemos”, “utilizamos”, “lermos” e “fizermos”, a autora se inclui nesse discurso coletivo de docente e de discente, indicando uma proximidade da aluna-professora com seus alunos ainda que as condições propiciem uma direção oposta a considerar o período remoto. Desse modo, a voz de aluna-professora que atua em sala de aula e que se coloca como autora e responsável pelo trabalho docente demonstra ser um caminho profícuo para a construção de novos saberes e da identidade docente tendo em vista que “o início da carreira representa uma etapa fundamental no processo formativo do professor, repleta de tensões e de intensas aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade docente e a estruturação da prática profissional” (LEONE; LEITE, 2011, p. 240).

Em relação à voz de personagem, esta ganha ainda mais evidência, quando, no corpo do texto, a voz teórica dos autores citados é apresentada, cujo propósito gira em torno de prover credibilidade ao que é exposto pela aluna-professora na posição também de autora. Se, por um lado, observamos o entrelaçamento das vozes teórico-práticas que mostram como as interações mesmo remotas possibilitaram a apreensão de novos saberes do ensino como um trabalho, por outro lado, notamos que é preciso permanecer atentos para ver que aspectos o ensino remoto tolheu. A voz de personagem “dos alunos” é posta em evidência para referenciar a ausência de participação explícita, como fora exposto em “nem mesmo um retorno oral”, o que gera preocupação e mostra que o distanciamento em aulas de língua inglesa tornou-se ainda maior e que as tecnologias não conseguiram suprir.

Na sequência, apresentamos o terceiro excerto referente ao diário da aula Paraná de nº 37 da 2ª Série do Ensino Médio, intitulada de *Movies, movies and movies*:

Excerto 3 - Aula Paraná nº 37 - Movies, movies and movies

“Para iniciar de fato a aula, o professor apresenta um *warm up* com três perguntas em inglês as quais ele faz a leitura na língua inglesa, mas logo em seguida as traduz. (Não dando tempo aos alunos para lerem e praticarem por si).” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Nesse trecho, a voz que predomina é a voz de personagem representada pela voz de um dos professores das aulas Paraná e a dos alunos. O acesso às aulas foi viabilizado em canal aberto de televisão e por aplicativo de celular. Tendo em vista que se trata de uma videoaula gravada que tem como criador da proposta um professor e a equipe de gravação e é destinada aos alunos de segundo ano do Ensino Médio de todas escolas públicas do

estado, consideramos necessário problematizar a situação. A ação de ler os enunciados e prover sua tradução pode nos levar a interpretações diversas, tal como o fato de que a aluna-professora em sua ação de relatar tece comentários entre parênteses a respeito do posicionamento do professor. Esses comentários são munidos de apreciações valorativas negativas que mostram que ela, na posição de aluna-professora, está ciente do distanciamento das condições de um aprendizado efetivo expresso na citação acima, haja vista que não haveria tempo para a compreensão e a resolução das questões apresentadas pelo professor na videoaula por parte dos alunos. Além disso, podemos refletir sobre as aulas Paraná, que, se por um lado buscam trazer temáticas possivelmente pertinentes, por outro lado, não conseguem mensurar as diversas realidades e necessidades dos alunos.

Por conseguinte, apresentamos o excerto que corresponde ao diário de regência remota da aluna-professora:

Excerto 4 - Diário de regência da aluna-professora

“(…) nessa aula, após a conversa com as professoras e os colegas acerca da experiência anterior, bem como a autorreflexão acerca da *minha postura, tentei* não chamar *aluno* por *aluno* e *demos* a opção àqueles que não se sentissem confortáveis para responder por áudio que poderiam participar pelo chat.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Nesse excerto as vozes mais recorrentes são as vozes de personagem e a voz do autor empírico. As vozes de personagem, constituídas pelas professoras regente e supervisora, bem como pelos colegas de estágio, aparecem no relato de Estágio Supervisionado como consequência oriunda de diálogo e de reflexão acerca das experiências vivenciadas e compartilhadas sobre a aula anterior. Ainda no tocante à voz de personagem, temos,

novamente, as vozes dos alunos, que também aparecem no excerto por conta das conversas e reflexões com as professoras regente e supervisora e com os colegas alunos-professores a respeito de uma frustração sofrida pela aluna-professora. Tal sentimento se pautou na falta de participação dos alunos e na atitude da aluna-professora de chamá-los, nome a nome para que interagissem, e, ainda assim, não obter muito retorno, o que a levou a refletir sobre seu ato, uma vez que ao chamar os alunos pelo nome, muitos poderiam sentir-se pressionados e até mesmo envergonhados, o que talvez explicasse o porquê da falta de retorno. Diante disso, o excerto expõe uma tomada de ação da aluna-professora após um processo de reflexão acerca de como envolver os estudantes nas aulas *online* de forma que pudessem sentir-se confortáveis para que então participassem com mais frequência.

A voz do autor empírico também é mobilizada, quando a aluna-professora discorre sobre suas ações e os seus resultados em relação aos alunos e a si mesma como profissional. Essa voz remete à ação de compartilhar ideias, vivências, de repensar atitudes, de autorreflexão. Constatamos a tomada de posição, por parte da aluna-professora com relação ao seu agir docente, fortalecendo, dessa forma, sua identidade como professora. Assim, a identidade docente converge com um “processo de transformação permanente” dadas as mediações formativas (BRONCKART, 2016) advindas das oportunidades da disciplina de Estágio Supervisionado.

Enfim, apresentamos o último excerto, que corresponde às considerações finais.

Excerto 5 - Considerações finais

“*Nos mantemos* assim, acreditando no poder da educação que tem sido possível por meio da união entre as *comunidades escolares*.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Este trecho final conta com as vozes de autor empírico, mais uma vez marcada pela primeira pessoa do plural indicando a construção da identidade da aluna-professora como docente, bem como com a voz social das “comunidades escolares”, que evidenciam o sentimento de pertencimento cuja aluna-professora demonstra estar consolidando ao longo do estágio.

Com base nos excertos ora expostos e, retomando o nosso segundo questionamento inicial sobre “quais modelos de letramento se aliam às práticas de escrita do relatório de ES”, podemos ponderar sobre a escrita deste relatório como sendo um instrumento decorrente de uma prática social altamente complexa, dadas as interações que colocam em cena vozes diversas e que demandam o posicionamento crítico da aluna-professora. Sua escrita não evidencia sinais de neutralidade e, portanto, vai muito além das práticas tradicionais de letramento do primeiro modelo de habilidade de estudos. O relatório de Estágio Supervisionado evidencia as práticas que envolvem apreensão e desenvolvimento contínuo, ou seja, supera a mera competência cognitiva. Conforme expõem Magalhães e Cristovão (2018, p. 57), “letramento não é habilidade mensurada em graus ou níveis, ou uma competência exclusivamente cognitiva; é, sim, uma prática, um processo”.

Os excertos do relatório analisado sinalizam a aculturação da aluna-professora, indicando que há uma necessidade premente de compreender, agir e integrar-se tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar, mesmo que seja de forma remota, a fim de alcançar os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado e do curso de licenciatura. Assim, o modelo de socialização acadêmica constitui um dos pilares para tornar a formação significativa, haja vista que toca em saberes da práxis por meio da linguagem e sua materialização que ocorre pelos textos e gêneros próprios da alternância teórico-prática. Os estudos com base

em gêneros têm sido por diversos anos um dos importantes aportes que embasam a proposta da disciplina de estágio da qual emanou o relatório, em razão dos elementos norteadores de documentos oficiais. Contudo, nas proposições das aulas Paraná de inglês disponibilizadas no sistema remoto pelos órgãos competentes, uma parte das aulas relatadas pelos alunos aproxima-se, em diversos pontos, de práticas behavioristas que se alinham com o primeiro modelo de letramento. Nesse modelo de habilidades de estudo, Street (2017, p. 25) tece críticas por apenas abordar “as características formais e padronizadas do inglês” sem levar em consideração outros diversos usos da língua, conforme os múltiplos contextos.

Na contramão dos resultados que acabamos de expor, a proposta da disciplina de Estágio Supervisionado, aqui apresentada, aproxima-se do modelo de letramento acadêmico dadas as mobilizações de diversas capacidades de linguagem, dentre elas as capacidades de significação ou de produção de sentidos, advindas da compreensão e reflexão do processo formativo. Por conseguinte, as análises evidenciam e confirmam que o Relatório de Estágio Supervisionado segue padrões do gênero e que as vozes revelam as instâncias enunciativas situadas no meio acadêmico e escolar nas quais a aluna-professora teve possibilidades de aprender e também de contribuir na continuidade dos caminhos da formação.

Concebemos, portanto, o Relatório de Estágio como um gênero de texto próprio do meio acadêmico no qual se presume que os alunos-professores realizem as sínteses de conceitos, os processos de referenciação e a citação dos autores estudados por meio dos artigos científicos e de aulas expositivas e práticas, o que demanda uma postura ativa dos futuros professores. Os textos teóricos servem de suporte para embasar todo o relatório, diante da necessidade de apresentar os saberes disciplinares na tessitura teórico-prática,

com apresentação do duplo contexto (escola e universidade), objetivos e legislação do Estágio e composição do plano global do relatório na seção introdutória, na seção da fundamentação teórica, em que os principais conceitos são expostos de forma sintética, nos relatos das experiências advindos de diários em que há necessidade de tecer reflexões mais profundas quanto ao que se experiencia, nas análises de materiais didáticos, na construção de sequências didáticas e de planos de aula entre outras seções. Embora ainda haja um caminho longo a melhorar na reescrita, nas análises e nas reflexões, distanciamo-nos de uma visão genérica, haja vista que ocorre uma junção do conhecimento construído e avaliado dadas as inúmeras tarefas em que os futuros professores precisam se engajar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo visou a investigar as vozes e os modelos de letramento que subjazem o relatório de estágio supervisionado de uma das autoras, a qual, na posição de aluna-professora, produziu tais relatos, com o propósito de abordar experiências vivenciadas durante a segunda fase da disciplina de Estágio Supervisionado que compreendeu o ano de 2020 e uma parte do primeiro semestre de 2021. Para tanto, foram analisadas as seções de introdução (primeira parte), fundamentação teórica, relatos das aulas Paraná (2ª Série - Aula 37. Título: *Movies, movies and movies*; minhas aulas de regência remota (2º diário) e as considerações finais.

Pudemos perceber que há nos relatos analisados uma junção de vozes que prevalecem como a de autor empírico, de personagem e vozes sociais. Com relação à voz de autor empírico, esta é representada pela aluna-professora que se posiciona como autora e responsável pelo seu agir, demonstrando, assim, a construção de sua identidade docente, pois de acordo com Gatti (1996, p. 89) os professores “se identificam a partir de seu trabalho

de ensinar”. Já, as vozes de personagem refletem os professores, os alunos e os colegas alunos-professores de estágio, evidenciando, desse modo, os laços que se constroem durante essa etapa da formação, bem como influenciam na maneira como o aluno-professor se vê enquanto profissional. No que tange às vozes sociais, observamos que estas abrangem tanto os futuros professores, quanto a comunidade escolar, contemplando o contexto em que a disciplina de Estágio Supervisionado se desenvolve.

Nossas análises quanto aos modelos de letramentos mostraram que o relatório produzido na disciplina de Estágio Supervisionado está pautado em práticas que evidenciam a aculturação e a interação da aluna-professora nas esferas acadêmica e escolar e, portanto, alia-se ao modelo de socialização acadêmica e ao modelo de letramento acadêmico. A práxis está pautada em uma proposta socio-interacionista e as ações que conduziram a escrita do relatório evidenciam as interações, as intervenções e os agires dos quais emanaram apreensões de saberes, desenvolvimento e construção de identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Letramento crítico: implicações para a formação inicial de professores da língua inglesa. *Humanidades e Inovação, Palmas-Tocantins*, v.7, n.8, p. 350-363, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1563>. Acesso em: 28 jan. 2021.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BRONCKART, J.-P. Développement du langage et développement psychologique. *L'approche de*

- P'interactionnisme socio-discursif. Veredas , Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 30 – 46, 2017.
- BRONCKART, J.-P. Pourquoi et comment devenir didacticien ?. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 2016. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109904>.
- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, J. A. B. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. Letras & Letras, [S. l.], v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983>. Acesso em: 18 maio. 2022.
- CHAKRABARTY, D. Theories of the New Literacy Studies (NLS). Research Journal of English Language and Literature (RJELAL). Universidade de Calcutta, India, v.8, n. 1, p. 1-8, 2020. 10.33329/rjelal.8.1.1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339003435_Theories_of_the_New_Literacy_Studies_NLS. Acesso em: 18 maio. 2022.
- COSTA, R. P. G. M Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/186>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- DEGRANDE, D. H. S.; GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Mato Grosso do Sul, v. 6 n. 11, p. 169-183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. Humanidades & Inovação, Palmas-Tocantins, v. 5 n. 3, p. 93-101, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/387>. Acesso em: 6 set. 2021.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. Revista do GEL, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017. DOI: 10.21165/gel.v14i3.1867. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 6 set. 2021.
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- GEE, J. P. The New Literacy Studies. The Routledge Handbook of Literacy Studies Routledge, mai. 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 27 out. 2021.
- GUIMARÃES, D.; PEREIRA, R. C. M. A atividade docente à luz de categorias da semântica do agir em relatórios de estágio. Entrepalavras, Fortaleza,, v. 8, n. 3, p. 84-102, out-dez/2018.
- IFA, S.. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador- Bahia, n. 50, 2014. p. 100- 119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14814>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- JASINSKI, I. . Redes das literaturas de fronteiras como existência e pluralidade. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 62, p. 1–16, 2021. DOI: 10.1590/2316-4018624. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/37424>. Acesso em: 4 maio. 2022.
- JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. Educação &

- Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr/jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HyfVGJp3yZBS7fD4XrLQw7M/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- KOMESU, F. C.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 20 maio. 2022.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: *Atas CIAIQ2015*, v. 2. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 8 set. 2021.
- LEA, M.; SREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, p.157-172, 1998.
- LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media”. In: D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna; R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p .283-301, 1998.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. (2011). O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, n. 6, 236- 259. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30, P. 52 - 72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9382/4938>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1), p. 95-119, 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), jul-dez, 2009.
- PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 1 (2018). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/36888>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- RAMPAZZO, G. C. C.; JUNG, N. M.; BASSO, R. A. A. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1266/549>. Acesso em: 6 set. 2021.
- SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUCSP/LAEL v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.
- SILVA. D. M. da.; MUNIZ, S. S. O estágio supervisionado na formação inicial docente:

desafios entre a teoria e a prática. *Humanidade e Inovação, Palmas-Tocantins*, v. 6 n. 15, p. 150-159, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 28 jan. 2021.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., (Orgs.) *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Trad. Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 21-33.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>. Acesso em: 21 maio. 2022.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27- 62.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.