

**A ESCRITA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO:  
ENTRE O FAZER E O SENTIR**

*Tânia Maria de Oliveira Rosa (UFT)*

[taniarosa10@gmail.com](mailto:taniarosa10@gmail.com)

*Luíza Helena Oliveira da Silva (UFT)*

[luiza.to@mail.uft.edu.br](mailto:luiza.to@mail.uft.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, que visa analisar os relatos que descrevem os sentidos que emergiram no processo de produção do relatório de estágio, referentes as atividades práticas do Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores no curso de Letras na UFT. Na perspectiva da semiótica discursiva, analisamos as narrativas, sob a ótica das modalidades e seus desdobramentos até a competência do “saber fazer”. O *corpus* para este trabalho é composto por quatro fragmentos de relatos de experiência gerados de entrevistas semiestruturadas no contexto de pesquisa, nos quais observamos as relações interativas entre os atores do estágio: professor universitário, estagiário e professor da educação básica considerando os sentidos imanentes da experiência a partir dos estados iniciais do sujeito e as posições passionais relativas à escrita do relatório como atividade obrigatória. A voz dos sujeitos nos permite observar: i. que esse processo de registro leva muitos acadêmicos a estar em disjunção com a escrita do relatório, mesmo quando engajado em sua experiência com a docência no contexto do estágio; ii. a construção do relatório de estágio ganha centralidade nas atividades práticas do estágio, nas quais os sentidos relativos à própria prática docente podem se perder sucumbindo ao caráter científico do registro como resultado das atividades.

**Palavras-chave:**

Semiótica discursiva. Formação de professores. Relatório de Estágio.

**RÉSUMÉ**

Cet article est un extrait d'une recherche doctorale encours, qui a pour objectif d'analyser les rapports décrivant les significations apparues au cours de l'établissement du rapport de stage, faisant référence aux activités pratiques du stage supervisé, dans la formation initiale des enseignants au cours de Lettres chez UFT. Du point de vue de la sémiotique discursive, nous analysons les récits sous l'angle des modalités et de leur évolution jusqu'à la compétence de « savoir comment ». Le corpus de cet travail est composé de quatre fragments de rapports d'expérience générés à partir d'entretiens semi-structurés dans le contexte de la recherche, dans les quels nous observons les relations interactives entre les acteurs du stage: professeur d'université, stagiaire et enseignant d'éducation de base en tenant compte du sens immanent de l'expérience. Des états initiaux du sujet et des positions passionnées concernant la rédaction du rapport entant qu'activité obligatoire. La voix des sujets nous permet d'observer: i. considérant que ce processus d'inscription conduit de nombreux universitaires à s'opposer à la rédaction de rapports, même lors qu'ils sont engagés dans une expérience d'enseignement dans le cadre du stage; ii. La construction du rapport de

stage devient centrale dans les activités pratiques du stage, dans lequel les sens liées à la pratique pédagogique elle-même peuvent être perdues, cédant au caractère scientifique du registre du fait desactivités.

**Mots-clés:**

**Sémiotique Discursive. Formation des Professeurs. Rapport de Stage.**

## **1. O relatório no Estágio Supervisionado**

As atividades de estágio no curso de Letras são realizadas a partir do 5º período com a disciplina Estágio Supervisionado I, que consiste em um período de observação da prática pedagógica junto à realidade da escola. Nas etapas II, III e IV, que acontecem nos períodos subsequentes, o aluno vivencia experiência de regência em sala de aula, ambos tendo como objetivo de promover o primeiro contato com o campo de trabalho.

Ao final de cada semestre, isto é, de cada etapa de estágio, o acadêmico deve apresentar o registro de suas observações a respeito da escola campo, sua caracterização, estrutura e a prática do professor regente. Do mesmo modo, no período de regência, o aluno mestre relata sua experiência contextualizando a prática docente, as relações no espaço escolar, entre outros requisitos orientados para a constituição desse registro.

As atividades realizadas nas disciplinas de estágio são avaliadas principalmente por meio do Relatório Final, que é a forma de registro a ser produzido pelos alunos sobre a experiência vivenciada. Um modelo já preestabelecido pela academia, esse gênero contempla todas as etapas e ações realizadas no estágio pelo aluno-professor em formação.

A escrita do relatório de estágio parece representar um desafio para os professores em formação inicial. Como produção acadêmica que responde também a uma avaliação da competência para docência, o relatório acaba por situar o produtor do texto frente à necessidade de registrar sentidos construídos durante uma experiência dentro de um modelo previamente estabelecido. Assim, para os acadêmicos, a produção dos relatórios tem se tornado uma atividade que se impõe como um dever imposto por outrem, o professor, a Instituição.

No processo dessa escrita, as emoções sentidas na vivência, no contato e na própria prática docente podem se perder, sucumbindo ao caráter científico do registro, quando se prioriza uma discussão da prática bem articulada e iluminada pelas teorias que envolvem o ensino de língua e literatura.

Esse contexto de registro leva muitos alunos a declarar sua disjunção com o querer desenvolver a escrita do relatório, mesmo quando engajado em sua experiência com o estágio. Em função disso, consideramos pertinente desenvolver uma análise dos relatos que descrevem os sentidos que emergiram no processo de produção do relatório. Tendo em vista que “os sujeitos da enunciação são sujeitos do fazer, cujo objeto é o produto do dizer, ou seja, o dito, o enunciado. Com efeito, a enunciação é um ato que faz ser o sentido, isto é, que lhe dá existência” (FIORIN, 2007, p. 26), então é a voz desse sujeito projetada nas narrativas que nos interessa.

Para tanto selecionamos para a análise, notas de campo e quatro excertos de relatos de acadêmicos gerados em entrevistas semiestruturadas. A fim de compreendermos, sob a ótica da semiótica discursiva, os sentidos que suscitam desse processo de escrita. Vale ressaltar que optamos por adotar nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos voluntários desta pesquisa.

## **2. Uma contribuição da semiótica discursiva**

A semiótica narrativa visa compreender o estado dos sujeitos e sua transformação no programa narrativo. Trata-se de “uma transformação de estado, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age sobre o mundo em busca de determinados valores investidos no objeto” (BARROS, 1995, p. 85). Num programa narrativo elementar, a narrativa baseia-se exatamente nas relações juntivas que se dão entre um sujeito e um objeto valor.

Entretanto, dada a diversidade e as mudanças dos percursos actanciais, a organização interactancial desse programa elementar tende a ser complexificada, pois, conforme Bertrand, o “mesmo papel actancial pode modificar-se durante o percurso, ver-se ampliado ou amputado. Inversamente, um único papel actancial pode ser ocupado por vários atores diferentes, ou por um ator coletivo” (BERTRAND, 2003, p. 306). Torna-se, portanto, imprescindível considerar as modalidades, levando em conta as flutuações de papéis actanciais.

Num primeiro momento, Greimas define a modalidade para a análise do nível narrativo como um predicado que modifica o outro: “a modalidade como a produção de um enunciado que sobredetermina um enunciado descritivo” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 314). Assim, o

predicado modal se constitui por uma das quatro modalidades fundamentais: o *querer/*, o */dever/*, o */poder/* e o */saber/*. Por sua vez, o predicado regido ou descritivo se constitui pela modalidade do */fazer/*.

Conforme Bertrand, o segundo predicado modal do *dever* se insere na lógica deôntica, pois “a modalidade não pode ser pensada independente da cena actancial, isto é, da competência modal dos objetos de valor que define, por meio de suas variações, o estatuto do sujeito de estado” (BERTRAND, 2003, p. 309). Isso significa que há uma instabilidade do sujeito em relação ao objeto desejado, portanto, há dois tipos de sujeitos: o de *fazer* responsável pela ação e o de estado que é identificado pela sua relação com o objeto. Assim se define o sujeito com competência modal: aquele que potencialmente é dotado de condições do *fazer* (ele quer, deve, sabe e pode fazer), e, age sobre o sujeito passivo para levá-lo a fazer.

Se pensarmos nos papéis actanciais no contexto da obrigatoriedade de produção do relatório de estágio, temos um sujeito destinador na figura do professor de estágio – o que *faz fazer* – que trabalha para levar os acadêmicos a executarem a tarefa de produzir o relatório de estágio. Este por sua vez é também destinatário de uma instância maior, um superdestinador as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (2008) e demais documentos reguladores das práticas de estágio supervisionado (BRASIL, 2002), que estabelecem o cumprimento da atividade como requisito para a aprovação na disciplina. Outro actante/ator é constituído pelo corpo discente que tem como desafio o cumprimento da atividade, dado seu estado inicial de disjunção desse objeto valor pelo não saber fazer. Por fim, temos o objeto valor, a produção do relatório de estágio, que representa a sanção do sujeito manipulado.

A semiótica define o sujeito por uma sequência modulável de modalidades que são categorias de modos de existência do sujeito, a saber: potencializado o sujeito que crer ser; virtualizado sujeito do querer ou dever ser; atualizado sujeito do saber ou poder ser e realizado o sujeito do fazer ou ser (BERTRAND, 2003).

O estudo das modalidades ancorada na semiótica da ação observa as condições modais que levam o sujeito de estado à transformação do seu estatuto para a realização da ação. Segundo Fiorin, “A categoria euforia/disforia do nível fundamental converte-se em traços modais que modificam as relações entre sujeito e objeto” (FIORIN, 1999, p. 141), isso significa que ocorre a implicação um valor modal no nível narrativo.

Se o estado inicial tem valor eufórico, o objeto é desejável, mas, se for disfórico, há uma aversão ou temor pelo objeto.

Conforme explicitamos no decorrer desta seção, observaremos, a partir da sintaxe modal, o estatuto dos sujeitos acadêmicos, disjuntos do poder fazer, virtualizados pelo dever fazer que busca a competência modal para a realização da ação, neste caso, a produção do relatório. Nessa direção, analisamos os efeitos de sentidos produzidos no trajeto da experiência com a escrita do relatório, as posições actanciais dos acadêmicos e as relações estabelecidas com o objeto, desde a condição virtual do sujeito, modalizado pela ausência do saber fazer até a realização da ação e as manifestações desta transformação no discurso.

Dito de outro modo, como os sentidos emergem dessa experiência considerando aí os estados de alma dos sujeitos, suas ações e reações frente a experiência do dever fazer o relatório de estágio. Assim, “os estados de alma” estão “relacionados à existência modal do sujeito, ou seja, o sujeito segue um percurso, entendido como uma sucessão de estados passionais” (BARROS, 1990, p. 61). É a partir do percurso e dos desdobramentos das modalizações que surgem os estados de alma, ou estados passionais do sujeito, uma vez que, “as paixões são efeitos de sentido das compatibilidades e incompatibilidades das qualificações modais que modificam o sujeito de estado” (FIORIN, 2007b, p. 11).

Para Bertrand, “o passional pode ser entendido como uma variação dos estados do sujeito, permitindo depreender uma outra ordem de relações, aquelas que definem sua existência modal por meio da modalização dos enunciados de estado” (BERTRAND, 2003, p. 367). Nessa perspectiva, é por meio das modalizações tanto do “querer ser”, como do “não querer ser” e seus desdobramentos que se instalam as paixões. A primeira origina as paixões como desejo, anseio, curiosidade, enquanto a segunda as paixões como medo, repulsa, aversão (BARROS, 2001). Dessa maneira, a paixão consiste no resultado de uma espécie de jogo do conjunto das modalidades do querer ser, do dever ser, do saber ser e do poder ser, de modo que esses percursos consistem em determinações modais. É nessa lógica que Greimas e Fontanille (1993) consideram a existência modal dos sujeitos para identificar os estados de alma. Tendo em vista que a dimensão narrativa mostra o estado inicial do sujeito como sujeito da ausência, da busca, do medo, do querer e da espera para obter o objeto valor. Assim, dependendo do posicionamento do sujeito em relação ao objeto se define o percurso narrativo, levando em conta que “É o objeto desejável que faz o sujeito desejante; é o objeto impossí-

vel que faz o sujeito impotente e assim por diante” (FIORIN, 2002, p. 141).

Nosso esforço na análise se dedica a entender os sentimentos discursivizados nos enunciados dos relatos de experiência, que se suscitam como motivadores ou não para realização da ação. Como diz Landowski,

[...] o que é experimentado, vivido, “sentido” a favor do processo – quer o denominemos “paixão” (da alma ou do corpo) ou, de modo mais abrangente, experiência estésica – não se define aqui como a antítese da “razão” mas se articula à “ação”, à maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra, cada um dos integrantes da relação ajustando-se, em ato, ao outro enquanto seu parceiro dinâmico. (LANDOWSKI, 2005, p. 104)

Nessa perspectiva, observamos as relações interativas entre os atores do estágio: professor universitário, estagiário e professor da educação básica considerando os sentidos imanentes da experiência a partir dos estados iniciais do sujeito e as posições passionais relativas à escrita do relatório. Para tanto, mobilizaremos também a problemática do sentido, recorrendo aos regimes de interação segundo Landowski (2014).

Levando em conta que “o sujeito do discurso é então concebido como uma instância em construção, sempre parcial, incompleta e transformável, que apreendemos a partir dos fragmentos do discurso realizado” (BERTRAND, 2003, p. 83), analisamos as narrativas, a partir dos percursos dos sujeitos sob a ótica das modalidades e seus desdobramentos até a competência do saber fazer. Ainda consideraremos os efeitos passionais produzidos durante estes percursos.

Nosso olhar se volta aos sentimentos e emoções que suscitam a partir das interações entre os sujeitos e entre sujeitos e objetos frente à obrigatoriedade de produção do relatório, considerando que “as paixões emanam da organização discursiva das estruturas modais, aparecendo no discurso como portadoras de efeitos de sentido muito particulares (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 21). Sob a perspectiva da semiótica discursiva, interessa-nos apreender o sentir dos sujeitos e compreender como os sentidos passionais atravessam o discurso deixando evidências de seus estados emocionais no percurso da experiência.

Como um critério para a conclusão da disciplina, o relatório de estágio se torna para muitos acadêmicos o “calcanhar de Aquiles”, visto que não se trata de uma simples narrativa sobre sua experiência, mas de “um gênero discursivo bastante instável e complexo, o que é desenca-

deado pela mobilização de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional do professor em formação inicial” (SILVA; MELO, 2008, p. 131).

Esses critérios estabelecidos para o registro provocam nos alunos-professores uma série de reações alterando seus estados e, muitas vezes, a expectativa de adentrar no universo escolar para experienciar práticas docentes dá lugar a uma preocupação de ordem mais imediata e que ganha centralidade nesse processo – a do saber fazer a contento o registro que servirá para avaliação.

### **3. A produção do relatório: os sentidos que emanam do processo**

Nas aulas dos Estágios Supervisionados, os alunos entram em contato com as teorias que discutem a docência. Orientada pelo professor de estágio, essa teorização da prática docente cumpre o objetivo de que o acadêmico, de antemão, construa o olhar crítico necessário à sua inserção reflexiva na realidade escolar.

Nessa perspectiva, seja no período de observação ou de coparticipação nas atividades da escola-campo, as disciplinas de estágio propõem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para problematizar as questões voltadas à prática docente a partir da realidade experimentada e, principalmente, para registrar suas percepções da prática docente por meio da produção escrita.

Entretanto, o registro da experiência do estágio pelo aluno precisa obedecer a um modelo preestabelecido pela academia, que pressupõe uma competência para essa escrita, defendida no contexto das aulas de estágio pelo professor orientador.

O professor acadêmico imbuído de poder, como “destinador é, inicialmente, a montante, aquele que faz/criar/; propõe valores e suscita a adesão do sujeito; em seguida, é aquele que /faz querer/, que /faz fazer/, que /faz saber/, que /faz poder/” (BERTRAND, 2003, p. 344). Ele, portanto, imbuído de poder, tece uma série de orientações, primeiro para que os alunos despertem o desejo de fazer, depois para que realizem com êxito a tarefa de que foram imbuídos, de modo que o que concretizará a performance do sujeito manipulado, o acadêmico, e a produção do relatório dentro dos critérios preestabelecidos que prima por um caráter científico. A partir daí esse registro começa a ganhar a centralidade no processo de estágio.

O produto final do estágio é, portanto, um relatório correspondente às orientações recebidas na universidade, que conduzem o processo de escrita no qual o estagiário deve registrar “a sistematização e organização de seu trabalho, pondo em evidência a sua forma de ensinar. O percurso sistemático de todos esses itens tem por objetivo conferir ao relatório um caráter formal e científico” (BALDI, 2005, p. 29). Esse caráter científico do relatório é orientado nas aulas de estágio conforme observação em nota de campo,

O professor explica sobre a importância da análise dos instrumentos de coleta de dados nas escolas, durante o estágio, de modo que é necessário dar texto às respostas dos entrevistados. É importante tabular as informações dos instrumentos, das questões fechadas e analisar dando texto. Ou seja, os instrumentos são norteadores para produção do relatório, portanto, o relatório não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões, mas é necessário cruzar dados com fundamentos teóricos para dar um caráter científico ao relatório de estágio, lembrando que, sobretudo, o relatório é uma produção acadêmica. Ressalta ainda que os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Quando o professor chama a atenção dos critérios para elaboração do registro, elenca uma série de quesitos para a construção de um texto consistente. Orienta como utilizar os instrumentos (fichas de coleta de coletas de dados), cujas repostas devem ser convertidas em textos, comenta sobre a importância do cruzamento de dados e lembra que o texto “não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Exige-se um texto que mobilize teorias sobre ensino, docência e demais questões que abordam a esfera educacional. O professor enfatiza que os alunos precisam confrontar dados, relatos, e observação articulando-os com a teoria de referência para que então o texto produzido alcance caráter científico.

Essas orientações evidenciam que o professor na posição de destinatador trabalha ainda para um fazer crer. Se os acadêmicos são sujeitos de um não saber conseqüentemente também eles são sujeitos de um não crer e não podem fazer e ser. Entra em cena o professor que como destinatador articula uma série de estratégias que “propõe valores e suscita a adesão dos sujeitos” (BERTRAND, 2003, p. 344) com a intenção de levá-los a acreditar que podem romper com as dificuldades e assim querer aprender. Nessa lógica, as aulas de orientação de produção escrita visam nutrir os acadêmicos (sujeitos da ausência desse saber) de conhecimento para chegarem à performance da boa escrita demandada.



Essas orientações, contudo, podem ter em alguns casos efeito contrário, pois aumenta a responsabilidade do acadêmico que passa a ter um olhar ainda mais complexo para a escrita, gerando uma tensão por encontrar-se em estado disjuncto do saber. Essa tensão é fortalecida quando o professor afirma que “os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Assim, todas as orientações vão delineando um perfil de texto que se espera dos seus produtores, compatível com o nível acadêmico. Os alunos manipulados pela intimidação, se veem sem outra escolha senão a de aderir, pois a aprovação é condicionada ao cumprimento desse requisito. Esse critério provoca nos alunos uma série de estados passionais como ansiedade, desconforto, insegurança, sensação de impotência que determinam um percurso doloroso para atravessar os obstáculos e conseguir corresponder ao proposto.

Se o relatório de estágio é o registro de uma experiência por meio do qual os acadêmicos relatam suas expectativas iniciais, suas observações, as reflexões da prática do outro e da própria prática, bem como as dificuldades no percurso do aprendizado sobre a docência, a produção desse relatório também é uma experiência marcante para os alunos mestres, uma vez que as orientações do professor acadêmico indicam que as informações precisam ser dialogadas e refletidas à luz da teoria. Muitos percalços são encontrados durante a feitura desse registro, que se projeta como um “gigante” a ser vencido diante do acadêmico.

Em conformidade com a maioria dos relatos dos voluntários da pesquisa, o relatório de estágio representa o maior dos desafios para o cumprimento da disciplina de estágio. Ao associar com o desconforto provocado pela ansiedade de entrar em sala de aula, os alunos relatam que rompem com o receio da regência nas primeiras experiências, mas a produção do relatório, ao contrário, provoca um desgaste até a versão final.

Podemos observar no relato de uma aluna, um conflito instalado frente à tarefa imposta e sua percepção de não competência para o fazer, desencadeando uma série de emoções que reverberam a dificuldade de cumprimento da atividade no sentido da escrita.

*No início eu pensei que a minha maior dificuldade no estágio seria entrar na sala de aula como regente, mas depois eu vi que a maior dificuldade era a produção desse bendito relatório. Primeiro porque esse é o maior trabalho que a gente faz na faculdade, tirando o TCC. Depois a gente não sabe fazer (risos), assim, um texto, digamos científico. Eu ficava lendo minhas anotações em forma de relato e pensava como vou colocar tudo isso aqui nesse formado que o professor quer? É difícil demais,*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*daí a gente até esquecia o que tinha visto e feito no estágio, a nossa maior preocupação passava a ser como escrever um texto bom. Porque no final o que importa é se o professor aprova o nosso texto, porque eu acho que o professor não olhava muito os problemas que a gente colocava no relatório, mas se a nossa escrita estava boa, bem articulada com a teoria, essas coisas.* (BEATRIZ, 2017)

Na narrativa, o contexto da produção se configura em um momento tenso em que a acadêmica se sente forçada a fazer o que não sabe, “a gente não sabe fazer”. A aluna, cujo papel actancial é um sujeito manipulado pelo dever fazer, se desespera diante da árdua missão de executar uma tarefa que vai além da sua competência. O “fazer” o relatório é situado na narrativa como a maior dificuldade da aluna, considerando a sua pouca habilidade com a escrita acadêmica, ela se vê frente ao desafio equiparável ao do trabalho de conclusão de curso (TCC). Como instância a princípio dedicada fundamentalmente à prática docente, Leane esperava que o desafio estivesse relacionado mais diretamente à própria docência. A demanda, contudo, se inscreve ainda no campo da performance acadêmica de ordem teórica, sendo a escrita do relatório sobrevalorizada em relação aos problemas que aponta em termos de vivência da prática: “eu acho que o professor não olhava muito os problemas que a gente colocava no relatório”.

Disjunta do *saber fazer*, a aluna em questão, expressa sua angústia referente às suas notas de campo que pareciam perder o sentido quando confrontada ao formato do texto estabelecido pelo professor: “Eu ficava lendo minhas anotações em forma de relato e pensava como vou colocar tudo isso aqui nesse formado que o professor quer?” (BEATRIZ, 2017).

Há nesta narrativa um sujeito em conflito, que ainda disjuncto do objeto valor, é manipulado a *querer* pelo *dever fazer*, porque depende desse *fazer* para obter um resultado desejado: a sanção positiva.

A partir do momento em que a aluna reconhece que precisa aderir à escrita acadêmica, ocorre uma transformação do estado inicial, de disjuncto do objeto valor para o querer, ela entra no percurso da busca pela conquista e conseqüentemente sofre uma transformação. Logo, essa mudança de estado envolve também o sentir desencadeando uma alteração no estado de alma, quando os discursos são atravessados por cargas emocionais, passando a uma perspectiva passional. Conforme explicam Greimas e Fontanille (1993, p. 21), “as paixões aparecem no discurso como portadoras de efeitos de sentido muito particulares [...] a sensibilização passional do discurso e sua modalização narrativa são co-ocorrentes”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A narrativa apresenta uma mudança de posição modal do sujeito, no início a aluna expressa uma resistência pela sua dificuldade na escrita, considerando a fragilidade de sua formação básica para a qual a formação na licenciatura pouco concorreu para superação. Sente-se, portanto, inábil para cumprir com essa exigência acadêmica. Entretanto, manipulada pelo dever fazer, passa a um querer evidenciado num processo de busca: “a nossa maior preocupação passava a ser como escrever um texto bom” (BEATRIZ, 2017).

Se pensarmos na produção do relatório como um registro da experiência em campo de aprendizagem, já que todas as atividades realizadas em escola campo são necessariamente registradas em diário de campo, podemos inferir que ele é uma prática da rotina acadêmica. Conforme Bazerman “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” (2005, p. 31). Nesse sentido, embora os relatórios sejam gêneros com características gerais, com padrões genéricos, cada sujeito produz segundo suas observações, suas práticas, e o modo como se inseriu no processo de estágio, considerando que,

[...] para compreender, caso por caso, aquilo que nos interessa ou, no caso de práticas, para captar “o que se passa”, o único meio é simplesmente descrever e analisar o material de que dispomos, isto é, tentar resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da própria organização estrutural do objeto ou da prática em questão. (LANDOWSKI, 2001, p. 23)

Portanto um relatório com normas muito rígidas, pode provocar um entrave na produção, uma vez que se corre o risco do formato se sobrepor à reflexão. Levando em conta que o relatório de estágio é um gênero de caráter descritivo, seu objetivo prioritariamente é registrar as atividades desenvolvidas correspondentes ao período de estágio.

No Estágio I, o acadêmico registra as características da escola considerando todas as esferas, desde o espaço físico ao seu funcionamento enquanto unidade de ensino. Além da dinâmica do cotidiano escolar e a prática de sala de aula. No período de regência agrega-se ao relatório a descrição das atividades aplicadas e suas impressões, dificuldades em sua experiência docente, bem como fatos ocorridos na convergência da sala de aula.

A orientação segundo nossas notas de campo é que o estagiário enquanto produtor do relatório, tanto de suas observações, como da pró-

pria prática, dialogue com teorias de ensino para desenvolver uma reflexão problematizando questões observadas no estudo prático. Nessa lógica, acreditamos que o que deve motivar os registros das atividades de estágio em primeira versão é o vivido, as experiências, conforme relato a seguir.

*Pra mim a questão mais difícil foi o relatório, porque quando fui para o estágio, o que me preocupava mais, era tudo que eu iria anotar pra colocar no bendito relatório. Então eu estava tão preocupada com o relatório que não consegui viver esse momento. Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório. Então eu acho que se eu fosse mais tranquila, sem pensar naquele horror de páginas pra escrever depois eu teria aproveitado mais e até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência. Porque a gente sabe que depois do estágio temos que produzir um relatório... o negócio é que a exigência é tão grande e no fundo é o que vale nota, que o relatório vira a coisa mais importante do estágio. Como se fosse o resultado de tudo.* (CLARICE, 2018)

A narrativa evidencia como o registro ganha centralidade no processo, pois a preocupação com a escrita se antepõe à experiência e acaba sendo um norteador para a prática do estágio. O relato mostra a programação ganhando força quando todas as ações preveem um registro minucioso e bem elaborado: “Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório.” (CLARICE, 2018). O “horror de páginas” mencionado na narrativa traz uma carga emocional de desespero diante do volume da escrita prevista e ainda situa o relatório como “a coisa mais importante do estágio” (CLARICE, 2018).

Um outro contexto é desejado pela aluna, quando sugere como seria diferente se pudesse viver esse momento sem programar as ações em favor do registro, quando ela diz “até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência” (CLARICE, 2018), suscita um descontentamento com a forma que é direcionada as atividades do estágio. Esse modelo que valoriza o resultado final interfere no desenvolvimento das etapas, no envolvimento dos acadêmicos e sobretudo na aprendizagem por meio da prática. A escrita, portanto, é priorizada em detrimento a experiência. Esta não dimensiona um aprendizado que implica em problematizar questões educacionais considerando aí a dinâmica da sala de aula, mas se torna uma ação que visa levantar dados para a redação do relatório.

Embora a discussão nesta pesquisa gire em torno do estágio supervisionado e os sentidos construídos no processo de formação inicial do professor, verificamos que a dificuldade de aprendizagem se torna um entrave no cumprimento das atividades acadêmicas, principalmente no

tocante à produção escrita. A produção do relatório apenas faz emergir a ponta do “iceberg”, que se configura em um dos maiores problemas que vem se arrastando durante toda a vida estudantil, o pouco desenvolvimento das habilidades para produção escrita.

O não saber escrever impulsiona muitos a procurarem o curso de Letras na expectativa de aprender a escrever, que logo é frustrada quando percebem que as lacunas do seu percurso escolar dificilmente serão preenchidas ao ingressar na universidade. O fragmento do relato de Alice, em resposta ao que a motivou para a escolha do curso de Letras, traz um discurso coletivo, uma ideologia social que dissemina uma ideia de que a habilidade na produção escrita é um saber inerente ao profissional de Letras.

*As pessoas acham que por você fazer um Curso de Letras você pode ter uma boa escrita, mas o que acontece é que a universidade vai lá te jogar uma disciplina no primeiro período sobre produção escrita e é bom você aproveitar, porque é só ela que você vai ver praticamente. Quando eu entrei no Curso de Letras a minha expectativa era: eu vou sair sabendo escrever, essa era a minha expectativa, só que o curso só me forneceu no primeiro período com produção de texto. depois... a gente veio ver isso agora nos relatórios de estágio, onde a gente tem que saber articular as ideias pra colocar nos relatórios e o no TCC e o curso não te prepara pra isso. Então pra gente é muito sofrido. (DAIANE, 2017)*

O sofrimento de Daiane é reiterado em outros relatos, que descrevem as expectativas e as frustrações em relação ao aprendizado esperado. Em geral os universitários entram na busca por um objeto valor que representa o conhecimento necessário para romper com todas as dificuldades que permaneceram até o final da escola básica. Certos de que precisam do conhecimento, eles acreditam que irão aprender, porém em meio ao percurso se frustram ao perceberem um prejuízo irrecuperável, conforme relato de Emília:

*Letras pra mim era um sonho porque eu tinha muita vontade de aprender ler melhor, assim compreender mesmo os textos e aprender escrever. [...] a gente pensar que uma graduação vai resolver todos os problemas de aprendizagem da gente é bobagem, porque tem coisas que ficou para trás que eu não recupero mais. (EMÍLIA, 2017)*

Podemos depreender que, nas narrativas, a tensão é gerada pelo confronto entre o dever fazer e não saber fazer, e ainda não poder não querer fazer dada a obrigatoriedade da atividade como requisito avaliativo. Em outras palavras, instala-se no percurso um conflito que gira em torno de uma prática, uma experiência a princípio estimulante pelo seu caráter pragmático, porém o final resulta em um registro, uma escrita que

dificilmente dá conta de descrever, avaliar e refletir de maneira eficaz a experiência, principalmente pelo perfil científico.

Em um trabalho que discute teoria e prática na experiência de estágio e sua legislação, as autoras Aranda e Nascimento apresentam uma análise sobre as dificuldades dos acadêmicos de Letras para cumprir com as atividades propostas, destacando como maior fragilidade o relatório dentro dos critérios, um Relatório Circunstanciado do Estágio, de modo que os atores do processo realizassem uma autoavaliação. As autoras explicitam que a maioria não consegue realizar a atividade com êxito. “Algumas exceções foram notórias quanto a uma tentativa de ‘explicar cientificamente a realidade observada’, entretanto ficou demarcada claramente a distância de efetivação desse objetivo pela maioria.” (ARANDA; NASCIMENTO, 2012, p. 243).

Para Wagner Silva, assim como os estudos do letramento contribui para produções que unem práticas escolares a outros domínios sociais, os estudos do letramento científico podem atender às dificuldades dos discentes relativos à produção do texto acadêmico. O autor define letramento científico

[...] como práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores. (SILVA, 2016, p. 14)

Entendemos que o letramento em aspectos gerais se trata de uma passagem da relação da fala para a escrita, pelo trânsito entre diferentes práticas discursivas. Desse modo, o aluno precisa aprender a relacionar as diferentes formas de linguagens incluindo aí a científica para atender às demandas na esfera acadêmica.

O relatório de estágio é um gênero acadêmico que objetiva o registro reflexivo da experiência do estágio. Mesmo com orientações para a produção de um relatório zelando pelos moldes científicos, na prática, o que se observa é a uma escrita que evoca tanto uma descrição da prática pedagógica observada com uma tímida ancoragem teórica, como os relatos do vivido onde se predomina o descritivo.

As histórias de vida, a trajetória estudantil, as fragilidades na aprendizagem vão atravessando o discurso acadêmico. Para Tuan, “as experiências íntimas, quer com pessoas ou coisas, são difíceis de comunicar. As palavras apropriadas são evasivas” (TUAN, 1983, p. 163). Isso ocorre porque evolve o vivido, que faz emergir uma série de sentidos que

muitas vezes não há como categorizá-los. O sentir é pertinente à experiência, no entanto o expressar os sentidos vai depender do modo de existência em relação ao objeto valor. Para Silva,

Nos relatórios de estágio, a subutilização da escrita reflexiva se daria quando o aluno-mestre, minimamente, não associa a experiência vivenciada, nas escolas de educação básica, ao conhecimento teórico trabalhado na própria licenciatura, configurando o referido gênero num texto predominantemente narrativo e descritivo, informado, quando muito, por impressões diversas. (SILVA, 2012, p. 65)

Temos, portanto, o estatuto disfórico dos sujeitos estagiários, justificado pela inabilidade dos alunos para produção de texto acadêmico, consequência de uma trajetória estudantil frágil, com sérias lacunas no conhecimento. Se essa fragilidade é evidente nos depoimentos dos acadêmicos, quando relatam suas dificuldades em produzir um texto científico, também identificamos um conformismo pela condição inapta para a realização da ação.

Quando as participantes relatam suas expectativas em relação ao curso de Letras e a aprendizagem esperada, elas já externam suas frustrações cujo enunciado vitimiza os estudantes por ter perdido algo irrecuperável: “Letras pra mim era um sonho porque eu tinha muita vontade de aprender”. O tom negativo em relação à própria formação não significa que as alunas abandonaram o curso, mas que houve um esvaziamento do que se esperava.

Ao término do curso elas são tomadas por um sentimento de fracasso por não adquirir a competência que desejavam, mesmo cumprindo com todas as etapas para chegar à performance, ou seja, para adquirir a competência do fazer e transformar seu estado inicial. Ao contrário, o sujeito da ação continua em disjunção com seu objeto valor. Segundo Gomes, trata-se de um sujeito protensivo, é aquele que retém lembranças das sensações (experiências) passadas e que projeta no futuro um saber adquirido, por isso essa relação de atração e repulsão em relação ao objeto-valor (GOMES, 2011, p. 76).

A expectativa com a profissão, a esperança e o desejo de um fazer competente dão lugar à frustração e à desilusão. A conquista do diploma superior não representa conhecimento, pelo menos não o conhecimento almejado.

O relatório de estágio é um gênero que objetiva o registro reflexivo da experiência, portanto espera-se que os alunos estabelecem um diá-

logo com ancoragens teóricas para fundamentar sua experiência como observador, na vivência da prática pedagógica e até mesmo suas experiências escolares, que são resgatadas pela memória a fim de subsidiar seu fazer docente.

No entanto o que se percebe é uma dificuldade em articular uma discussão que mobilize as vozes dos pesquisadores, as próprias percepções problematizando as questões em torno do ensino aprendizagem e as orientações acadêmicas. Segundo Melo, “talvez essa dificuldade se justifique pela fronteira tênue entre a escrita acadêmica e a escrita reflexiva profissional” (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 116). O resultado é um gênero híbrido composto por narrativas de suas próprias impressões frente a experiência e compilações de modelos padrões como norteador para a produção. Os autores defendem ainda, a necessidade de “mais investimento em pesquisas científicas sobre o uso da escrita reflexiva para o letramento do professor em formação inicial” (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 116).

Acreditamos que os entraves na produção escrita é o resultado de uma trajetória escolar frágil que reverbera na dificuldade assimilação dos gêneros estudados na academia, tendo em vista que no contexto escolar os alunos mestres participavam de práticas sociais onde circulavam outros gêneros discursivos, distintos daqueles do universo acadêmico. Nessa situação, acreditamos que essas dificuldades serão minimizadas à medida que o olhar do professor da universidade alcance o tamanho dessa lacuna no tocante à produção escrita e considere replanejamento e metodologias com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dessa competência. Conforme Silva e Mendes afirmam,

A atividade de reescrita corresponde a uma estratégia didática produtiva para o processo de formação inicial do professor, pois permite a inserção do aluno-mestre no laborioso processo de escrita, conscientizando-o das tradicionais distorções nas práticas escolares de letramento, informadas pela concepção de escrita como produto acabado. (SILVA; MENDES, 2012, p. 141)

No entanto, nenhuma ação pedagógica poderá incidir em uma transformação se os acadêmicos, como sujeitos da ação não se posicionarem como sujeitos desejantes desse fazer.

Resta ainda levar em conta a questão da centralidade conferida a essa escrita do relatório, sobrepondo-se ao que seria efetivamente mais relevante no âmbito do estágio: a prática, pouco problematizada em função do que é valorizado pela licenciatura para essa fase da formação.



#### **4. Algumas considerações**

Do ponto de vista da narratividade, os sujeitos passam de um estado a outro, uma transformação. Se inicialmente o sujeito é caracterizado pela disjunção com o objeto valor, é pelo querer fazer, uma semiótica da ação, que modaliza o sujeito que quer entrar em conjunção. Esse percurso que se inicia “da busca: / o querer/ é suficiente para instaurar um sujeito, para estabelecer uma falta, para orientar um perfil de valores”. (BERTRAND, 2003, p. 324).

No campo das modalizações, as etapas dessa busca determinam os modos de existência dos sujeitos, virtualizado (não-conjunto), atualizado (disjunto) e realizado (conjunto), assim, a existência do sujeito obedece a uma organização sintática, ou seja modelos inteligíveis que percorrem as fases do programa narrativo, do virtualizado pelo querer até realizado pelo fazer. É, portanto, nas relações estabelecidas com os objetos que se articulam os valores modais e se desdobra o programa narrativo. Importa dizer que é nesse quadro das modalizações que emerge a questão da percepção, considerando que os sentidos são construídos no vivido, “o sujeito é produto de sua história: seus programas realizados são sua memória narrativa” (BERTRAND, 2003, p. 326).

Nessa perspectiva, compreendemos que os relatos dos acadêmicos são resultados de uma organização memorial, em que o caráter mais intensivo de momentos da vivência vai elegendo elementos que compõe o discurso e determinando nas narrativas um percurso da fala. Daí emerge a importância de se compreender o discurso passional tendo em vista que, as relações dos sujeitos estagiários com o objeto valor, a escrita do relatório, e seu posicionamento frente todas as emoções que nutrem suas percepções podem predeterminar seu dizer.

Conforme explica Landowski, há formas indizíveis do dizer que estão em uma dimensão sensível, aquelas ligadas a experiência, ao vivido, “o sentido em ato, tal como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor” (LANDOWSKI, 1996, p. 9). Para o autor os estados de alma da pessoa em face a uma experiência implicam em resultados diferentes desse vivido e conseqüentemente carrega seu discurso de emoções que somente são perceptíveis por uma escuta sensível.

Nos relatos de experiência, recortados para esta análise, depreendemos que os acadêmicos, determinados pelas paixões que emergiram no percurso da escrita adotam posturas diferentes. Dentre elas consideramos

relevante, por se tratar de um número expressivo, descrever uma vertente que posiciona o acadêmico como um sujeito manipulado pelo dever, que cumpre com o proposto, mas se sente vítima de uma formação que não lhe garantiu os saberes necessários na fase da competência, uma vez que não houve a liquidação da falta. A performance aqui representa apenas o cumprimento de uma atividade, o dever cumprido não traz contentamento. Ao contrário disso, os alunos expressam um esvaziamento de suas expectativas em relação ao aprendizado. Assim, “diante das especificidades e das dificuldades, a fase da aquisição da competência se vê como que sob suspeita. [...] Do ponto de vista da modalização veridictória operada pelo sujeito sociedade, a escolarização confirma o *parecer*, mas não o *ser*” (SILVA; MOARES, 2014, p. 43).

Embora o relatório tem como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas experienciadas na escola básica, e sua escrita crítica como resultado sobre dessas reflexões que, “orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor. (SILVA, 2012, p. 288), o que temos como centralidade é o processo de escrita mesmo. Dito de outro modo, as experiências que serviriam para problematizar as questões presentes em sala de aula gerando futuras discussões e intervenções para o fazer docente, se traduz em uma prática de geração de dados para produção o relatório. Considerando ainda, que a ausência de divulgação dessa produção acadêmica faz com que seus únicos leitores sejam os professores, a fim de atribuir nota, ou alguns acadêmicos que o buscam como fonte de pesquisa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ARANDA E NASCIMENTO. Estágio supervisionado na gestão e na docência em pedagogia: inquietações e mudanças ao compasso da legislação e da sensibilidade. In: *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares*.

BALDI, E. M. B. Mudando o cotidiano docente: uma experiência de avaliação da prática de ensino. In: *Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática*. SILVA, M.L.S.F. (Org.), Natal-RN: EDUFRN – UFRN, 2005.

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso*. Fundamentos semióticos. São Paulo, Humanitas, 2001.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, A.C.; LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível*. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo, EDUC, 1995.

\_\_\_\_\_. Paixões e apaixonados: Exame semiótico de alguns percursos. In: *Cruzeiro Semiótico*. Porto, Nobar, 1990.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru-SP: EdUSC, 2003.

BRASIL, LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO: LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: [http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso\\_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf). Acessado em 02 de out de 2019.

BRASIL, 2001, PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

FIORIN, J. L. O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. In: *Todas as Letras*, V. 9, n. 1, p. 24-31, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. As astúcias da enunciação. 2 ed. São Paulo, Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 15 n.1 Feb./July. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima *et al.*, 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, J. A. *O Percurso Historiográfico-Linguístico das Paixões*, (online). UFG-GOÍÁS, 2011.

LANDOWSKI, E. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. In: *Galáxia (on-line)*, São Paulo, n. 25, p. 10-20, jun.2014.

\_\_\_\_\_. Para uma semiótica sensível. In: *Educação e Realidade (on-line)*, Tradução revisada e adaptada pelo autor a partir do original, “Pour une sémiotique sensible”, São Paulo, 2005.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. O olhar comprometido. In: *Galáxia*, São Paulo, PUC, n. 2, p. 19-56, 2001.

\_\_\_\_\_. Viagem as nascentes dos sentidos. In: SILVA, Ignácio Assis (Org.). *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Unesp, 1996.

\_\_\_\_\_; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. Trad. de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MELO, L; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. *Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado*. Bakhtiniana, São Paulo, 2013.

SILVA, L.H.O. da; MORAES, C. W. R. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. In: *Estudos Semióticos*. [on-line]. Disponível em: <http://revistas.usp.br/esse> i. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. V. 10, n. 2. São Paulo, Dezembro de 2014, Acesso em 16. Out. 2019.

SILVA, W. R., Letramento científico na formação inicial do professor. In: *Revista Práticas de Linguagem*, V. 6 especial – Escrita discente – [on-line], 2016.

\_\_\_\_\_; MELO, L. C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trab. linguist. apl.* [on-line]. 2008

\_\_\_\_\_. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro (on-line). Tocantins, 2012.

\_\_\_\_\_; MENDES, A. S. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. In: *Caderno de Letras*. Pelotas: UFPel, V. 18, p. 134-55, 2012.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, Trad. de Livia de oliveira, São Paulo: DIFEL, 1983.