

O autor e as instâncias enunciativas na construção de sentidos de relatórios de estágio

Author and enunciative instances in the sense production of internship reports

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento*
 ilderlandionascimento@yahoo.com.br
 Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: Este trabalho investiga aspectos da autoria e as instâncias enunciativas na construção dos sentidos em relatórios de estágio supervisionado na perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD). Para isso, analisa um *corpus* composto por 06 (seis) relatórios de estágio supervisionado escritos por estudantes do sexto período do curso de Letras de uma instituição pública. Como suporte teórico, mobiliza os estudos desenvolvidos por Bronckart e, metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa e um caráter descritivo e interpretativo. A análise revela que, embora a instância autoral esteja em toda parte, percebe-se pontos do discurso em que a voz do autor se apresenta de forma mais explícita, mais marcada, expressando pontos de vista, sentimentos, perspectivas, assinalando, assim, pontos de subjetividade e de individualidade no discurso acadêmico. Já quanto à presença de outras instâncias enunciativas que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade enunciativa, verifica-se a ação do autor na orquestração de um coral de vozes outras, instaurando efeitos de harmonia entre essas vozes.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo sócio-discursivo. Relatório de estágio supervisionado. Ações do autor. Instância enunciativa.

ABSTRACT: This work investigates the authorship aspects and utterance instances in meaning construction on internship report through Sociodiscursive Interactionism perspective. For this, it was analyzed a *corpus* composed by 06 (six) internship reports which were written by *Letras* students from 6th semester. As theoretical support, it mobilizes Bronckart's (1999) studies. The methodology used in this research presents a qualitative approach as well as the descriptive and interpretative characteristics. The analysis reveals that, although the author's voice is in every part, it is noted in the discourse points that this author presents himself in a more explicit form when he expresses points of view, feelings, perspectives, thus marking points of subjectivity and individuality in academic discourse. In relation to the presence of other enunciation instances that they assume (or imputes to others) the utterance responsibility, it verifies the author's action in the orchestration of a choral of other voices introducing a effect of harmony among these voices.

KEYWORDS: Sociodiscursive Interactionism. Internship report. Author's actions. Utterance instances.

* Mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba

Considerações iniciais

A presente investigação se insere na linha teórica dos estudos desenvolvidos no âmbito do Interacionismo Sócio-Discursivo (doravante, ISD), tendo Jean-Paul Bronckart como o principal expoente dessa proposta. A partir dos estudos desse pesquisador, vários outros estudos vêm ganhando destaque. No Brasil, mais propriamente, constata-se um número significativo de produções acadêmicas que seguem as mesmas trilhas traçadas por esse estudioso para o ISD. No entanto, embora trilhem a mesma perspectiva teórica, tais trabalhos publicados abordam questões diversas em gêneros variados. Para citar alguns, por exemplo, Hila (2009) analisa a importância dos instrumentos de ensino para a formação do professor a partir de um *corpus* composto por diários escritos por três estagiárias; Tonelli (2008) analisa o gênero textual história infantil no ensino de inglês para crianças; Machado (2000) analisa parte de uma experiência de assessoria docente voltada para o ensino de produção de textos na universidade, em que assessores e professores se concentraram na elaboração de material didático apropriado para esse nível de ensino.

Ademais, entre esses estudos desenvolvidos nas trilhas do ISD, destacam-se os escritos no âmbito do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB). Em uma coletânea de textos publicados pelo GELIT, e organizado por Pereira (2012), encontram-se, entre outros, abordagens do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna (SILVA, 2012); análise da atividade de escrita e estratégias didáticas no livro didático de Português (COLE, 2012); análise das orientações que encaminham a produção textual (OLIVEITA, 2012). Todos esses trabalhos adotam e expandem o escopo teórico do ISD.

Destarte, comungando com esses estudos e partindo do princípio de que a problemática das vozes – instâncias enunciativas – coloca-se para todo tipo de discurso, o presente trabalho objetiva investigar, descrever e analisar a ação do autor e as instâncias enunciativas na construção dos sentidos de relatórios de estágio supervisionado. A partir desse objetivo, pretende-se responder às seguintes questões: (i) quais aspectos constituem a ação do autor dos relatórios de estágio supervisionado?; (ii) que vozes são gerenciadas na tessitura enunciativa dos relatórios de estágio?; (iii) que contribuições a perspectiva teórica do ISD pode trazer

para o estudo dos gêneros acadêmicos e, de forma mais específica, para o relatório de estágio?

Para a execução desta investigação, constitui-se um *corpus* composto por 06 (seis) relatórios de estágio supervisionado produzidos por estudantes do 6º período do curso de Letras de uma instituição pública escritos durante o semestre letivo de 2009.1. Teoricamente, a presente investigação encontra-se fundamentada em postulados de Bronckart (1999), principalmente, nas discussões sobre o autor e as instâncias enunciativas.

Metodologicamente, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e um caráter descritivo e interpretativo, isso porque se procura descrever e analisar aspectos que constituem o autor e as vozes que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade pelo que é enunciado. Dito isso, retoma-se, na próxima seção, as discussões acerca do autor e das instâncias enunciativas na perspectiva do ISD; logo depois, analisa-se o *corpus* desse estudo e, por fim, fazem-se algumas considerações finais, ressaltando os principais achados do estudo.

1 A concepção de Autor e de instância enunciativa no quadro teórico do ISD

De início, cabe dizer que ao conceber a organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas superpostas – (i) a infraestrutura geral do texto; (ii) os mecanismos de textualização; e (iii) os mecanismos enunciativos –, Bronckart (1999) discute o autor do texto e as instâncias enunciativas como aspectos do último nível. Esse último nível contribui, conforme o autor citado, para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 1999, p. 319). Com relação a essas avaliações e as fontes dessas avaliações, a questão levantada é: quais são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas? Essas são questões relevantes, suscitadas quando se tomam esses aspectos do folhado enunciativo como tema de estudo, ou seja, o autor e as instâncias enunciativas.

Não apenas isso, mas esses mecanismos orientam a interpretação do texto por parte dos destinatários, operando quase que “independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo

ser chamados, por isso, de mecanismos *configuracionais* (em oposição a *sequências*)” (BRONCKART, 1999, p.130; grifos do autor). Assim, trabalhar com esses mecanismos enunciativos abre possibilidades para perceber o texto nos aspectos que configuram sua organização, o manejo de vozes, o agir comunicativo do autor no trabalho de construção do texto, entre outros.

Dito isto, cabe delimitar e esclarecer a noção de autor e de instâncias enunciativas (vozes), considerando que essas noções fazem parte do inventário teórico do ISD e que são tomadas como base para a presente investigação.

1.1 O autor na perspectiva do ISD: agente de linguagem e gerenciador de vozes

Ao trabalhar a concepção de autor, Bronckart (1999) expõe algumas ações que configuram o ser/fazer do autor de um texto. Na leitura que aqui se faz, o autor é concebido como sendo construído na/pela ação de linguagem. Desse modo, percebem-se alguns traços constitutivos que marcam a ação do autor de um texto empírico, a saber: o autor é responsável pela totalidade das operações que darão ao texto seu aspecto definitivo. Assim, algumas ações gerenciadas pelo autor podem ser listadas a partir de Bronckart (1999, p. 320), quais sejam: (a) decide sobre o conteúdo temático do texto a ser semiotizado; (b) escolhe um modelo de gênero adaptado à situação de comunicação; (c) seleciona e organiza os tipos de discursos; (d) gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc.

Após apresentar esse conjunto de aspectos, Bronckart (1999, p. 320) conclui dizendo que, “tratando-se da produção de linguagem, ou produção textual, a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: ‘aquele que está na origem’ e ‘aquele que é responsável’”. Além disso, é dito que “o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto” (BRONCKART, 1999, p.321). Diante desses dizeres, conclui-se que o autor, na concepção bronckartiana, trata-se de um indivíduo humano localizado sócio-historicamente e que age por meio da linguagem, conforme as circunstâncias e intenções pretendidas.

Diante dessas constatações, é mais pertinente falar em ações do autor como agente de linguagem. Essa leitura é corroborada pelos aspectos, já destacados,

elencados pelo próprio Bronckart (1999). É o autor empírico, em última instância, que decide, escolhe, seleciona, gerencia os recursos da linguagem, etc.

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que se dispõe, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de *agente* (capacidade de ação, intenções, motivos) (BRONCKART, 1999, p. 321; grifo do autor).

Constata-se, assim, o papel do autor como organizador e “maestro” que coloca em sintonia as partes e peças que formam o todo coerente de uma ação de linguagem, resultando em textos. Na medida em que utiliza um modelo de gênero disponível no intertexto de um grupo social, que organiza o léxico, a morfossintaxe, os tipos de discursos, os tipos de planificação, enfim, que utiliza os recursos da língua, o autor empreende uma ação de linguagem. É essa ação, portanto, que faz do indivíduo o autor do texto.

Ademais, o autor não é o único a assumir ou se posicionar em relação ao que é enunciado em um texto. O autor pode atribuir explicitamente a outro a responsabilidade por determinados enunciados. Bronckart (1999) cita alguns exemplos de formas linguísticas utilizadas pelo autor para atribuir a responsabilidade de um enunciado a outros, a saber, “segundo X”, “alguns filósofos pensam que”, etc. Essa relação entre assumir a responsabilidade do enunciado ou atribuir essa responsabilidade a terceiros, traz para o centro da discussão a identificação dos posicionamentos enunciativos, sendo esse assunto, conforme Bronckart (1999), um problema bastante complexo. O problema, segundo ele, reside no fato de que “ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamentos são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado” (BRONCKART, 1999, p. 130).

Bronckart (1999) expande essa discussão dizendo ser a partir desses ‘mundos virtuais’, “e mais especificamente a partir das instâncias formais que os *regem (textualizador, expositor, narrador)*, que são distribuídas e organizadas as vozes que se expressão no texto” (BRONCKART, 1999, p.130; grifo do autor). Esses dizeres lançam luz sobre dois aspectos. O primeiro aspecto, e já discutido, é o que diz respeito ao autor: responsável pela organização, seleção, decisão e gerenciamento dos mecanismos textual-discursivo-enunciativos do texto/discurso. O

segundo aspecto, e não menos importante, é o referente às vozes que são regidas na construção do texto, ou melhor, as instâncias enunciativas que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade por certos pontos do texto/discurso. Nesse sentido, discute-se, abaixo, com mais precisão, aspectos característicos dessas instâncias enunciativas.

1.2 As instâncias enunciativas: quem assume a responsabilidade do enunciado?

Na discussão empreendida por Bronckart (1999), é dito que o autor de um texto pode distribuir a outras instâncias a responsabilidade pelo dizer. Nas palavras do autor citado, “podemos afirmar certamente, [...] que o autor *transfere* a essas instâncias a *responsabilidade* pelo que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p.323; grifos do autor). Como que respondendo a uma possível indagação referente à definição das vozes enunciativas, Bronckart (1999, p. 326) afirma: “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”.

Ao apresentar a questão do posicionamento enunciativo, Bronckart (1999) retoma estudos feitos por Genette, em que esse último analisa diversos mecanismos enunciativos, mais propriamente, segmentos de relatos de acontecimentos e os segmentos de relatos de palavras (discurso direto, indireto, e indireto livre), introduzindo, a partir desses estudos, a noção de distância. Ao fazer essa retomada, Bronckart (1999, p. 325) diz que trata desse mesmo problema, mas em termos de tipos de discursos distintos, “capazes de se combinarem de diversas maneiras nos gêneros narrativos”. Esse assunto, portanto, diz respeito às distribuições e aos gerenciamentos de vozes outras pelo autor e as relações estabelecidas entre os dizeres desse autor com os dizeres das outras instâncias enunciativas na construção de gêneros textuais.

Nesse sentido, considerando que as instâncias enunciativas podem pôr em cena uma ou várias vozes outras, Bronckart (1999), em dois momentos (p. 130-131 e p. 326-329), reagrupa essas vozes em três categorias gerais, a saber, (i) a voz do autor empírico do texto; (ii) as vozes de instâncias sociais e; (iii) as vozes de personagens. O que caracteriza cada uma dessas categorias elencadas? Bronckart (1999, p. 327) responde:

As vozes de personagens são as vozes precedentes de seres humanos, ou entidades humanizadas [...], implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto. Pode tratar-se de heróis em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda do ‘criador de conhecimentos’, às vezes posto em cena em um discurso teórico. [...]

As vozes sócias são as vozes que procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. [...]

A voz do autor empírico do texto é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999, p. 327).

Após apresentar conceitualmente cada uma das categorias inventariadas, é dito que as vozes outras podem ocorrer em um texto de duas maneiras. Primeiro, podem ocorrer de forma implícita; não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, elas não podem senão ser inferidas na leitura do texto. Segundo, elas podem aparecer explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou, ainda, por frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 1999). Essas duas maneiras de flagrar as vozes outras na construção dos gêneros discursivos podem ser relacionadas, respectivamente, com o dialogismo constitutivo **do** discurso e com o dialogismo mostrado/marcado **no** discurso presentes nos estudos do Círculo de Bakhtin. De forma semelhante, podem ser relacionadas com as noções de heterogeneidade constitutiva do discurso e com a heterogeneidade marcada/mostrada no discurso, discutidas no âmbito dos estudos enunciativos desenvolvidos por Authier-Revuz (1998; 2004). Mas esse não é o objetivo desse trabalho, cabendo apenas apontar essas aproximações teóricas.

Feita essa discussão sobre o autor e as instâncias enunciativas, a próxima seção traz uma análise do gênero relatório de estágio, considerando os postulados de Bronckart (1999) referentes a essas duas noções apresentadas (autor e instâncias enunciativas).

2 Ações do autor e as instâncias enunciativas na construção dos relatórios de estágio

Nesta seção, analisam-se os dados da investigação, mostrando, primeiro, aspectos que evidenciam a ação de linguagem empreendida pelos autores dos relatórios. Nesse primeiro momento, será analisado o trabalho de construção do gênero relatório de estágio pelos autores. Logo depois, serão consideradas as ocorrências das instâncias enunciativas mobilizadas pelos autores na construção do gênero em análise.

2.1 A ação de linguagem do autor/aluno na construção do relatório de estágio supervisionado

Os relatórios analisados apresentam quatro seções. Isso indica que os autores seguiram um modelo estabelecido pelos manuais de gêneros acadêmicos. Desse modo, constata-se uma apropriação, por parte dos autores, do modelo do gênero relatório de estágio, socialmente estabelecido pela comunidade acadêmica. Assim, o quadro abaixo mostra as seções e seus respectivos títulos dos relatórios de estágio analisados:

Quadro 01: As seções e os respectivos títulos dos Relatórios de Estágio Supervisionado

R	Seção 1	Seção 2	Seção 3	Seção 4
R01	Apresentação	Relatos das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico	Ensino X aprendizagem na fase de Regência de Classe	Considerações finais
R02	Apresentação	O processo de ensino – Aprendizagem na fase de diagnóstico	Ensino – Aprendizagem na fase de regência de classe	Considerações finais
R03	Introdução	Experiências adquiridas na fase de diagnóstico	Ensino versos aprendizagem na fase de regência de classe	Conclusão
R04	Apresentação	Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico	Ensino aprendizagem na fase de regência de classe	Considerações finais
R05	Apresentação	Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico	Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de regência	
R06	Apresentação	Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico	Ensino e aprendizagem na fase de regência de classe	Considerações finais

Numa concepção bronckartiana, entende-se que os aspectos organizacionais do gênero, a seleção, o gerenciamento, entre outros, fazem parte da **ação do autor**. Assim, o objetivo desse quadro é mostrar que os autores dos relatórios de estágio se apropriaram de um modelo de gênero existente no contexto acadêmico, sendo, desse modo, um construto pré-construído, conforme postula Bronckart (1999). A organização do relatório de estágio em seções segue a orientação dos manuais de textos acadêmicos, e, além disso, é necessário destacar que existem disciplinas específicas na grade curricular dos cursos de graduação cujo foco é a prática de estágio e a construção de relatórios de estágio. Nesse sentido, os autores dos relatórios vivenciaram momentos de orientações para a construção desse gênero.

No entanto, o fato de os relatórios de estágio serem divididos em seções, seguindo convenções acadêmicas pré-estabelecidas, não impediu o aparecimento de aspectos da individualidade dos autores. Ou seja, é possível constatar a forma individual como cada autor gerencia e trabalha os recursos linguísticos na construção do gênero relatório de estágio. A construção dos títulos de cada seção, por exemplo, indica esse movimento individual de cada autor. Assim, em R02, o autor utiliza, para a segunda seção, o seguinte título: *O processo de ensino – Aprendizagem na fase de diagnóstico*. Tal nomeação evidencia a maneira pela qual o autor concebe a primeira fase do estágio supervisionado. Por outro lado, outros autores, em sua maioria (R01, R04, R05, R06), utilizaram, para a segunda seção, um título que parece ser o mais convencional, a saber: *Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico*.

Aspectos semelhantes podem ser encontrados nas demais seções dos relatórios de estágio. Na terceira seção, constata-se uma leve variação quanto à organização dos títulos. Enquanto o autor de R05 considera a fase de regência um momento de aquisição de experiências, intitulado essa seção de *Relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de regência*, o autor de R06 concebe essa fase do estágio como um momento de ensino e aprendizagem, intitulado essa seção da seguinte forma: *Ensino e aprendizagem na fase de regência de classe*. As variações dos títulos das seções, embora sejam leves, são significativas. Elas apontam para um trabalho de autoria, por parte dos estudantes. A forma como cada um concebe as fases do estágio é refletida nos títulos das seções, sendo, portanto, uma forma valorativa de conceber esses momentos do estágio.

Além disso, mesmo nos casos em que os autores dos relatórios inserem suas impressões pessoais nos títulos das seções, elas não fogem dos requisitos estabelecidos pelo gênero. Nesse ponto, percebe-se a relativa estabilidade do gênero relatório de estágio. Verifica-se, também, o trabalho do aluno/autor na mobilização dos recursos da língua, expressando, por meio desses recursos, uma ação de linguagem, conforme postula Bronckart (1999).

Além disso, a ação de linguagem do autor do relatório de estágio compreende um trabalho de organização tópica, ou melhor, um trabalho de organização dos conteúdos discutidos ao longo das seções. É possível verificar, a partir da leitura dos relatórios, consideráveis variações quanto ao aspecto da organização/divisão desses tópicos. Com isso, percebe-se a ação do autor ao se apropriar do gênero relatório de estágio, ou melhor, a busca por preencher requisitos exigidos por esse gênero acadêmico. Destarte, tomando-se, por exemplo, a primeira seção (apresentação) dos relatórios, tem-se que os autores fornecem e organizam as informações, nessa seção, ora apresentando semelhanças, ora diferenças. O quadro abaixo mostra o que chamamos, aqui, de movimentos percorridos pelos autores na construção da primeira seção dos relatórios de estágio.

Quadro 02: Movimentos percorridos pelos autores na construção da primeira seção (introdução/apresentação) dos relatórios de estágio

Movimentos	R01	R02
1º Movimento	Expõe objetivo e apresenta o campo de atuação do estágio (a escola)	Expõe objetivo e apresenta o campo de atuação do estágio (a escola)
2º Movimento	Contextualiza e relaciona as duas fases do estágio	Situa o relatório como requisito obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado
3º Movimento	Situa o relatório como requisito obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado	Apresenta a organização do relatório
4º Movimento	Apresenta a organização do relatório	Apresenta perspectiva de abordagem adotada na construção do relatório
5º Movimento	Expõe expectativas de leitura por parte do leitor	-
	R03	R04
1º Movimento	Expõe objetivo do relatório	Expõe objetivo e apresenta o campo de atuação do estágio (a escola)
2º Movimento	Expõe constatação preliminar do estado da educação	Situa o relatório como requisito obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado
3º Movimento	Retoma objetivos do relatório	Apresenta a organização do relatório

4º Movimento	Situa o relatório como requisito obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado	-
5º Movimento	Apresenta a organização do relatório	-
	R05	R06
1º Movimento	Expõe objetivo do relatório	Situa o relatório como requisito obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado
2º Movimento	Apresenta a metodologia utilizada durante as atividades do estágio	Expõe objetivo do relatório
3º Movimento	Apresenta a organização do relatório	Apresenta a organização do relatório
4º Movimento	-	Expõe expectativas de leitura por parte do leitor
5º Movimento	-	-

Conforme esse quadro, os autores de R01, R02 e R04 iniciam o relatório fornecendo a mesma informação, isto é, eles expõem os objetivos e apresentam informações da escola na qual irão estagiar. O parágrafo inicial de R01, abaixo, ilustra essa ocorrência:

[01]¹

O presente documento tem como finalidade relatar, as atividades realizadas na segunda fase de estágio supervisionado em “Língua Portuguesa”, sendo assim, produto final de nosso trabalho realizado na escola Estadual “Profª. Maria Edilma de Freitas”, de Ensino Fundamental e Médio, ocorrido no período de 4 de maio de 28 de agosto de 2009, nas turmas da 1ª e 3ª série do Ensino Médio do turno vespertino, no município de Pau dos Ferros/RN (R01, p. 05).

Já os autores de R03 e de R05 apresentam apenas o objetivo do relatório. O primeiro parágrafo da seção de introdução de R03, a seguir, exemplifica essa ocorrência:

[02]

O presente documento tem como objetivo fazer o relato das atividades realizadas nas fases de observação e regência de classe, correspondente à segunda etapa do Estágio Supervisionado II, em Língua Portuguesa, realizado no período de 17 de julho a 14 de agosto do corrente ano (R03, p.05).

¹ Todos os excertos dos relatos são apresentados conforme se encontram em seus relatórios de estágio, com permissão dos alunos para a sua publicação neste trabalho.

Esses achados evidenciam algumas das atividades dos autores na escrita dos relatórios de estágio. O destaque acerca do modo como as informações são distribuídas na seção de apresentação, mostrando tomadas de posições diferentes, só ratifica que, mesmo existindo um modelo de gênero pré-estabelecido, o autor, numa ação de linguagem, deixa sua marca, seu estilo, constituindo-se autor do seu dizer. Esse autor, ao se apropriar de um gênero discursivo, impregna-o com suas expressões individuais, com suas maneiras de apresentar e trabalhar a linguagem.

Cabe dizer que, da mesma forma como foram analisados os movimentos (a distribuição das informações) na seção de apresentação dos relatórios de estágio, esse mesmo procedimento de análise é recomendável na análise das demais seções do relatório, já que cada seção tem suas características e exigências particulares, sendo provável que os autores podem apresentar diferenças quanto aos modos de desenvolvimento dessas outras seções. Assim, a seção de apresentação foi analisada com o objetivo de mostrar que, ao escrever os relatórios de estágio, os estudantes se constituem autores desse gênero pela ação que empreendem com os recursos da língua. E, mesmo se apropriando de modelos de gêneros pré-estabelecidos, esses autores deixam suas marcas, suas expressões e impressões, suas individualidades na escritura dos relatórios de estágio.

Além desses aspectos, outros podem ser considerados no modo como o aluno se constitui autor do seu dizer na escrita de relatórios de estágio. Entre eles, podem ser citados: (i) escolha de recursos linguísticos apropriados à escrita do relatório de estágio; (ii) organização adequada dos recursos sintático-semânticos, sendo esses recursos disponíveis na língua; (iii) adequação ao modelo do gênero relatório de estágio de acordo com a situação de comunicação; (iv) decisão de pontos relevantes e secundários a serem abordados; (v) seleção e organização dos tipos de discursos; (vi) gerenciamento dos diversos mecanismos de textualização; (vii) gerenciamento de vozes de outros autores na escrita dos relatórios, etc. Com relação a esse último aspecto, vejam-se, por exemplo, casos em que o autor gerencia o discurso de outro na construção de sentidos do relatório de estágio.

[03]

Percebemos também que a prática do professor não é inovada, sendo que segue a uma mesma prática todos os anos, fato comprovado pelo discurso de um aluno repetente a três anos consecutivos numa série, em que o professor colocou no quadro o poema “Canção do exílio”, para fazer divisão das sílabas métricas, e o aluno se posicionou

dizendo que à três anos estava naquela série e todos os três anos o professor colocava aquele mesmo trecho no quadro, que ele já sabia até decorado o que ele ia dizer (R02, p.09).

No fragmento 03, o estudante relata o que presenciou durante a fase de diagnóstico do estágio. Em uma das aulas, ele constata que a prática do professor não é inovada, sendo que segue a uma mesma prática todos os anos. Essa é, então, uma constatação feita pelo autor do relatório. Para comprovar essa constatação, o aluno/autor recorre a um discurso/depoimento de um aluno que participa da aula: “fato comprovado pelo discurso de um aluno repetente a três anos consecutivos numa série”. Esse trecho remete a outro discurso, sinaliza para outro ato de linguagem, para um exterior, para outro autor, a saber: o discurso do aluno. Desse modo, o autor do relatório insere, por meio de um discurso citado indireto, o que teria dito tal aluno: e o aluno se posicionou dizendo que há três anos estava naquela série e todos os três anos o professor escrevia aquele mesmo trecho no quadro, e ele já sabia até de cor o que ele ia dizer. O discurso indireto serve, conforme Bronckart (1999), para fazer referência a outra instância enunciativa, delegando a ela a responsabilidade pelo dito. Assim, ao trazer para o seu discurso o dizer de um aluno, para comprovar o fato, o autor do relatório delega a esse aluno a responsabilidade pelo enunciado, ou seja, é um mecanismo utilizado pelo autor do relatório para se ausentar da responsabilidade enunciativa.

Linguisticamente, o discurso citado indireto é materializado por meio de uma oração subordinada, sendo que, no fragmento acima, há o uso de um verbo *dicendi* “diz” (verbo que indica uma enunciação), conjugado no gerúndio, com uma conjunção subordinada substantiva objetiva direta: *dizendo que*. Além do discurso indireto, foram percebidas, no *corpus* analisado, outras formas de pôr em cena outras vozes (BRONCKART, 1999). O discurso citado direto, por exemplo, aparece com significativa frequência na tessitura dos relatórios de estágio. Veja-se o caso abaixo:

[04]

[...] Vendo a fase de diagnóstico como uma oportunidade de pesquisa voltada para o conhecimento do campo de estágio no qual atuaremos, podemos aproveitar essa oportunidade e os resultados desse trabalho para nos aprofundarmos e sabermos como planejar as atividades e trabalhos que serão desenvolvidos em sala, buscando conhecer melhor os objetivos que precisamos e pretendemos atingir. Ainda Pimenta nos diz que a análise, a pesquisa, “se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as

situações que observamos” (PIMENTA, 2000, p. 46). Com base nessa afirmação e trazendo essa teoria para nossa realidade, comparando com o que vivenciamos e aprendemos, a fase de diagnóstico nos possibilitou o contato e a observação da realidade escolar, do comportamento individual e realidade social dos alunos, conhecer a estrutura e as condições de trabalho dos professores, permitindo que pudéssemos nos planejar baseados na realidade onde iríamos atuar, possibilitando com isso a realização de um trabalho de melhor quantidade, e ao final desse trabalho contribuir em nossos relatos para possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem [...] (R05, p.12).

No fragmento posto acima, constata-se um exemplo de discurso citado direto em que o autor discorre sobre as atividades desenvolvidas no estágio, especialmente na fase de diagnóstico, concebendo-a como um momento oportuno para a pesquisa. Para fundamentar o seu argumento, que é o de conferir importância a essa fase do estágio supervisionado, ele cita, de modo direto, as palavras de Pimenta (2000, p. 46): “Ainda Pimenta diz que a análise, a pesquisa ‘se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observamos’”. Destaque-se, dessa ocorrência, a maneira pela qual o autor do relatório gerencia a voz de outro autor, de outra instância enunciativa, de Pimenta (2000). Esse outro discurso é introduzido, cumprindo algumas finalidades, a saber: (i) corroborar o pensamento do autor do relatório, ao compreender a fase de diagnóstico como uma oportunidade de pesquisa voltada para o conhecimento do campo de estágio no qual ele atua; (ii) ser comparado com o que foi vivenciado e aprendido pelo autor durante o estágio; (iii) servir de orientação para a análise e prática docente por parte do autor.

Outras constatações poderiam ser feitas; essas, no entanto, foram elencadas para exemplificar a forma como o autor do relatório de estágio gerencia a voz de outros autores e como essas vozes são mobilizadas de forma a exercerem certas funções dentro do discurso do autor do relatório. Cabe dizer que esse autor, em última instância, conforme Bronckart (1999), é o responsável último pelo texto, mas ao se servir de outras vozes para construir seu dizer, atribui a essas outras vozes a responsabilidade por certas porções do discurso.

Com isso, o autor se constitui pelo fato de proceder dele a escolha, a organização, o gerenciamento das outras vozes. Embora certas porções do texto não sejam assumidas pelo autor do relatório, o fato de esse ser o centro, o agente,

pelo qual passa a seleção de todos os aspectos da trama textual, desde os aspectos micro até os macros textuais e enunciativos, o faz e o constitui autor do texto.

Dito isto, analisam-se, abaixo, as vozes que são gerenciadas por esse autor na construção do relatório de estágio, procurando mostrar a pluralidade (o coral) de vozes regidas por esse autor.

2.2 As instâncias enunciativas na construção de sentidos dos relatórios de estágio

Na análise empreendida, identifica-se a presença das seguintes vozes na tessitura dos sentidos do relatório de estágio supervisionado: (i) a voz do autor do relatório; (ii) as vozes dos professores; (iii) as vozes dos alunos; (iv) as vozes dos documentos oficiais; e (v) as vozes dos teóricos da área do conhecimento. A seguir, apresenta-se ocorrência de cada uma dessas vozes que se manifestam na construção do gênero em análise.

(i) A voz do autor do relatório

[05]

É assim, consciente de termos feito o melhor possível e certos da nossa tarefa cumprida, ficamos felizes em saber que mediante as colocações feitas (professores e graduandos), o nosso esforço não foi em vão, com certeza ao lecionarmos inovamos a prática pedagógica procurando a cada dia melhorar nossa didática, no fazer educativo (R02, p. 16).

O fragmento 05 mostra um ponto do texto em que o autor do relatório se apresenta ao interlocutor, expressando sentimentos de felicidade, expectativa, otimismo. A subjetividade, portanto, marca esse ponto do texto, assinalando a ação avaliativo-apreciativa por parte do autor do relatório. Cabe dizer que, embora as palavras do autor estejam em toda parte, existem pontos do discurso, como no fragmento 05, em que o autor expressa de forma mais nítida, mais explícita sua presença no discurso.

(ii) As vozes dos professores

[06]

Durante as observações nas turmas “2”, “3” e “4” da 1ª série percebemos que a prática dos professores são a mesma. O ensino se deu a partir de uma continuação das aulas anteriores. O assunto proposto por eles foram iguais, “Ortografia” as palavras e suas entonações. Fazendo com que os alunos despertassem sobre a diferença das palavras “Homônimas e Parônimas”. Vale salientar que houve uma contextualização nos seus comentários, a partir do momento que o professor buscava exemplificar os conteúdos com

assuntos de sua vivência tais como “se eles percebessem a diferença entre *cumprimento e comprimento* de acordo com a ocasião em que eles poderiam está!” e assim sucessivamente (R03, p. 10).

As vozes dos professores também foram gerenciadas pelos autores dos relatórios de estágio. No caso em destaque, o autor do relatório descreve uma das aulas observadas durante a fase de diagnóstico e coloca entre aspas aquilo que seria uma das falas de um professor: “se eles percebessem a diferença entre cumprimento e comprimento de acordo com a ocasião em que eles poderiam está!”. A presença dessa voz faz com que o relatório ganhe um caráter polifônico – isso porque se constata a presença de duas vozes em um mesmo discurso.

Além disso, reproduzir a voz do professor é uma estratégia utilizada pelo autor do relatório na construção textual dos sentidos. Essa estratégia promove a argumentatividade do texto em um ponto em que o autor necessitava provar o que estava afirmando: “Vale salientar que houve uma contextualização nos seus comentários, a partir do momento que o professor buscava exemplificar os conteúdos com assuntos de sua vivência tais como...” Ao manejar a voz do professor, utilizando-a como prova para suas afirmações, o autor do relatório dialoga com essa voz, usando-a para referendar um ponto de vista. Aqui, o dizer do professor é importante para os estudantes estagiários, sendo esse dizer uma ação, no sentido bronckartiano, e, como ação, esse discurso/voz faz parte da prática pedagógica do docente.

(iii) As vozes dos alunos

[07]

Percebemos também que a prática do professor não é inovada, sendo que segue a uma mesma prática todos os anos, fato comprovado pelo discurso de um aluno repetente a três anos consecutivos numa série, em que o professor colocou no quadro o poema “Canção do exílio”, para fazer divisão das sílabas métricas, e o aluno se posicionou dizendo que à três anos estava naquela série e todos os três anos o professor colocava aquele mesmo trecho no quadro, que ele já sabia até decorado o que ele ia dizer (R02, p.09).

No fragmento 07, há a única ocorrência de atribuição de voz a alunos. Ou seja, com exceção do acontecimento em análise, não se constata, nos relatórios de estágio, casos em que as vozes dos discentes são reproduzidas, ou mencionadas, na construção dos relatórios. Como se percebe, a não referência ao dizer do discente promove o silenciamento/apagamento dos seus discursos.

(iv) As vozes dos documentos oficiais

[08]

[...] A maior dificuldade encontrada pelos professores ao ministrar suas aulas, segundo o Projeto Político Pedagógico, está relacionado à deficiência dos discentes na leitura, escrita, interpretação e produção de textos. Para amenizar ou solucionar esses problemas, o planejamento bimestral é realizado através de dois momentos: um coletivo, onde professores discutem dificuldades de cada matéria com o objetivo de ser resolvido por todo o corpo pedagógico e o segundo momento consiste na reunião dos professores de cada disciplina separados em pequenos grupos [...] (R06, p.07).

Os documentos oficiais que regem o ensino foram, com significativa ocorrência, mobilizados pelos autores dos relatórios. No fragmento 08, verifica-se um caso em que o autor recorre a uma informação dada pelo Projeto Político Pedagógico de que “A maior dificuldade encontrada pelos professores ao ministrar suas aulas, segundo o Projeto Político Pedagógico, está relacionado à deficiência dos discentes na leitura, escrita, interpretação e produção de textos”. O introdutor “segundo o Projeto Político Pedagógico” serve para atribuir a reponsabilidade pela informação a outra fonte; ou melhor, o autor do relatório não assume a informação como sendo de sua responsabilidade, mas delega essa responsabilidade a outra instância enunciativa, ao PPP. Desse modo, a construção do gênero relatório de estágio revela o trabalho do autor no gerenciamento das vozes vindas de outros lugares, de outras fontes. No caso em análise, os documentos oficiais são fontes que perpassam o dizer do autor do relatório.

(v) As vozes dos teóricos da área

[09]

[...] O estágio na fase de regência, é o momento em que estamos executando nossa profissão, e também de sabermos se a nossa teoria é fundamental para a prática. Vejamos o que diz Pimenta e Lima:

O estagio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na pratica”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que na prática a teoria é outra (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 33).

Em sala de aula essa definição de Pimenta e Lima é bastante visível, pois quando estamos atuando como professores a nossa teoria, muitas vezes torna-se limitada à realidade da sala de aula, e só aprendemos mais com a própria prática [...] (R04, p.10).

As vozes dos teóricos da área também foram mobilizadas pelos autores dos relatórios de estágio. O diálogo com a teoria é uma característica dos gêneros produzidos no contexto acadêmico. Essa característica é bem notável na escrita dos relatórios analisados. Nesse gênero, a recorrência aos teóricos, considerados

referência na área do conhecimento, perpassa todas as seções dos relatórios. O estudante/autor recorre às vozes dos teóricos para fundamentar seu dizer. Cabe lembrar que essa voz da teoria é o que Bronckart (1999) denomina de instância enunciativa. O fragmento 09, por exemplo, mostra que o estudante cita as palavras de Pimenta e Lima (2004), fazendo uma relação com sua própria prática. O estudante/autor compreender a teoria à luz da realidade da sala de aula. Nesse sentido, a voz da teoria exerce uma função determinada, ou seja, ela não é citada desconexa com a voz do estudante/autor. Isso implica compreender o gerenciar de vozes, por parte do autor, como um recurso necessário para a construção textual-discursiva-enunciativa do gênero relatório de estágio.

Diante do exposto, verifica-se que o relatório de estágio, como ação de linguagem, evidencia o trabalho autoral por parte do estudante. Esse se constitui autor de seu dizer por meio de escolhas, seleções, gerenciamento de vozes outras, etc. Além disso, é perceptível, na construção dos sentidos dos relatórios de estágio, a presença de outras instâncias enunciativas que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade por certos pontos do discurso. Dito isso, destaca-se, abaixo, de forma conclusiva, alguns pontos relevantes constatados na presente pesquisa.

Considerações finais

Pautado na perspectiva do ISD, o presente trabalho pretendeu investigar, descrever e analisar a ação do autor e as instâncias enunciativas na construção de sentidos de relatórios de estágio supervisionado. Para isso, foram analisados 06 (seis) relatórios de estágio supervisionado. Com base nos estudos desenvolvidos por Bronckart (1999), algumas questões foram levantadas, a saber: (i) que aspectos constituem a ação do autor dos relatórios de estágio supervisionados?; (ii) que vozes (instância enunciativa) são gerenciadas na tessitura enunciativa dos relatórios de estágio?; (iii) que contribuições a perspectiva teórica do ISD pode trazer para o estudo do gênero relatório de estágio?

Em resposta à primeira questão, a análise mostra aspectos como: (i) escolha de recursos linguísticos apropriados à escrita do relatório de estágio; (ii) organização adequada dos recursos sintático-semânticos disponíveis na língua; (iii) adequação ao gênero relatório de estágio de acordo com a situação de comunicação; (iv)

decisão dos pontos relevantes e secundários a serem abordados; (v) seleção e organização dos tipos de discursos; (vi) gerenciamento dos diversos mecanismos de textualização; (vii) gerenciamento de vozes de outros autores na escrita dos relatórios, etc. Esses aspectos, entre outros, constituem a ação do estudante na construção do relatório de estágio supervisionado, sendo que essa ação o constitui autor do discurso. Diante desses aspectos, ou ações, o autor é responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo.

Já em resposta à segunda questão, constatou-se o gerenciamento das seguintes vozes (instâncias enunciativas) na tessitura dos relatórios: (a) a voz do autor do relatório; (b) as vozes dos professores; (c) as vozes dos alunos; (d) as vozes dos documentos oficiais, e (e) as vozes dos teóricos da área do conhecimento. Embora a voz do autor esteja em toda parte, percebem-se pontos do discurso em que esse autor se apresenta de forma mais explícita, expressando pontos de vista, sentimentos, perspectivas, etc. No que diz respeito à presença de outras instâncias enunciativas que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade por certos pontos do discurso, verifica-se a ação do autor na orquestração de um 'coral' de outras vozes, buscando a harmonia dessas vozes (entre elas e com a sua própria voz).

Com isso, e em resposta à terceira questão, pode-se extrair, da discussão empreendida nesse estudo, importantes contribuições do ISD para o estudo dos gêneros discursivos acadêmicos e, em particular, para o relatório de estágio. Em primeiro lugar, ao trabalhar com a noção de ação de linguagem em que o autor se apropria de modelos de gêneros socialmente estabelecidos, abrem-se possibilidades múltiplas de trabalhar com os aspectos constitutivos desse gênero em aulas de língua materna. Em segundo lugar, o ISD propõe uma visão completa do estudo dos gêneros, considerando aspectos micro e macro textuais e, também, aspectos linguístico-discursivo-enunciativos. Essa visão, que parece ampla, só faz justiça à diversidade e à complexidade que são os gêneros discursivos, sendo necessária uma abordagem que abarque, de forma mais completa possível, essa complexidade. O ISD se apresenta como sendo uma dessas abordagens.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 11-80.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

COLE, S. B. P. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de Português (LDP)? In: PEREIRA, R. C. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 47-72.

HILA, D. V. C. O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. *Acta Scientiarum.Human and Social Sciences*, Maringá, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v31i1.1821>>.

MACHADO, R. A. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *Delta*, v.16, n. 1, p. 1-26, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000100001>>.

OLIVEITA, C. de. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. PEREIRA, R. C. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 111-140.

PEREIRA, R. C. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SILVA, P. F. da. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, R. C. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 27-46.

TONELLI, A. R. J. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. *Acta Scientiarum.Human and Social Sciences*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i1.4054>>.

Recebido em 16/06/2016

Aprovado em 28/06/2016