

## RELATÓRIOS DE ESTÁGIO COMO EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM - UM ESTUDO COMPARATIVO<sup>1</sup>

Tatianne Gomes de Sousa<sup>2</sup>  
Dayse Rayane e Silva Muniz<sup>3</sup>

Este resumo expandido pretende discutir brevemente as evidências de aprendizagem notadas no contexto do curso de Letras Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) no primeiro semestre de 2023. Para tanto, serão comparados os relatórios produzidos por estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa I. Enquanto alguns deles ingressaram no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e tiveram mais oportunidades para ler, discutir e escrever sobre documentos relacionados à educação, metodologias de ensino e a práxis pedagógica de seus professores-preceptores e também as suas, outros apenas tiveram acesso à sala de aula pela disciplina de Estágio. Esse trabalho, situado no campo da abordagem qualitativa, objetiva ilustrar como as noções pedagógicas e metodológicas do GRUPO A (estudantes que não participaram do PRP) e do GRUPO B (estudantes que participaram do PRP) se configuraram, assim como a natureza das críticas, embasamento teórico-metodológico e protagonismo evidenciados nas produções escritas de um e do outro grupo.

Para melhor ilustrar as diferenças entre os dois grupos, alguns trechos dos relatórios serão mencionados, sempre preservando a identidade dos estudantes, para evitarmos eventuais desconfortos. Neste trabalho, intencionamos observar a influência do PRP na construção identitária e no desenvolvimento das competências profissionais e acadêmicas no cenário de formação inicial, assim como estimular e induzir novas práticas para o Estágio Curricular Supervisionado a partir das experiências do PRP, para que aqueles que não podem participar do programa também consigam se beneficiar dele, mesmo que indiretamente. Nossas elucubrações são embasadas nos preceitos teóricos de Beatriz Eckert-Hoff (2020), Mike Baynham (1995) e Elzimar Costa (2012), teóricos que se debruçam sobre discussões acerca da formação processual dos professores e da relevância do letramento crítico em suas carreiras desde o início.

---

<sup>1</sup> Este resumo expandido é um desdobramento das experiências provenientes do Programa de Residência Pedagógica financiado pela CAPES (Edital 24/2022) e desenvolvido no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) em parceria com a Secretaria do Estado de Educação do DF (SEEDF).

<sup>2</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) – DF, [tati.sousa@gmail.com](mailto:tati.sousa@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) – DF, [daysermuniz@gmail.com](mailto:daysermuniz@gmail.com).

Criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), conforme edital nº. 82 de 26 de abril de 2022, objetiva fomentar e fortalecer relações entre universidades, escolas públicas e Secretarias de Educação em trabalho articulado para impulsionar a formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Nesse ensejo, é pertinente destacar que o desenvolvimento do pensamento e letramento críticos do alunado insere-se no bojo da formação inicial de professores e destaca-se como um dos pilares do PRP. Compreende-se que o letramento crítico vislumbra a linguagem enquanto discurso de natureza heterogênea, por trazer vozes e significados socioculturais que se constroem por meio de práticas sociais (BAYNHAM, 1995) que, em nossas análises, se materializam nas experiências e produções textuais dos residentes à medida em que se apropriam dos espaços de atuação oferecidos pelo Programa. Conforme assevera Costa (2012), no "[...] âmbito educacional o objetivo do letramento crítico é o desenvolvimento da consciência crítica" (COSTA, 2012, p. 923), o que perpassa considerações sobre eixos de estudo e atuação distintos. Em nosso subprojeto do PRP, estes se desdobraram em: i. questões socioemocionais e culturais; ii. questões metodológicas; iii. questões linguísticas.

Tendo como base os estudos de Eckert-Hoff (2020), para quem a formação de professores, desde sua gênese, deve compreender um caráter processual, marcado pelas experiências, anseios e histórias de vida desses futuros profissionais (ECKERT-HOFF, 2020, p. 33), o PRP abriu espaço para articulações teóricas e práticas dialógicas. Destaca-se, pois, que as atuações dos residentes envolveram os três eixos ora mencionados - o que intensificou bastante as interações do GRUPO B nas escola-campo -, assim como o apreço às subjetividades e construções de saber e viver desses estudantes. Tais percepções estão patentes na conclusão do relatório da estudante T, parte do GRUPO B:

Então, quando iniciei o semestre sabia que a Residência exigiria muito mais do que o estágio, tanto comprometimento quanto tempo. O que mais me auxiliou durante o semestre foram as leituras, as aulas na faculdade e entender as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública do Distrito Federal. Mas, acima de tudo, entender como precisamos avançar no ensino de Língua Inglesa, pois o ensino ainda é muito tradicional, mesmo que a BNCC e outros documentos vejam o Inglês como língua franca, não vemos isso na sala de aula. A sala de aula ainda vê os alunos e até a própria língua como limitante, e sem o “apoio” dos alunos, que acreditam que não precisam do Inglês para nada, a situação não parece melhorar.

Enquanto a estudante T é capaz de traçar um percurso em que conhecimentos de cunho teórico, metodológico e socioemocional se mostram com nitidez, ao mesmo tempo que marcas de suas vivências podem ser notadas em todo o relatório, a estudante I, do GRUPO A, que teve os mesmos direcionamentos, faz os seguintes comentários:

Embora eu ainda não me veja seguindo o caminho da docência no futuro, passei a enxergar as oportunidades de aprendizado que vão sendo apresentadas a mim. Hoje,

não reclamo mais do estágio como fiz nos semestres iniciais. Pelo contrário: agradeço as vivências diversificadas que essa experiência me proporcionou. Posso não querer ser professora, mas este período no \*\*\*\* me possibilitou praticar minhas habilidades sociais, de oratória e de domínio da língua inglesa, três das *skills* mais fundamentais e indispensáveis na carreira que venho perseguindo.

Por mais que as percepções de I sejam valorosas e indiquem um caminho de autoconhecimento e amadurecimento, o embasamento de ambas sugere distinções que podem ser fruto das possibilidades que o PRP e o Estágio representam. Se, por um lado, no Estágio Supervisionado os direcionamentos e discussões privilegiadas pelos professores-supervisores ambicionam ressignificar crenças prévias e propiciar conhecimentos mais sólidos e aprofundados sobre a realidade docente e seus desafios, as burocracias e acúmulo de atividades inerentes à disciplina acabam por minar as chances de aprofundamento teórico e envolvimento pleno dos estudantes. Em reunião de encerramento do primeiro semestre de 2023, os residentes tiveram a opinião unânime de que, no PRP, há tempo para se envolver com os estudantes, vê-los como indivíduos e querer participar mais ativamente de seus processos de ensino-aprendizagem. Já nos Estágios, estes afirmavam se sentir atropelados, além de decepcionados por não poderem reger, impeditivo comum no contexto ao qual nos referimos. A estudante B, do GRUPO A, foi uma das estagiárias que passou pela situação de não conseguir reger, visto que o tempo foi encurtado por causa da greve dos professores da rede pública do DF:

Infelizmente não pude fazer a regência e dessa vez não foi pelo fato do professor não autorizar, muito pelo contrário, porém com o início da greve dos professores o conteúdo programado ficou atrasado, assim, me impedindo. Assim que me apresentei, a primeira coisa que o professor me perguntou foi sobre a regência, ele me explicou como se organizava para dar aulas, disse que normalmente ao início do semestre ele escolhia alguns textos e dentro deles ele procura algo relacionado a gramática e passa como conteúdos.

Em contrapartida, para a estudante J, parte do GRUPO B, a regência desdobrou-se em reflexões que foram além do trabalho em sala de aula, mesmo quando, em outro momento do relatório, ela afirma que tinha expectativas de estar à frente da turma em mais oportunidades.

Por fim, espero poder reger mais vezes, me preparar mais, ler mais, para que continue trazendo os alunos para as aulas, torná-los protagonistas de suas histórias e aprendizagem, inspirá-los e poder ver o brilho no olhar de uma alma juvenil com sede de autonomia e conhecimento.

É possível afirmar que, por terem mais tempo para observar e preparar aulas, os estudantes do GRUPO B conseguem vislumbrar melhor a natureza do trabalho docente após a finalização da graduação. Confrontados mais cruamente com a realidade, os residentes puderam, mesmo em meio a situações difíceis, articular planos de ação mais concretos, como promete a estudante N no início de seu relatório:

Apesar disso, tive grandes expectativas de poder atuar em sala e reger aulas que se alinhassem mais às abordagens comunicativas da língua, ao invés do método de Gramática e Tradução, considerando as propostas e objetivos traçados pelo subprojeto da Residência Pedagógica do UDF, do qual participei e foi trabalhado juntamente com o estágio curricular obrigatório. Estas expectativas, porém, não foram atingidas, mas serviram, também, de grande aprendizado, análise que aprofundarei nas considerações finais.

O estudante A, pertencente ao GRUPO A, apesar da paixão pela educação e de conseguir olhar criticamente para os problemas notados no Estágio, não é capaz de assinalar o que faria diferente para mudar a situação, o que demonstra uma carência de aporte teórico-metodológico para lidar com um problema comum nas escolas públicas:

Dentro desse período de estágio pude observar a beleza da educação em uma segunda língua, ainda mais ficando em uma turma de nível básico, me fazendo lembrar de mim mesmo dentro do processo de aprender uma segunda língua, aprendendo tudo do zero e vendo a maravilha que é o olhar do estudante quando ele acerta a pronúncia das palavras. Porém, como tudo tem seus pontos negativos, essa não é uma exceção. Observando as aulas no \*\*\* percebe-se o desconforto do professor em trabalhar apenas com o livro, mesmo sendo uma escola pública, onde se tem uma devida liberdade para o ensino/aprendizagem dos alunos. Vendo isso, percebi que não quero ser um profissional assim, preso em um livro didático, gosto de aulas diversificadas, onde se pode usar tudo o que se aprende na graduação e não apenas uma metodologia.

O espaço amostral que utilizamos, apesar de limitado, nos permite afirmar que, por mais que tenham muito potencial - sejam eles do GRUPO A ou B -, nossos estudantes tiveram experiências muito distintas quando comparamos o Estágio e o PRP. Nesse sentido, podemos afirmar que aqueles fora do programa também merecem mais oportunidades consistentes para pensar, atuar, ler e escrever sobre a prática docente. Ao longo do percurso do PRP, os sujeitos envolvidos (docente orientador, preceptor, residente) têm a chance de se engajarem em experiências e momentos formativos diferenciados, os quais impactam positivamente sua formação inicial e também a formação continuada daqueles que já atuam na área; esses impactos também chegam aos estudantes das escolas públicas e à comunidade escolar como um todo.

As práticas promovidas no PRP, que proporcionam a ampliação do conhecimento acerca dos três eixos ora mencionados, em nosso ponto de vista, precisam ser mais presentes também no Estágio. Consideramos que o PRP traz um diferencial importante para o alargamento da formação docente e para construção de uma competência teórico-prática e crítica que pode agregar valor potencializador ao Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, os residentes adquirem um papel diferenciado no diálogo e trabalho com seus pares estagiários. Acreditamos que, através de diálogos mais recorrentes sobre o chão da escola, seremos capazes de operar mudanças mais contundentes no contexto do ensino de inglês na escola pública,

fugindo do comodismo de uma prática regular e imutável enquanto lutamos por uma práxis cada vez mais crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Estudo Comparativo, Relatórios de Estágio, Letramento Crítico.

**AGRADECIMENTOS:** À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento e apoio indispensáveis para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores; à reitoria do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), pelo incentivo à participação no ENALIC e confiança no trabalho que desenvolvemos nas licenciaturas e nos Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BAYNHAM, Mike. **Literacy practices**. London: Longman, 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Portaria Gab No 82, de 26 de abril de 2022. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_\\_1689649\\_\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf)> Acesso em: 25 set. 2023.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 12, n. 4, p. 911 - 932, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>> Acesso em: 26 set. 2023.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. “O sujeito-professor em formação: uma análise discursiva”. IN: SANTOS, Janete Cardoso dos; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. (org.). **Residência Pedagógica: tramas de histórias que se tecem**. Curitiba: CRV, 2020, p. 25 - 35.