

**DOSSIÊ***Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas***Registros narrativos no estágio curricular: o caráter alteritário de referências e citações*****Narrative records in the teaching practicum: the other-oriented role of references and citations*****Mateus Henrique do Amaral<sup>a</sup>**

amaralmateush@gmail.com

**Adriana Varani<sup>b</sup>**

drivarani@gmail.com

**RESUMO**

Inserido no âmbito de discussões das práticas de orientação de estágio curricular nas licenciaturas, este estudo busca interpretar a construção discursiva de registros escritos de estudantes de Pedagogia sobre suas experiências nas escolas de educação básica, com ênfase no uso de citações e referências. Inicialmente, o texto apresenta bases e princípios que justificam o uso de narrativas do cotidiano escolar como dispositivo formativo e descreve o trabalho desenvolvido com turmas do componente Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade pública paulista. Em seguida, sob uma perspectiva dialógica da linguagem, analisa as produções enunciativas de duas estudantes que cursaram o estágio durante o contexto da pandemia de Covid-19. O estudo destaca o papel alteritário de referências e citações no texto das professoras em formação, realçando como esses recursos favorecem uma inserção mais profunda em reflexões articuladas a suas vivências nas escolas. Conclui-se destacando a importância de espaços de interlocução e produções de sentidos que ampliem o olhar para a complexidade do ensino.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Estágio Curricular. Narrativas Pedagógicas. Cotidiano Escolar. Alteridade.

**ABSTRACT**

Framed within discussions on internship supervision practices in teacher education programs, this study aims to interpret pedagogy students' discursive construction of written narratives of their experiences in elementary education schools, with an emphasis on the use of citations and references. Firstly, this text presents the foundations and principles that justify the use of school-based narratives as a training tool and describes the work conducted with groups enrolled in the Supervised Internship in Brazilian Early Years of Elementary Education at a public university in São Paulo. Subsequently, from a dialogical perspective on language, it analyzes the narrative productions of two students who completed the teaching practicum during

<sup>a</sup> Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>b</sup> Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

the COVID-19 pandemic context. The study highlights the other-oriented role of references and citations in the texts of pre-service teachers, emphasizing how these resources foster deeper engagement with reflections related to their school experiences. It concludes by underscoring the importance of spaces for dialogue and production of meanings that provide a broader consideration of the complexities of teaching.

**Keywords:** Teacher Education. Curriculum Internship. Pedagogical Narratives. Everyday Life School Experiences. Otherness.

## Introdução

Neste texto, apresentamos discussões vinculadas à atuação em turmas do componente curricular *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Mais especificamente, refletimos sobre o trabalho de orientação<sup>1</sup> com foco na produção de registros narrativos de experiências cotidianas na educação básica. O estudo busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada das relações *prático-teórico-prático*<sup>2</sup> expressas nas produções discursivas de alunos/as<sup>3</sup> do curso, destacando como essas reflexões podem informar as intencionalidades do trabalho formativo desenvolvido nesses espaços.

Componente obrigatório nos cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil, o estágio docente historicamente tem recebido diferentes enfoques na formação de professores. Pimenta e Lima (2017) assinalam alguns desses modelos, que vão desde aqueles *acríticos*, por considerarem a realidade do ensino e a escola como realidades imutáveis e/ou enfocarem quase exclusivamente no conhecimento de rotinas de intervenção técnica, sem a necessidade de domínio dos conhecimentos científicos; até aqueles que reduzem a formação no estágio a uma perspectiva de *criticismo*, que, como uma postura contrária à didática instrumental, se restringe a captar possíveis *desvios* e *falhas* da escola.

Desde os anos 1990, no entanto, as autoras observam o crescimento de tendências que enfocam as relações entre a prática de estágio e a *atividade teórica instrumentalizadora* e a *pesquisa no estágio*, ou o *estágio como pesquisa*. Nessa direção, esse componente curricular passa a se caracterizar como espaço de análise, apreensão da realidade e construção de conhecimentos sobre a educação, a escola e a didática. Conforme Pimenta e Lima (2017, p. 49), ao conceber que teoria e prática estão presentes na universidade e nas escolas-campo, o “[...] desafio é proceder

<sup>1</sup> No contexto deste estudo, o trabalho de orientação corresponde a momentos de encontros, em aula na universidade, entre estudantes da licenciatura, professor/a responsável pela disciplina e alunos/as de graduação ou pós-graduação em programa de apoio ou estágio de docência no ensino superior.

<sup>2</sup> Optamos por unir os termos, já que consideramos que são indissociáveis conceitualmente. Inspirado nos trabalhos nos/dos/com os cotidianos escolares, esse posicionamento busca romper a dicotomização herdada da ciência moderna e realçar a diversidade e a complexidade dos cotidianos em que vivemos e pesquisamos (Alves, 2003). Ao falarmos de estágio, colocamos o componente prático em primeiro lugar que corresponde à imersão no campo de trabalho na educação básica para promover diálogos ampliados com outras sistematizações, o que possibilita a constituição de outros olhares para as práticas em que os estudantes estão implicados.

<sup>3</sup> Dada a predominância de mulheres na Pedagogia, ao nos referirmos às/-aos estudantes do curso, utilizaremos neste texto a marcação de gênero no feminino.

ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas [escola e universidade]”.

Nesse sentido, durante os momentos de orientação, propomos reflexões, por meio dos registros narrativos de experiências, que ampliem as compreensões dos contextos onde os estágios se realizam. Buscamos criar espaços em que as alunas da Pedagogia reflitam tanto sobre o contexto local quanto sobre políticas educativas mais amplas, reconhecendo os espaços de criação nas relações com a comunidade escolar (outros profissionais da educação, estudantes e famílias). Essas discussões procuram explorar as possibilidades de atuação em diferentes realidades e alinhá-las a uma perspectiva de estágio como *lócus* de socialização e desenvolvimento profissional (Alarcão; Roldão, 2014), entendendo-o como parte de um *continuum* formativo, na indução e na relação com a formação continuada (Nóvoa, 2017).

Com um olhar atento para a singularidade dos acontecimentos e o movimento reflexivo empreendido pelas estudantes de Pedagogia, os espaços de orientação tornam-se singulares e únicos. Isso nos desafia a considerar ações que potencializem a experiência formativa no estágio, a partir de discussões que possam impactar, mesmo que em termos reflexivos, a atuação das estagiárias nas escolas. Portanto, consideramos a importância de nos aproximar dos modos como as professoras em formação constroem suas vivências nas escolas, mediadas pelos diálogos que tecem com o conhecimento educacional e de áreas afins, como a filosofia, a sociologia e a linguística.

No presente estudo, propomos interpretar a construção discursiva de registros escritos de experiências de estudantes de Pedagogia nas escolas de educação básica, com ênfase no uso de citações e referências. Tal análise pode fornecer indicativos para o trabalho com as turmas de estágio das licenciaturas, no que diz respeito às reflexões sobre a realidade escolar e o exercício da docência na articulação com os conhecimentos acadêmicos. Para tanto, inicialmente apresentamos bases que orientam o uso de narrativas de vivências educativas nos estágios como dispositivo formativo na formação inicial de professoras. Em seguida, descrevemos o trabalho de orientação realizado no Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021, período marcado pela pandemia de Covid-19. Por fim, são analisadas duas produções narrativas de estudantes do curso no período.

Os enunciados das alunas são pensados a partir de uma abordagem dialógica e enunciativo-discursiva da linguagem (Bakhtin, 2016a; 2016b; Volóchinov, 2021), articulada a estudos que tratam da argumentação acadêmica (Compagnon, 1996; García Negroni, 2008), para interpretar o modo que dialogam com o conhecimento acadêmico-científico em suas narrativas. Nessa perspectiva, assumimos o texto enquanto elo em uma cadeia de comunicação discursiva, circunscrito em *esferas* de atuação humana (Bakhtin, 2016a), conceito que, chamando a atenção para a diversidade de manifestações culturais que “[...] adquirem um valor relativo no domínio em que são produzidas (literatura, ciência, religião, mídia, educação, etc.)” (Grillo, 2018, p. 156), constitui-se como índice de *refração* dos dizeres. Assim, ao entrar em contato com outros discursos em circulação de um determinado campo, os enunciados ganham um modo singular de interpretação do real.

## O trabalho com os registros narrativos no estágio

Nas últimas décadas, as abordagens narrativas e (auto)biográficas ganharam força no campo educacional tanto como dispositivos de formação de professores (Prado; Soligo, 2005) quanto de investigação (Motta; Bragança, 2019). Esse movimento surgiu, em parte, pela insatisfação com produções acadêmicas que falavam *sobre* a escola, mas não *com e a partir dela* (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Produções que frequentemente carregam juízos de valor, tanto negativos quanto romantizados, em relação ao trabalho docente, distanciando-se da complexidade do cotidiano escolar e dos espaços de criação dos professores, resultando numa *caricatura* dos conhecimentos e práticas docentes.

Entendemos que, quando professores narram suas experiências *com e nas* escolas, entra-se no campo de reconhecimento de um trabalho docente autoral (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Esse processo revela saberes, práticas e permite deslocamentos tanto na percepção da própria atuação quanto na de seus interlocutores. Cunha (1997) ressalta que a narrativa não apresenta uma verdade literal dos fatos, mas sim formas de representação que o sujeito constrói sobre eles. Segundo a autora:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, p. 187).

Esse processo de construção e reconstrução é contínuo, formando imagens de si, do outro e da realidade. O sujeito se constitui em um emaranhado de *vozes sociais* (Volóchinov, 2021), isto é, na relação com sistemas de valores e visões de mundo, o que possibilita a (re)construção contínua de um posicionamento singular em relação a elas. Ao refletir sobre nossas próprias vivências, como acontece com as narrativas no estágio, o “eu” é convocado e provocado a adotar *olhares alheios* (Bakhtin, 2020), sendo colocado em relações intersubjetivas com sistemas de valores sociais/externos. Tal prática se inscreve em modos específicos de participação nas práticas sociais (Góes, 2000; Smolka, 2000), o que reflete uma história individual inserida em um contexto sociocultural mais amplo de valores.

Prado e Soligo (2005) destacam que, ao organizar os acontecimentos do cotidiano escolar em narrativas, os professores em formação não apenas relatam, mas também valorizam implícita e explicitamente os eventos vividos; o que permite a esses profissionais contar, explicar e interpretar suas práticas nas escolas. A narrativa, assim, torna-se um texto com potencial formativo e transformativo, especialmente por entrelaçar processos de autoria e construção identitária (Passeggi, 2000).

Também Prado, Ferreira e Fernandes (2011) defendem que, na formação inicial, é crucial oferecer oportunidades para que os professores em formação reflitam sobre sua futura atuação. Além de compreender os limites do exercício docente, esses momentos permitem formular questões

para si mesmos e para seus colegas, enriquecendo o diálogo formativo. Para os autores, faz-se importante ao aluno “[...] começar a colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmo, para seus colegas e para os diversos formadores que encontrará em sua prática profissional” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 144). Essas oportunidades se ampliam quando há espaços de compartilhamento e debate dessas produções narrativas, fortalecendo o diálogo entre as experiências e construtos teóricos trabalhados no estágio e no curso.

Ao tratarem do enunciado autobiográfico (a escrita de si), Santos e Torga (2020, p. 142) indicam que a vivência narrada não é simplesmente revivida, mas ressignificada tanto por quem conta quanto por “[...] quem atua na compreensão ativa de determinado enunciado, co-criando e dando acabamento nas luzes de seu próprio contexto interlocutor para aquilo que o relato encerra”. Esse interlocutor, além de se constituir ativamente na compreensão do discurso do outro, ao se posicionar sobre esse texto, como ocorre quando prevemos espaços de leitura e reflexão sobre as experiências narradas, convida o autor a ampliar seus modos de compreensão em relação a seu enunciado.

Nas orientações de escrita e nos momentos de debate de produções narrativas, buscamos a construção de um olhar investigativo que possa articular vivências escolares e conhecimentos científico-acadêmicos trabalhados no estágio e ao longo do curso de Pedagogia. Esse olhar dirige-se ao cotidiano escolar, na tentativa de compreender implicações macroestruturais e pensar as posturas éticas que permeiam a produção de *políticas cotidianas* (Ferraço; Soares; Alves, 2017). Refletimos, assim, sobre os espaços de criação com as turmas da educação básica, considerando as possibilidades e as limitações do trabalho pedagógico vivenciado em sala de aula. Esse movimento ocorre, muitas vezes, com a solicitação das/os professoras/es orientadoras/es para a ampliação das reflexões nos registros escritos, a fim de relacioná-las com princípios e produções estudadas. Nesse sentido, o estágio pode ser visto como um dos espaços privilegiados na formação inicial de emergência de uma construção discursiva, que articule os conhecimentos teórico-científicos com as vivências práticas no cotidiano das escolas, materializada pela voz das estudantes em suas narrativas escritas.

## O estágio curricular e os encontros de orientação no ensino remoto

Este artigo utiliza narrativas produzidas durante um trabalho de pesquisa<sup>4</sup> desenvolvido com quatro turmas de estágio ao longo do ano de 2021. Quarenta e um termos de consentimento livre e esclarecido foram assinados pelas estagiárias, concordando com o uso das fontes narrativas e dos planos de ensino elaborados no período. No total, tivemos acesso a 131 produções (100 narrativas e 31 planos). Desse montante, considerando a finalidade do presente artigo, optamos por focar em duas produções narrativas específicas. A escolha foi estratégica: além de representarem um

<sup>4</sup> O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado pelo Parecer nº. 4.491.273, de 07 de janeiro de 2021 - CAEE: 40677820.0.0000.8142.

pouco da diversidade de experiências no estágio, essas narrativas destacam-se pela forma com que as estagiárias mobilizaram teorias e conceitos estudados. Focando nessas produções, conseguimos aprofundar a análise dessas articulações, garantindo um olhar mais minucioso sobre como as referências foram apropriadas e reinterpretadas no diálogo com a prática cotidiana. Dessa forma, a seleção permite explorar o diálogo *prático-teórico-prático* na construção discursiva das professoras em formação.

O currículo atual do curso de Pedagogia em tela constitui-se de um núcleo articulado em cinco conjuntos de disciplinas: 1) teórico-práticas; 2) pesquisa e prática pedagógica; 3) práticas curriculares; 4) disciplinas eletivas; e 5) trabalho de conclusão de curso. Para matricular-se nos estágios, que pertencem ao eixo teórico-prático, a aluna deve cumprir 30% das disciplinas do curso, ocorrendo a partir do 5º semestre letivo. O estágio curricular obrigatório organiza-se em sete disciplinas, que, juntas, totalizam 630 horas e se subdividem em três vetores: atividades teóricas, atividades práticas e atividades orientadas<sup>5</sup>.

Existem duas disciplinas de estágio voltadas para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada uma delas é composta por um total de 90 horas, distribuídas da seguinte forma: a *EP376 - Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* tem 60 horas destinadas ao eixo prático e 30 horas ao eixo teórico; e a *EP911 - Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental*<sup>6</sup>, com 60 horas de atividades práticas e 30 horas de atividades orientadas. Essa pequena diferença se dá pela maior ênfase no desenvolvimento de um plano de atuação no campo de estágio na segunda disciplina. Ambos os estágios preveem momentos supervisionados com professores e estudantes da educação básica e espaços de estudo e interlocução em aulas na universidade, entendidos como os momentos de orientação. Como vetor prático, entende-se o trabalho pedagógico realizado na tríade professor, estudante e conhecimento, em aula.

Voltando ao contexto específico de desenvolvimento deste estudo, no ano de 2021, devido à permanência das altas taxas de contaminação e mortes causadas pela pandemia de Covid-19, que afetou diretamente o trabalho realizado com as escolas no campo do estágio curricular, houve um movimento institucional interno de discussão, entre coordenação, técnicos administrativos, docentes e discentes, para pensar as possibilidades de manutenção dos estágios em modelo remoto. A partir disso, foram elaborados planos emergenciais para essas disciplinas (UNICAMP, 2021a; 2021b), em que se assumiram princípios como a defesa da vida e da realização dos estágios remotos

---

<sup>5</sup> O Regimento Geral da Graduação, em seu Art. 27, ao especificar os tipos de atividades previstas na grade dos cursos, entende as atividades de natureza teórica, prática e orientada da seguinte forma: “I - Atividade Teórica (código T) - é o campo que expressa o equivalente em horas semanais presenciais definidas pela relação, em tempo integral, entre professores e alunos, com exposição e discussão de conteúdos organizados sistematicamente; (...) III - Atividade Prática (código P) - é o campo que expressa o equivalente em horas semanais que envolvem efetivamente alunos e professores, em tempo integral, no desenvolvimento prático dos conteúdos. (...) V - Atividade Orientada (código O) - é o campo que expressa o equivalente em horas semanais nas quais os alunos desenvolvem atividades com autonomia, sem a presença do docente” (UNICAMP, 1998).

<sup>6</sup> De forma a evitar a repetição do nome das disciplinas, a partir deste momento, a referência a elas no texto será feita pelo uso dos códigos EP376 e EP911.

preferencialmente em escolas públicas. Propunha-se ainda o aproveitamento da carga horária de estágios não obrigatórios e o envolvimento com a comunidade escolar por meio de entrevistas e participação em reuniões pedagógicas.

O coletivo de docentes responsáveis<sup>7</sup> pelos Estágios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscou validar a participação em atividades síncronas com alunos e professores supervisores da educação básica, reuniões pedagógicas e/ou preparação de atividades assíncronas e materiais didáticos para as turmas que os estagiários acompanharam. Dadas as dificuldades de muitos estagiários em encontrar escolas para o cumprimento do vetor prático naquele contexto, algumas instituições parceiras da Rede Municipal de Campinas acolheram um amplo número de alunos da Pedagogia. Isso permitiu que todos pudessem participar de momentos de aulas, mesmo que remotamente, diante da realidade pandêmica.

No âmbito da orientação, à época realizada por meio de momentos coletivos semanais no ambiente digital *Google Meet*<sup>®</sup>, os planos de ensino das disciplinas previam: discussões pautadas em leituras sugeridas previamente; partilha de experiências nas escolas e registros narrativos escritos (narrativas); debates de temáticas transversais mediados por estudantes da pós-graduação e professores convidados, da educação básica; orientação e compartilhamento dos planos de atuação; encontros entre as turmas de estágios e professoras/es supervisoras/es (chamados de “Café com professoras.es”); e avaliação da disciplina de estágio.

Os debates com base nas referências sugeridas englobaram questões que foram desde a noção de estágio como espaço de pesquisa e formação e o papel dos registros de experiências nesse processo, até dimensões do trabalho docente e a prática de ensino nas escolas, na articulação com temas transversais (educação especial na perspectiva inclusiva, educação ambiental e relações étnico-raciais) e os impactos da pandemia nas escolas. Dentre os textos trabalhados, destacamos o de Rios (2008) e Freire (1997), que aparecerão nas discussões com base nos registros, no próximo subitem. Houve também momentos em que as próprias estudantes apresentaram referências relacionadas à sua trajetória no curso, ou vinculados à temática do plano de atuação.

No tocante às produções narrativas que tomamos como foco deste estudo, no período, elas eram enviadas pelas alunas em ambiente virtual *Google Sala de Aula*<sup>®</sup>. Essas produções eram lidas e comentadas em momentos de orientação e, posteriormente, no próprio ambiente on-line pela docente responsável pelas turmas e pelo estudante de pós-graduação vinculado ao Programa de Estágio Docente<sup>8</sup>. Os comentários geralmente dialogavam com as reflexões feitas a partir das situações narradas e sugeriam possíveis aprofundamentos, sobretudo em diálogo com as referências

<sup>7</sup> Um grupo de professoras/es formadoras/es é responsável pelas disciplinas de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assumindo diferentes turmas. Em 2021, foram formadas 6 turmas de EP376 e 6 turmas de EP911. Todas as turmas acompanhadas neste trabalho estavam sob a orientação de uma mesma professora, que foi responsável por duas turmas de EP376 e duas de EP911 durante o ano.

<sup>8</sup> O Programa de Estágio Docente é descrito pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas como um programa institucional que possibilita o aperfeiçoamento da formação do estudante de pós-graduação para o estágio em experiência docente ou de apoio às atividades docentes na graduação.

estudadas no estágio, e até mesmo no curso. Esse aprofundamento buscava trazer um olhar mais amplo para alguns fenômenos, entendendo suas implicações sociais, econômicas e políticas, além dos modos como as estagiárias mobilizavam suas aprendizagens para lidar com as contradições, possibilidades e limitações inerentes à prática docente.

## Olhares deslocados na relação com referências e citações nos textos

Ao olhar para os registros das estagiárias, identificamos diferentes marcas que os articulam à sua esfera de produção, o campo acadêmico-científico. Elas vão desde o conteúdo temático, a composição e o estilo desses enunciados (Bakhtin, 2016a) até os reflexos de outras vozes, constitutivas e marcadas, ou não, na superfície discursiva (Authier-Revuz, 1990), por meio de citações diretas e/ou indiretas ou inserção de referências consultadas. Vozes que, orquestradas pelo *autor-criador* enquanto portador do princípio representativo do enunciado (Faraco, 2009), são ativamente apropriadas no *acontecimento* único e singular do texto (Bakhtin, 2016a; 2016b).

Ainda em Bakhtin (2016a), reconhecer o enunciado como unidade de comunicação discursiva implica entendê-lo como uma totalidade de sentidos, que se realiza em uma relação dialógica entre as vozes que compõem o texto: aquelas que o circundam e o antecedem, bem como aos interlocutores que se projeta. Essa relação dialógica permeia a constituição do enunciado, sendo inseparável das condições em que se insere, um dos elementos que lhe confere individualidade e singularidade.

O uso de referência e a prática de citação integram a vida na universidade e ilustram essa dialogicidade. Estudantes de graduação e pós-graduação, em sua formação acadêmica, são incentivados a dialogar com textos e citar fontes, de modo a conferir legitimidade às suas produções discursivas nesse campo. Além disso, esse movimento reflete a capacidade do autor de situar suas ideias em debates mais amplos, garantindo que seu discurso esteja ancorado em discussões estabelecidas e tidas como relevantes. Assim, a apropriação de vozes e a interlocução com discursos alheios, ao mesmo tempo que respondem a um imperativo acadêmico, revelam o caráter dialógico desses discursos, já que o sujeito enunciador nunca é isolado de suas condições de produção.

Nessa direção, muito além de uma obrigação técnica, o ato de referenciar e citar é entendido como um trabalho de criação. Antoine Compagnon, em seu ensaio *O Trabalho com Citação* (Compagnon, 1996), explora a dimensão criativa do uso de citações no contexto acadêmico e literário. Para ele, a citação não é apenas um instrumento de validação ou demonstração de erudição, mas uma forma de construir novas significações a partir da releitura e da recontextualização de textos. O autor sugere que, ao citar, o sujeito atua com o dizer do outro, reinterpretando-o e ressignificando-o em um novo contexto.

Para pensar esse modo de atuação com produções acadêmico-científicas, partimos ainda das contribuições de García Negroni (2008), que trata da posição de exterioridade assumida em relação a referências e citações. A autora realça as formas pelas quais o locutor (autor) constrói representações do que se diz a partir do uso de aspas, citações diretas, itálico e glosas enunciativas

(comentários). Quer dizer, chama a atenção para a forma que o sujeito que enuncia marca atitudes diante do “já dito”: de aderência, discordância, ou contraposição, por exemplo.

A fim de compreender como essas marcas de posicionamento se manifestam nos registros das estudantes do curso e o papel alteritário das referências e citações, vamos à primeira narrativa:

*A presente narrativa está dividida em duas partes, primeiro um pequeno relato sobre três acontecimentos parecidos e interligados que experienciei no campo de estágio; e depois uma reflexão sobre o estágio num geral. Essa reflexão que compõe a segunda parte teve início brevemente na escrita da minha primeira narrativa para essa disciplina e, a pedido (incentivo/cutucada) da Prof. Adriana, vou aprofundá-la. (...)*

#### ***Reflexões sobre o meu último relato***

*Por estar em uma escola privada, tenho contato com outros recursos, formas de trabalho e até interesses educativos. Desde antes da pandemia, via nesse espaço um forte esforço por parte dos docentes em cumprir com o cronograma previsto (principalmente com a tão preciosa apostila). Isso era feito sempre num tempo limite, preenchendo a última página necessária no último dia de aula. Com a pandemia e a impossibilidade das aulas presenciais, o ritmo ficou mais lento do que o de costume, mas em nenhum momento se permitiu parar.*

*Chegamos ao aniversário de 1 ano do primeiro fechamento da escola, e parece que (nesse contexto privado) a única coisa que mudou foi a distância entre as carteiras e o rosto das pessoas, que agora fica parcialmente coberto por uma máscara de proteção. De resto, aparentemente tudo segue: temos os livros didáticos cheios de páginas que devem ser preenchidas até certo prazo, temos avaliações e temos cobranças. Mas o que quase ninguém fala é o que temos dentro de nós, a dor das perdas, a saudade do “normal”, o imenso medo do irreparável, o genocida que guia as ações. E há um motivo para que isso não seja comentado. Um motivo mais do que nunca político. E não se deve falar disso na escola, pois cada família tem o seu posicionamento... e isso pode causar conflitos.*

*Pensei exatamente no texto da Terezinha Rios quando ela fala da ética no trabalho docente e a política que isso envolve: “O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo político, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos” (Rios, 2008, p. 79). Penso também o quanto político é o nosso silêncio. Seja ele opcional ou imposto. E o quanto o não falar constrói também o imaginário dos educandos.*

A produção corresponde a uma narrativa escrita no primeiro semestre de 2021, no âmbito da disciplina EP376. A aluna cumpria a carga horária prática em uma instituição particular onde realizava um estágio não obrigatório remunerado em turmas do ensino fundamental anos iniciais. Lembrando, conforme os planos emergenciais (UNICAMP, 2021a; 2021b), havia a possibilidade de aproveitamento dessas horas para atendimento do vetor prático.

No início do texto, a estagiária explicita sua divisão em duas partes: o relato de eventos específicos e a reflexão mais ampla sobre acontecimentos no estágio. Essa divisão já indica um movimento de distanciamento entre a experiência vivida e o posicionamento reflexivo da estagiária,

sugerindo uma construção discursiva que alterna entre o relato e uma interpretação teórica. Ainda no parágrafo introdutório, ela reconhece explicitamente a influência da professora formadora nesse movimento, assumindo uma posição em que o *outro* incentiva a continuidade e o aprofundamento da reflexão. A professora orientadora, assim, insere a estagiária em um processo mais amplo de interlocução com múltiplas vozes (Volóchinov, 2021) - tanto das experiências vividas quanto das referências teóricas.

A partir disso, a estagiária entra em diálogo com os valores, as regras e o silêncio imposto pela instituição, respondendo criticamente ao que percebe como um discurso educacional centrado no cumprimento de prazos, avaliações e apostilas, insensível às realidades dos alunos e professores. Ao mencionar a política do silêncio nas escolas e a figura do “genocida” que orienta as ações governamentais, ela dialoga com contextos maiores, que transcendem o espaço escolar, e entra numa arena discursiva em que o poder, o medo e a ética são negociados. O uso de uma citação direta de Terezinha Rios (Rios, 2008), que introduz a reflexão sobre a dimensão ética e política do trabalho pedagógico, não apenas apoia suas percepções e opiniões, como marca uma posição de exterioridade (García Negroni, 2008), em que ela se distancia do discurso alheio para reforçar suas próprias reflexões. Essa construção discursiva indica um papel alteritário: a citação é mobilizada para fortalecer a crítica ao silêncio nas escolas, conferindo legitimidade à fala da estagiária. A citação, portanto, atua como um ponto de ancoragem para a análise crítica.

O silêncio imposto no contexto ético de atuação, espaço concreto onde as interações e os discursos ocorrem situados em relações sociais, culturais e históricas (Bakhtin, 2017a), é um contraponto à diversidade de vozes que a estagiária propõe ao trazer à tona esses temas e permitir que outras perspectivas, como a de Terezinha Rios (Rios, 2008), também participem da construção de sua crítica. Ao destacar a dimensão ética do silêncio, a estagiária dialoga não apenas com o que se fala, como também com o “não dito”, que nasce do movimento de interpretação do vivido, à luz de um novo contexto discursivo (Bakhtin, 2016b; 2017b) em que a narrativa dos acontecimentos é inserida. É assim que esse silêncio é descrito como “político”, o que remete à ideia de que todo discurso — ou a ausência dele — tem implicações éticas e políticas. Sua reflexão se torna uma contraposição ao questionar a postura de neutralidade que, na verdade, perpetua uma determinada configuração de poder.

A narrativa também indicia a construção identitária da estagiária, que, ao longo do estágio, percebe a dimensão política de seu próprio papel como futura docente. Sua decisão de refletir sobre o “silêncio” e suas implicações éticas é, em si, um posicionamento, ainda que em termos reflexivos (Varani; Campos, 2022). Dessa maneira, ela se move da observação dos eventos para a crítica, e finalmente para a autorreflexão, em um processo que ilustra o próprio movimento dialógico entre o *eu* e os *outros* no discurso (Bakhtin, 2020).

Seguimos à segunda narrativa, de outra estudante do curso. O relato corresponde à produção final da disciplina EP911 e refere-se ao desenvolvimento do plano de atuação em uma turma da educação básica, no segundo semestre de 2021. Conforme se observará relatado no texto,

uma das dinâmicas adotadas no estágio é a construção coletiva de planos de ensino pelas alunas, considerando finalidades e temáticas comuns. Isso é feito para que elas possam pensar juntas em referências e no planejamento das aulas, respeitando-se as condições e o contexto particular em que desenvolvem o estágio.

*Para um começo de conversa, trago um trecho marcante para mim, presente na nona carta do livro “Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar” de Paulo Freire, lido na disciplina.*

*É impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1997, p. 70).*

*Foi com base nessa perspectiva que eu e minha dupla de estágio buscamos construir nosso plano de atuação. Mesmo atuando em escolas diferentes, com a diversidade e as características que podíamos encontrar, tentamos desenvolver um projeto acolhedor que pudesse interessar aos alunos, através da inserção de elementos da realidade dessas crianças.*

*Nossa escolha foi trabalhar com a disciplina de matemática, já que estamos cursando uma disciplina este semestre com referências e conteúdos que nos deram suporte para compreender que a matemática não precisa ser aquela disciplina que os alunos se sentem apavorados, que tentam apenas encaixar os elementos nas fórmulas, algo mecânico e sem sentido. Pelo contrário, podemos apresentar a disciplina de forma prazerosa, auxiliando os alunos a atribuírem sentidos ao que estão conhecendo, para tecer relações com o cotidiano.*

*No texto de Graça Cebola, há uma rica discussão acerca de que elementos são necessários para que os alunos comprehendam significativamente os sentidos dos números, como:*

*[...] o que são; como se representam como objectos, numerais ou em rectas numéricas; como se relacionam uns com os outros; como se englobam em sistemas estruturados e com propriedades; e como se utilizam conjuntamente com as operações para resolver problemas (Cebola, 2007, p. 234).*

*Para desenvolver e propiciar uma aprendizagem de matemática, é necessário que o ambiente da sala de aula e a discussão em torno da disciplina seja um processo continuado, que valorize as estratégias de cada aluno para desenvolverem os problemas. As atividades podem estimular os alunos para que criem, inventem e descubram outras formas de chegar às respostas. Cada desenvolvimento é valorizado pelo professor, logo, mesmo que a resposta não esteja correta, o raciocínio do aluno é compreendido, para que ele possa entender onde errou e como solucionar.*

*No campo do estágio, pude perceber a particularidade de cada aluno, durante a sua aprendizagem das operações de adição e subtração. Enquanto uns já conseguiam chegar ao resultado através do cálculo mental, outros precisavam (ou nem sabiam) como e onde se apoiar para poder resolver a operação. Então tentei auxiliar*

*através dos objetos manipuláveis ou de fatos, para auxiliar no pensamento e para compreender o processo que era feito. Para o 1º ano, percebi que era necessário ter elementos nos lugares dos números, representando a quantidade, para que depois que eles conseguirem realizar desse modo, aprender a substituir os desenhos pelos números. Foi muito boa a sensação quando desenhei na lousa uma forma que poderiam resolver as operações (desenhando os elementos e depois contando a quantidade). Quando fui ver, já tinham alguns fazendo o mesmo na folhinha. No processo de aprendizagem, é um desafio reconhecer a dificuldade de cada aluno e tentar encontrar formas de ajudá-lo.*

*Partindo dessas experiências do campo do estágio e com o plano de atuação também faço relações com outro trecho do texto do Freire. A carta que li enfatiza bem a relação entre o que o autor chama de “contexto concreto” e “contexto teórico”, que estamos a investigar através do estágio. Nossa atuação na escola nos propicia a conhecer realidades distintas, a relacionar acontecimentos com textos e teorias lidas na faculdade, além disso, de nos reconhecermos e nos constituir em um processo que, ao mesmo tempo, somos aprendizes e estamos exercendo a docência. Percebo que minha experiência com o estágio, para me consolidar como futura professora, me proporciona essa necessidade de manter a prática e a teoria caminhando juntas. Me pego diversas vezes pensando como era a minha realidade quando estudante e como devo desenvolver minha atuação, com os conhecimentos que venho adquirindo na graduação. Não podemos agir somente por puro hábito ou rotina, ou responder às crianças que algo é assim porque sim, ou nos conformar com certas situações. As dúvidas nesse percurso são necessárias, pois, através delas, que acontece toda a movimentação, o processo de criação, descobertas e invenções, em busca das respostas. Logo, “O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparamos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica” (Freire, 1997, p. 70).*

*Em um momento de partilha de experiências no estágio, lembro-me de ter comentado sobre a aflição em corresponder às exigências e permitir a liberdade no ensino e na aprendizagem simultaneamente. Então escutei de uma colega a necessidade de uma conexão real com as crianças e com nós mesmos. Através desse sentimento, tenho me esforçado para ajudar meus alunos e construir uma relação que os permitam descobrir, aprender e, claro, me ensinarem muito.*

Essa segunda narrativa reflete sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação básica, especialmente no campo da matemática, e a aprendizagem da docência. A construção do enunciado, que faz referências diretas ao pensamento de Paulo Freire (Freire, 1997) e Graça Cebola (Cebola, 2007), busca articulá-las com as experiências em sala de aula, assim como marca as atitudes da estagiária em relação ao “já dito”, que passa a ser ressignificado (Compagnon, 1996) pela leitura que faz dele na relação com o vivido no campo de estágio.

A citação inicial de Freire (1997), que evidencia a importância de conhecer a realidade dos alunos, estabelece o *tom* (Volóchinov, 2021) para a reflexão e fundamenta o plano de atuação da estagiária, que busca incluir elementos do cotidiano dos alunos em seu planejamento do ensino. Ao fazer isso, em relação aos outros a quem se destina seu enunciado (campo acadêmico, professora,

estagiário docente e colegas de disciplina), ela valida sua atuação. Mas não só, já que também enriquece seu discurso ao trazer a discussão para um contexto concreto. Essa citação já estabelece uma relação com o pensamento freireano, que serve como um eixo organizador do plano de ação na escola.

Em todo o texto, na articulação com as citações e os conceitos trazidos, a partir de sua experiência prática, ela adiciona um novo ponto de vista, que é a construção de percepções enquanto aprendiz e professora em formação. Isso confere à sua fala uma singularidade e uma particularidade que Bakhtin (2016a) valoriza ao discutir a natureza única de cada enunciado. A estagiária não apenas repete ou reproduz teorias, mas se posiciona em relação a elas, criando um discurso próprio que reflete sua formação como docente.

O texto manifesta uma tessitura de vozes dialogando entre si: Freire, Cebola, a dos alunos com suas diferentes formas de aprendizagem, a de colegas da universidade que comentam sobre as aflições e desafios da prática e a própria voz da estagiária. Essa coexistência de várias vozes e perspectivas, que propiciam uma interação entre discurso acadêmico e experiência prática, ilustra sua busca por construir uma prática pedagógica informada e consciente, em que teoria e prática caminham juntas, e onde as vozes do outro são integradas de maneira criativa em sua formação.

## Considerações finais

No olhar para o registro narrativo de experiências das alunas, buscamos em especial sob a perspectiva dialógica bakhtiniana, realçar o caráter alteritário das referências e das citações. Acreditamos que esse olhar nos constitui como professoras/es formadoras/es no estágio no sentido de (re)pensar algumas práticas na formação de novos docentes. O diálogo com saberes acadêmicos e práticos permite uma orientação de estágio que valoriza tanto a experiência concreta dos estudantes quanto a reflexão crítica sobre suas experiências. Dessa forma, o processo formativo ultrapassa um caráter técnico e instrumental, passando a se constituir como um espaço de interlocução e construção de sentidos para o exercício profissional, em que teoria e prática se enriquecem mutuamente.

Nos registros narrativos analisados, ao refletirem sobre suas experiências no estágio, as estudantes sinalizam a incorporação ativa de referências, ressignificando-as a partir de suas vivências. Esse movimento, que ocorre à luz de práticas reais vivenciadas no cotidiano escolar, pode contribuir para a criação de novos sentidos e maior autonomia crítica dos professores em formação nas licenciaturas.

No estágio, ao promover uma reflexão que integre as vozes de outros autores e teorias com as experiências do campo, podemos incentivar os futuros docentes a desenvolverem uma prática pedagógica mais consciente, reconhecendo a complexidade do ensino, que, para além de dimensões metodológicas, congrega aspectos socioculturais, éticos e políticos. Assim, é importante que a formação universitária, em especial na orientação de estágios, atente-se ao papel alteridade dessas múltiplas vozes, de modo a garantir que o processo formativo resulte em práticas de ensino mais reflexivas, dialógicas e potentes.

## Referências

ALARÇÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108>

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 62-74, 2003.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) discursiva(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 26-42, 1990. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-112.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. 2. ed. São Carlos: João & Pedro, 2020.

CEBOLA, Graça. Do número ao sentido do número. In: PONTE, João Pedro da; COSTA, Conceição; ROSENDO, Ana Isabel; MAIA, Ema; FIGUEIREDO, Nisa; DIONÍSIO, Ana Filipa (Orgs.). *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Lisboa: Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007. p. 223-239.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997.

<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. *Pedagogía y Saberes*, n. 46, p. 7-17, 2017. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys7.17>

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 1997.

GARCÍA NEGRONI, Maria Marta. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). *Enunciação e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 92-121.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>

GRILLO, Sheilla Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 133-160.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Campinas, 2000. p. 1-18.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p. 143-153, 2011. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Graf, 2005. p. 45-60.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o Que Nós Fazemos com Eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGÀ, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (res)significação. *Bakhtiniana*, v. 15, n. 2, p. 119-144, 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457342467>

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (impróprio) e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Deliberação CONSU-A-011/1998, de 10 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Regimento Geral dos cursos de Graduação. <https://www.pg.unicamp.br/norma/2624/1>

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Congregação da Faculdade de Educação. *Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 1S2021*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021a. 3 p.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Congregação da Faculdade de Educação. *Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 2S2021*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021b. 3 p.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Antonio Marcelo. Reflexões sobre o ato responsável nas narrativas de estágio curricular na formação inicial. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 24, p. e022002, 2022.  
<https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id3833>

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

---

**Contribuição:** Autor 1 - Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; redação do texto; sistematização das análises; e elaboração da versão final; Autora 2 - Contribuição na concepção e no desenho da pesquisa; no acompanhamento do desenvolvimento metodológico; na análise e interpretação dos dados; na revisão crítica, nas discussões teóricas e metodológicas e na validação dos conteúdos; elaboração da versão final do texto.

**Apoio ou financiamento:** Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Código de Financiamento 001. Processo nº 140879/2022-6.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível, pois deriva de uma tese de doutorado em fase de conclusão. O conjunto organizado (tabela com dados gerais) será disponibilizado no Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp após a defesa, conforme normativas da instituição. Até lá, os dados poderão ser compartilhados mediante solicitação aos autores.

**Editoras responsáveis** – Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

**Revisora:** Sueli Aparecida Varani Eleutério

---

**Como citar este artigo:**

AMARAL, Mateus Henrique do; VARANI, Adriana. *Registros narrativos no estágio curricular: o caráter alteritário de referências e citações*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97116, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97116>

**Recebido:** 30/09/2024

**Aprovado:** 26/05/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

