

Estágio Supervisionado em Letras- Português: uma arena de vozes sociais

Narrative in Teaching Practicum Discipline an arena of social voices

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal – RN, 59078 970,
e-mail: mariabernadete01@gmail.com

Davidson Santos**

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal – RN, 59078 970,
e-mail: davidson.lettras@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir e desvelar as vozes sociais que emergem de uma prática discursiva escrita por uma estudante em estágio supervisionado. Para tanto, apresentamos as discussões postuladas pelo Círculo de Bakhtin no que concerne às suas formulações acerca das relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, 1997) e vozes sociais (BAKHTIN, 1997), por oferecer um excelente instrumental teórico e metodológico para pensar a formação inicial de professores de português e, de forma específica, as práticas sociais que atravessam a prática do estágio. Assim, ilustramos o potencial dessa perspectiva, analisando as vozes sociais e posicionamentos axiológicos presentes em uma vinheta narrativa, entendida como um instrumento de registro da experiência observada/vivida (MODL & BIAVATI, 2016). A vinheta selecionada para análise foi escrita por uma estagiária do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, durante o período de observação da escola na disciplina de Estágio Supervisionado, compreendido aqui como um *entrelugar* socioprofissional (REICHMANN, 2012, 2014, 2015). Nossa análise aponta que, na sua construção discursiva, a discente mobiliza diferentes vozes sociais para construir, em seu projeto de dizer, um posicionamento axiológico negativo ao modelo tradicional de ensino de literatura. **Palavras-chave:** Relações dialógicas; Vozes sociais; Formação de professores; Estágio supervisionado

Abstract: This paper aims to discuss and unveil the social voices that emerge from a discursive practice written by a student in a teaching practicum. To this end, we present the discussions postulated by the Circle of Bakhtin with regard to its formulations about dialogical relations (BAKHTIN, 2003, 1997) and social voices (BAKHTIN, 1997), that offer an excellent theoretical tool to think about the initial training of Portuguese teachers and, specifically, the social practices that cross the practice of the teaching practicum. Thus, we illustrate the potential of this perspective, analyzing the social voices and axiological positions present in a narrative vignette, understood as an instrument for recording the observed / lived experience (MODL & BIAVATI, 2016). The vignette selected for analysis was written by a teacher trainee from the Liberal Arts Course at the Federal University of Rio Grande do Norte, during the classroom observation period in the Teaching

Practicum discipline, understood here as a socio-professional *in-between* (REICHMANN, 2012, 2014, 2015). Our analysis points out that, in its discursive construction, the student mobilizes different social voices to build, in her project of saying, a negative axiological positioning to the traditional model of teaching literature

Keywords: Dialogical relations; Social voices; Teacher training; Supervised internship

INTRODUÇÃO

Nossa discussão insere-se no campo de uma Linguística Aplicada que assume como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, os mais diversos, aliada a um modo de produzir conhecimentos que assume uma natureza inter ou transdisciplinar, ou mesmo Indisciplinar, como propõe Moita Lopes (2006). Uma Linguística Aplicada que aposte em uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos (PENNYCOOK, 2006, p.67), que atravessa fronteiras disciplinares convencionais, apontando para uma nova agenda de pesquisa nesse campo do conhecimento

Em nosso entendimento, entre as áreas críticas da vida social, situa-se o processo da formação de professores que se constrói na escola pública, pois como diz Sarlo (2000, apud MOITA LOPES, 2006), a escola pública, na maioria da América Latina, é hoje o lugar da pobreza simbólica. A partir desse ponto de vista, insere-se esse nosso artigo, objetivando discutir a temática da formação de professores voltada para o ensino de língua materna e os desafios que se apresentam na contemporaneidade, questionando as experiências vivenciadas pelos estagiários alunos no processo de formação profissional, ganhando relevância nesse processo formativo sua relação com a construção de uma cidadania inclusiva (OLIVEIRA, 2017), que no dizer de Castells (2001), deveria comportar, além dos pressupostos clássicos, o acesso ao conhecimento e sua mediação através do mundo dos signos.

Do ponto de vista operacional, esse processo formativo teria, ainda, como um de seus objetivos, privilegiar a ideia de formar um profissional reflexivo, que, a partir de sua atividade do dia a dia, pensa e reflete sobre sua prática docente, entendendo a formação como um processo, um estar sempre em construção. Nóvoa (1992), um dos pesquisadores

que estudam esse processo, propõe que os programas de formação devam ser estruturados em torno de problemas e de projetos de ação, orientados pelos conteúdos acadêmicos.

A partir dessas reflexões, esse artigo, ancorado nas teorias dialógicas, objetiva compreender os posicionamentos axiológicos e as vozes sociais presentes em uma vinheta narrativa, construída por uma estagiária matriculada na disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No primeiro momento, apresentamos o contexto teórico e metodológico da proposta dialógica, na qual nos ancoramos, com ênfase especial nas relações dialógicas e categoria vozes sociais; a seguir, discutimos a disciplina de estágio como um *entrelugar* socioprofissional, em que diferentes vozes emergem na construção profissional do futuro professor. No decorrer, apresentamos o contexto de produção da narrativa em análise, discutindo as vozes sociais e posicionamento axiológicos presentes na vinheta da estagiária. Por fim, trazemos nossas considerações finais acerca do tema em debate.

CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A NOÇÃO DE DIÁLOGO E VOZES SOCIAIS

A proposta de teoria dialógica, a qual nos filiamos e que convocamos para subsidiar nossas pesquisas, situa-se nos limites da produção do chamado “Círculo de Bakhtin” (FARACO, 1988), considerando seus pressupostos basilares o fato de que o domínio discursivo pressupõe sujeitos, historicamente situados em relações sociais definidas, cujos enunciados se relacionam constitutivamente com a realidade e com a alteridade. Para os pensadores do Círculo, o objeto de estudo das ciências humanas é o ser humano social, um ser expressivo e falante, cuja ação, realizada nas suas múltiplas relações sociais, produz atos éticos que se materializam em enunciados e textos. Com o objeto de estudo assim definido, a pesquisa nas ciências humanas transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de várias disciplinas tendo em comum o fato de que o texto, escrito ou oral, seu dado primário, materializa “pensamentos sobre pensamentos, discursos sobre discursos” (BAKHTIN, 2003, p.307). É, partindo do texto, que os estudos caminham nas direções mais diversas, “... agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações de juízos de valor”(BAKHTIN, 2003, p.319), com a finalidade de chegar ao homem social.

Nesse processo, a investigação se torna diálogo e seu interesse primordial gira em torno de compreender os sentidos e valores que se fazem presentes nos textos, através do reconhecimento e interpretação das vozes sociais e de suas relações dialógicas, travadas entre enunciados produzidos por sujeitos. inscritos socialmente, em situações interacionais, em esferas discursivas distintas e variadas, que acontecem no âmbito do mundo da vida.

Essa relação entre linguagem e mundo da vida surge pela primeira vez em “ Para uma Teoria do Ato”, quando Bakhtin (2010) trata, pela primeira vez, das relações entre o mundo da cultura, o mundo no qual se produzem conhecimentos e artes, e o mundo da vida, aquele em que o ser concreto habita, pensa, sofre, ama, age e, através de suas ações, produz atos éticos, atos posicionados valorativamente, por um sujeito ético, responsável e responsivo às ações da alteridade que lhe constitui .

Naquele texto, Bakhtin defende que a produção do conhecimento, situado no arcabouço do mundo da cultura, deve ter como ponto de partida e de chegada o mundo da vida. Ou seja, nos termos de hoje, diríamos, a pesquisa deverá ter como “dado primário” os acontecimentos do mundo da vida, porque é lá que se constroem e de onde emergem os valores que configuram o acontecimento discursivo em sua singularidade, nos atos concretamente realizados. É também para esse mundo da vida que devem retornar os “achados”, e as “descobertas” de pesquisas comprometidas com o rompimento do mal-estar da civilização e do ser humano.

O diálogo como modo de ação, reconhecido na arte e na vida por Voloshinov (1981), vai fortalecer a compreensão da relação constitutiva entre linguagem e realidade e o entendimento de que o ser humano é um ser de linguagem, sustentando-se na afirmação de que é através dos enunciados, concretos e únicos que a língua “... penetra na vida...” (...) e, é também (...) através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua...” (BAKHTIN, 2003, p.279). Em outras palavras, a entrada da vida na língua processa-se através de relações sociais, nos limites do horizonte social da época, dos contextos mediatos e imediatos, nos quais se travam relações dialógicas sejam nas esferas públicas ou privadas. E, como nos afirma Bakhtin (2003), à época, o mundo social, o microuniverso, no qual o ser humano cresce e vive, possui os enunciados que dão o tom, que servem de norma e, também, aqueles que transgridem e, que, em determinados momentos, constituem-se como elementos de ruptura. Negando a ingenuidade das práticas discursivas, Bakhtin posiciona-se pela constante “guerra entre os discursos” (FARACO, 1996), propondo que os discursos se encontram em constante e permanente

diálogo, não necessariamente em concordância, muitas vezes em conflito e contradições, materializados pelas vozes que atravessam todo processo discursivo.

O dialogismo proposto pelo Círculo parte do princípio de que o ser humano se constitui na relação com o outro e que essa relação é sempre mediada semioticamente, instituindo nesse processo ainda a relação com a realidade, na qual o papel da linguagem é crucial no processo de refletir e refratar fatos, acontecimentos, relações sociais.

Destaca-se, portanto, na concepção do Círculo, a noção de relações dialógicas, relações estas que não podem ser separadas do campo do discurso, da língua enquanto fenômeno integral concreto, e que

[...] são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas [...] (BAKHTIN, 1997, p. 183).

Podemos então entender que as relações dialógicas que se processam entre sujeitos, posicionados social e culturalmente, materializam pontos de vista, posições das vozes sociais que se fazem presentes no discurso. É necessário enfatizar que as relações dialógicas nem sempre são harmoniosas, consensuais ou desprovidas de conflito, embora não se limitem a procedimentos de controvérsias, pois a concordância é o mais alto nível da compreensão (BAKHTIN, 2003). Desta forma, o “modo de operar dialógico”, visto como fundante de um pensamento/ação dialógico, comporta várias dimensões, graus, modos que se representam nas práticas discursivas, indo da ruptura ao confronto democrático das vozes.

Do ponto de vista de Bakhtin, as vozes sociais, seus valores e as diversas formas de relação dialógica travadas entre elas, constituem as categorias centrais, se quisermos assim chamar, a serem orientadoras de análises, em pesquisas que objetivem a compreensão e a interpretação da linguagem, no campo do domínio discursivo. Para ele, as vozes sociais axiologizadas materializam os atos éticos nos textos/enunciados, realizados em um contexto dialógico que transita entre o grande e o pequeno tempo, constituindo-se em objeto de estudo de uma ciência da linguagem que escape de uma visão formalista, que dispensa a historicidade dos acontecimentos, tratando essas vozes como categorias mecânicas, como relações lógicas. Em Bakhtin, o discurso/enunciado pressupõe a existência de vozes, de valores, de experiência vivenciada com sujeitos e com

“acontecimentos”, no grande/pequeno tempo, no espaço, de tal forma que, para ele, não existem limites para o contexto dialógico.

Pensamos, portanto, que essas noções e ideias do Círculo de Bakhtin nos permitem adentrar no domínio do discursivo, de forma que o “modo de operar dialógico”, visto como fundante de um pensamento /ação dialógica, comporta várias dimensões, graus, modos de práticas discursivas, aquelas que vão da ruptura ao confronto democrático das vozes possibilitando a análise dessas vozes presentes nos enunciados que analisaremos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMPO DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS SOCIOPROFISSIONAIS

Partindo do entendimento de que um dos eixos da formação docente é o compromisso social (NÓVOA, 2009), isto é, “uma intervenção no espaço público da educação, de maneira a ir além da escola” (p.12), defendemos que é importante pensar diferentes aspectos que envolvem a formação do sujeito para exercício da cidadania. Dessa forma, estágio não pode ser concebido como um espaço de aplicação de teorias, mas sim como:

Um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2014, p. 29).

Como aponta Pimenta, o espaço do estágio deve ser marcado por processos que levem a refletir sobre as diferentes práticas que envolvem o espaço escolar. Nesse aspecto, torna-se cada vez mais necessário levar ao aluno a observar, refletir, problematizar, analisar o que é específico da prática docente (SACRISTÁN, 1991). Assim sendo, concordamos com Nóvoa (1992) que compreende a formação não como um espaço de acumulação de conhecimento, mas sim como lócus para a realização de um trabalho reflexivo sobre as práticas e para a reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Dessa maneira, é importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência, focalizando “a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas” (p.14). Isso quer dizer que universidade, mas não só ela, tem um papel importante na formação inicial e contínua de professores, no sentido de investir em espaços/situações

que tenham o professor como protagonista e que promova reflexões sobre as diferentes situações que envolvem a prática docente.

Partindo deste entendimento e assumindo o estágio como uma prática social na qual práticas acadêmicas e profissionais entram em contato, constitui-se o Estágio, chamado por Reichmann (2012, 2014, 2015) de *entrelugar socioprofissional*, isto é, um lugar fronteiro e de trânsito entre duas esferas comunicativas, quais sejam, a acadêmico e a profissional. Portanto, é neste entrelugar de interação que a atividade de formação do estagiário se constrói, na sua interrelação com os diferentes espaços-tempos (escola, universidade, disciplina teórico-prática do estágio, turma de regência), sujeitos e discursos. Nessa perspectiva, concordamos com Reichmann (2015) para quem

a identidade social do professor se constitui por meio de um *um coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoa em seus textos empíricos*, no caso, escritos por professores iniciantes na esfera do estágio. Ora dissonantes e instáveis, provisoriamente as vozes afinam, (des)estabilizando construções identitárias (REICHMANN, 2015, p.64).

É diante desta batalha de vozes que o estágio se torna um “lôcus privilegiado do ato ético, da atividade humana valorada, resultante da relação travada entre o e o outro” (OLIVEIRA, 2013, p.80). Nessa perspectiva defendemos que o trabalho com narrativas na disciplina de estágio permite não somente o estímulo à produção subjetiva e autoral, mas também uma prática discursiva na qual os sujeitos, ao pensar sobre determinada questão ou objeto, o fazem assumindo ou rejeitando este ou aquele ponto de vista, refletindo e refratando os posicionamentos de um grupo social. Dito de outro modo, o discurso interior é sempre constituído de discursos de outros sujeitos (VOLOCHÍNOV 2017).

É na tentativa de compreender os posicionamentos axiológicos e as vozes presentes nesta arena discursiva que propomos na disciplina de estágio supervisionado o trabalho com vinhetas narrativas, compreendidas como um instrumento de pesquisa que propicia ao profissional/estagiário refletir acerca de sua observação e atuação no espaço escolar, reelaborando as informações vivenciadas em campo e organizando-as em forma de um registro de cunho crítico, reflexivo e subjetivo:

[a vinheta narrativa] nada mais é que um texto que nasce da gerência de registros realizados pelo(a) pesquisador(a) acerca de suas impressões

do vivido/observado, seja a partir do trabalho de organização de suas notas escritas do diário de campo ou de falas direcionadas a um gravador, logo após a situação ser observada in loco (MODL & BIAVATI, 2016, p.104).

Conforme explicitamos, sendo o estágio um espaço de reflexão e pesquisa e um *entrelugar* socioprofissional, as vinhetas narrativas nos ajudam, assim, a compreender o olhar dos sujeitos no espaço escolar, levando em conta aspectos que gêneros como um relatório não nos permite observar, como, por exemplo, textualizar comportamentos discursivos, como gestos, sorrisos, acenos, ou seja, capturar na cena, no episódio, além da palavra dita, os comportamentos que dela decorrem (COELHO, 2011).

Assim, buscando compreender como as vozes enunciativas emergem das vinhetas, tendo em vista que o estudo do enunciado tem como parte constitutiva as determinações sociais, observadas nas relações entre o eu e o outro, materializadas e semiotizadas em textos orais e escritos, apresentamos a seguir nossa experiência com estágio supervisionado no processo formativo de professores para o ensino médio.

NARRATIVA DE SALA DE AULA: UM CAMPO DE BATALHAS, UMA ARENA DE VOZES

Como viemos discutindo, o estágio é visto como um entre lugar socioprofissional, no qual diferentes modos de operar dialogicamente se chocam. Com o intuito de compreender como essas vozes aparecem e se constroem, apresentamos abaixo uma breve contextualização do espaço-tempo de produção da vinheta analisada e discutida.

Situado nos últimos períodos do curso formação inicial de Letras-Língua Portuguesa, o estágio é dividido em quatro disciplinas, a saber: Estágio I, II, III e IV, cada qual com um objetivo diferente, levando em conta a Lei de Estágio (2008), as Diretrizes Nacionais de formação de professores (BRASIL, 2015) e Política de Formação docente da UFRN (2018).

Focalizando a tomada de posição e a problematização da prática, os estágios se ancoram no entendimento, como vimos anteriormente, de construção de espaços de reflexão teórico-prática. Observando especificamente o estágio IV de língua portuguesa, sobre a qual analisaremos a vinheta narrativa, a ementa da disciplina, percebe-se que esta

é construída para ser um espaço reflexivo (UFRN, 2019). Para tanto, o componente curricular é composto por uma carga horária de 100 horas, das quais 60h ocorrem em uma disciplina, oferecida na universidade, que tem por objetivo a preparação do estagiário para observar, planejar e atuar sala de aula do ensino médio, e 40 horas destinadas à atuação na escola. Tais tempos ocorrem simultaneamente.

Com a finalidade de atender as demandas da disciplina e possibilitar a criação de um espaço onde os alunos refletissem criticamente sobre as diferentes práticas educativas presentes no espaço escolar e, em específico, nas turmas de ensino médio da escola, propomos como atividade reflexiva da disciplina a construção de vinhetas narrativas como instrumento de registro do processo de estágio. Sendo assim, enquanto os discentes cumpriam a burocracia necessária para o cadastro da escola em que atuariam, lemos duas vinhetas narrativas e discutimos as questões que ali se apresentavam, sanamos as dúvidas em relação à escrita do gênero e solicitamos a criação de uma primeira narrativa, em que relatariam o primeiro contato com a turma que fariam, posteriormente, regência. Em síntese, propusemos que: i) anotassem no caderno de notas cenas, falas, gestos etc. que chamaram atenção durante a observação da turma; ii) a partir do exemplo de vinheta lido em sala, construíssem uma narrativa que expressasse as primeiras impressões sobre a turma e/ou escola em que estavam estagiando, iii) apresentassem em sala suas narrativas relatando os pontos que mais lhe chamaram a atenção nesse primeiro momento de ida à escola.

Nesse sentido, para a discussão aqui proposta, selecionamos a narrativa abaixo, que conta as primeiras impressões do período de observação do estágio de Maria, nome fictício, e destacamos como o ato de recontar a experiência vivida, a partir do gênero em questão, proporciona-nos observar o embate de vozes e posicionamentos sobre as concepções acerca do ensino de língua portuguesa, mais especificamente sobre o ensino de literatura.

Oito e vinte, bate o sinal indicando o fim do intervalo. Oito e trinta, a professora ameaça fechar a porta, na tentativa de fazer entrar os últimos alunos. A professora entra, organiza suas coisas, puxando assunto com alguns alunos. Enfim, “atenção!”, diz, “vou entregar os testes da semana passada”. Aluno a aluno, o silêncio vai alfabeticamente tomando conta da sala, conforme a conversa é substituída por um olhar atento à folha diante de si. Os riscos vermelhos marcam agressivamente as páginas. Em poucos minutos, volta o tumulto, agora ocupados em saber a soma dos pontos, a resposta da terceira questão, a nota do colega ao lado... A professora não se incomoda com o burburinho, afinal é longo o processo de mecanicamente organizar o material para o início da aula.

Os últimos arranjos de correção e nota são feitos antes do início da aula. Impressiona-me o capricho de algumas alunas: a caligrafia perfeita, cada matéria coloridamente organizada,

régua em uma mão, caneta na outra. “Qual é o assunto de hoje?” Português, Literatura, Romantismo, Prosa, Terceira Geração, etc, etc. Será que é assim mesmo que se estuda literatura? Onde ficam a sensação, a experiência, a idiosincrasia nessa literatura *funcionária pública com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor?* Às vezes eu amo a escola, às vezes tenho aversão.

Nos slides, as características, o contexto histórico, as datas, a forma, o tipo de linguagem, as datas, nomes de autores desconexos, nomes de obras avulsas, mais datas. E o texto? O texto literário passa longe dessa aula. O texto literário não é assunto da aula, são as datas e os nomes e as características e Camilo Castelo Branco. Quem diabos foi Camilo Castelo Branco? Não importa. Conforme a professora explica, mais cresce a minha angústia. *Como posso, sem armas, revoltar-me?* Na minha mente, eu ensaio um jeito de intervir: “Professora, e se a gente lesse um trecho?”, “Tem aquele poema muito bom sobre isso...”, “Que tal a gente ler esse soneto pra entender melhor?”. Não, não, melhor não interromper a aula, melhor observar quieta, melhor não. É pecado ler um poema na aula de literatura? “Os alunos podem ler os textos em casa, importante mesmo é o conteúdo...” O conteúdo, o conteúdo é tudo, é história, geografia, língua portuguesa, tudo menos literatura, tudo menos o texto literário. O sinal bate, e eu me recolho, pequenina. Vale a pena nadar contra a maré? Não sei se vale a pena, mas eu vou tentar.

A vinheta acima é da estagiária Maria. A professora-estagiária é oriunda do turno diurno, mas escolhe o noturno, neste semestre em específico, para fazer o estágio. Além disso, vale informar que, além do estágio I e II, feito pela discente, ela relata em seu relatório, entregue ao final da disciplina, uma experiência prévia com aulas de língua inglesa.

Sua narrativa traz um conjunto de informações que nos possibilita reconstruir a cena para qual a estagiária quer que olhemos. Esse olhar, de natureza ideológica, como aponta Voloshinov (2017), é permeado por diferentes discursos que envolvem o eu, o outro e o mundo, haja vista que, ao construir seu discurso, o sujeito assume posicionamentos com os quais teve contato. Assim, ao narrativizar sua experiência, a estagiária, como um sujeito inserido em um grupo específico, mobilizarão diferentes vozes, ora consonantes, ora dissonantes, para reforçar sua visão de mundo com relação ao ensino de literatura.

Assim, sua narrativa inicia com a apresentação de dois elementos muito comuns do espaço escolar: o tempo e o sino escolar. Ao introduzir a hora em que toca o sinal, “oito e vinte”, Maria chama-nos atenção para a aula como um espaço-tempo que, paulatinamente, vai se esvaindo, como ocorre com a ampulheta. A constatação da discente reforça um dado no ensino brasileiro, o de que 20% do tempo de uma aula é gasto para manter a ordem da sala, segundo dados da “Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem” (*Teaching and Learning Internacional Survey*, Talis, na sigla em inglês), a qual a estudante teve acesso no decorrer da disciplina e pode ter influenciado na

construção de sua narrativa. É nesse movimento de concordância com a voz científica, acadêmica que a estagiária começa sua descrição.

Ela, então, segue demarcando o tempo, agora “oito e trinta”, e informando a primeira ação da professora diante de uma turma que retorna do intervalo, a ameaça de fechar a porta. A escolha verbal de “ameaçar” leva-nos ao reconhecimento deste espaço com um espaço de controle, onde apenas a figura da professora tem voz para definir os atos. Isso se confirma na ação descrita posteriormente, na qual a voz desta personagem, a professora, sinalizada pelo sinal gráfico das aspas, nos parece seu primeiro clamor para ter a turma sob seu comando. “Atenção”. A descrição que segue reconfigura o espaço da aula, que se contrapõe àquele tempo-espaço inicial de alunos vindos do intervalo. Agora, os alunos se silenciam, um a um, “alfabeticamente”. Tal advérbio remete-nos a uma cena comum nas aulas, qual seja, a de entrega das provas na ordem alfabética. Assim, à medida que a entrega ocorre, o silêncio vai tomando conta da sala. Diante disso, a atenção muda e, agora, os alunos estão com o olhar fixado na folha diante deles. A interlocutora nos traz, então, dois elementos, comuns à cena escolar, a prova e o erro, registrados a partir da metáfora do risco de cor vermelha. O enunciado “Os riscos vermelhos marcam agressivamente as páginas” aponta para a voz de Maria que avalia negativamente, a partir do advérbio “agressivamente”, a prática de correção da professora supervisora. A cor associada ao advérbio aponta-nos a uma imagem de violência simbólica. Não à toa, o silêncio dos alunos ao se deparem com a correção do teste. Embora tais interlocutores (professora-supervisora e alunos) não apresentem por si mesmos suas vozes e posições, eles “deixam profundos vestígios que determinam todas as palavras do interlocutor [Maria]” (BAKHTIN, 1997, p. 226), de modo que se cria

um diálogo sumamente tenso, pois cada uma das palavras presentes responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor invisível, sugerindo fora de si, além dos seus limites, a palavras não pronunciada do outro (BAKHTIN, 1997, p. 226).

Vemos, então, três vozes que se tensionam: a voz da professora, vista a partir de seu agir docente, que reproduz uma prática advinda de uma concepção de avaliação que se calca no erro; a voz do aluno, silenciada, a qual pode ser compreendida como uma voz social do alunado em geral, que, dentro de determinadas pedagogias, está à mercê do professor, que o encara como um sujeito passivo; por fim, a voz da estagiária, que se coloca negativamente em relação à prática observada, relevando-nos uma consonância

com as práticas pedagógicas discutidas e aprendidas na academia. Em resumo, nesse primeiro momento, o que está em choque são concepções distintas sobre o agir do professor em relação ao avaliar.

O olhar sobre o evento narrado segue e Maria traz para a cena uma ação dos alunos que quebram o silêncio imposto pela professora: o questionamento sobre as notas, as respostas do teste etc. A marca do tempo, “em poucos minutos”, retoma a sua visão do evento aula regido por um tempo que se esvai a cada tentativa de ação docente. Essa foi uma segunda tentativa da supervisora de controle da sala. Entretanto, o tumulto, causado pela entrega das provas, parece, nos olhos da autora-enunciadora, não incomodar a professora: “*A professora não se incomoda com o burburinho, afinal é longo o processo de mecanicamente organizar o material para o início da aula.*”. Na perspectiva da aluna-estagiária parece que é o momento em que a professora-supervisora se entrega, como se ela, ali, jogasse a toalha e, de forma automática (*mecanicamente*), segue um roteiro para aula.

Vale notar que, na visão de Maria, até este momento, o que ocorria era qualquer outra coisa, menos uma aula, haja vista que, do ponto de vista narrado, as situações anteriores não correspondem ao evento aula: “*Os últimos arranjos de correção e nota são feitos antes do início da aula*”. Observamos, assim, que, ainda que apresente um discurso ancorado nas perspectivas mais próximas de uma educação como prática de liberdade, atribuindo ao aluno sua condição de agenciamento, a estagiária tem um modelo idealizado de aula. Podemos dizer que, sob seu discurso, há um embate de vozes: um que compreende a aula como um evento no qual os sujeitos podem se posicionar e construir o saber, e outro que idealiza o espaço da aula e dos alunos. Isto é, antes de narrar o que observa da aula, Maria traz para narrativa o caderno das aulas “organizados e com boa caligrafia”, valorando isso positivamente, o que nos remete a uma visão de aluno ideal. Assim, embora critique a visão da professora-supervisora em relação a sua prática docente, parece haver ainda um resquício, na visão da estagiária, de um modelo prototípico de aluno.

Esse choque de vozes é, para Bakhtin (1997), algo natural e constitutivo das relações dialógicas, pois, ao enunciar, o sujeito mantém diálogo com enunciados anteriores, com outras vozes, nem sempre conscientes, de modo que diferentes “verdades” são colocadas em jogo, ao construir seu projeto de dizer.

Podemos pensar que o conflito, o embate de vozes que compõem o discurso de Maria reflete e refrata o lugar no qual ela está situada, o estágio supervisionado. Ali as

experiências dela como aluna, professora iniciante entram em choque, reforçando a discussão proposta por Reichmann (2015) sobre *o entrelugar socioprofissional* da disciplina de estágio.

Retomando a vinheta, vemos que Maria, a partir de agora, joga com duas vozes: a dos alunos (*Qual é o assunto de hoje?*) — numa tentativa de mostrar-nos o interesse do alunado na aula — e da professora (*Português, Literatura, Romantismo, Prosa, Terceira Geração, etc, etc*), que remete novamente a um movimento mecanizado, automático e repetitivo, haja vista que a estagiária escolhe apresentar a resposta da professora-supervisora a partir de uma sequência de tópicos, seguido da repetição do item lexical “etc”. A resposta, ainda, refere-se também a uma prática de ensino específica de literatura, que enumera elementos e características de um período literário e que fecha o ensino a isso. O questionamento, discursivizado na pergunta retórica da discente, *será que é assim mesmo que se estuda literatura?* aponta para uma reflexão crítica sobre o ensino de literatura na escola, que ignora o texto literário como importante. A voz que se coloca aqui é da academia que insere como relevantes no ensino de literatura não só o contato com o texto, mas também a experiência e a sensação deste texto no sujeito. O diálogo interno, realizado por Maria através de sua pergunta retórica, releva-nos “a interseção de duas consciências, dois pontos de vista, de duas avaliações” (BAKHTIN, 1997, p. 242), quais sejam: uma que pratica uma forma de ensinar literatura como história da literatura e outra que questiona tal prática.

E, nesta crítica, a aluna faz remissão a um poema, *Poética*, do poeta pernambucano Manuel Bandeira. Ao selecionar tal voz, Maria usa a literatura para discutir a aula de literatura, como uma metalinguagem. Para compreender a potência da crítica da estudante, é preciso contextualizar o poema escolhido. Lido na Semana de 22, o poema de Bandeira é visto como um manifesto que aponta para uma nova forma de fazer poesia e, ao mesmo tempo, critica uma forma de fazer poesia. Assim como o poeta, a professora-estagiária parece estar farta de uma forma disciplinada de se ensinar literatura, essa *bem comportada*”.

Podemos dizer que, ao tomar o discurso do outro, a aluna-estagiária, para reforçar sua argumentação em prol de um modelo diferente de aula de literatura, utiliza-se de um recurso, chamado pelo Círculo de Bakhtin de enquadramento (BAKHTIN, 1991), para polemizar a voz da tradição.

Não à toa, Maria também busca em Drummond, a partir de citação direta do trecho do poema *A flor e a Náusea* (*Como posso, sem armas, revoltar-me?*). Esse poema

drummondiano, de 1978, pode ser lido como uma crítica à mesquinhez do homem e da sociedade, aos erros do mundo (período pós-guerras mundiais). Isso, para o eu-lírico, são fatores que o levam à náusea, à angústia. Os dois poemas, assim, reforçam o posicionamento axiológico da discente contra um modelo tradicional de ensino da Literatura, que se vê tudo (*Nos slides, as características, o contexto histórico, as datas, a forma, o tipo de linguagem, as datas, nomes de autores desconexos, nomes de obras avulsas, mais datas*) menos o texto (*E o texto? O texto literário passa longe dessa aula. O texto literário não é assunto da aula*).

É dessa inconformidade com o que presencia que, internamente, pretende responder *Professora, e se a gente lesse um trecho?*, *“Tem aquele poema muito bom sobre isso...”*, *“Que tal a gente ler esse soneto pra entender melhor?”*. No entanto, a posição de estagiária a imobiliza, talvez pela ausência de abertura da professora-supervisora, haja vista todo o silenciamento dos alunos descrito em sua narrativa. Desse modo, o posicionamento da estagiária reforça uma construção de uma identidade profissional ocupada nesse entrelugar que ocupa, haja vista os papéis que pode assumir quando na posição de estagiária na escola. Assim, ao enunciar *“Às vezes eu amo a escola, às vezes tenho aversão”*, Maria expressa dois juízos de valor que se chocam. De um lado está a escola idealizada pela estudante, que proporciona o contato com a literatura do modo como ela acredita que deva ser; por outro lado, encontra-se a escola real, concreta, que possibilita um contato pífio com o *texto* literário. A palavra *“pecado”*, *É pecado ler um poema na aula de literatura?* ilustra não só a crítica da aluna, mas também a visão da prática de ensino de literatura em relação à perspectiva sobre o contato com o texto como um ato a não ser realizado.

Sua narrativa se encerra com o bater do sinal, tal qual no início, e sua imagem de impotência diante da situação experienciada *“O sinal bate, e eu me recolho, pequenina.”*. A pergunta que segue *“Vale a pena nadar contra a maré?”* é, além de uma questão para si, uma afirmação de que este tipo de aula não é algo incomum, já que a expressão *“nadar contra a maré”* remete a um movimento de força contra algo naturalizado como correto, como natural, como comum. E, em sua esperança de fazer algo diferente do que está posto, ela encerra *“Não sei se vale a pena, mas eu vou tentar.”*, como certo sopro de otimismo em relação a pensar a possibilidade de uma prática de aula diferente da descrita.

Em síntese, a vinheta narrativa de Maria, do ponto de vista que adotamos, além de um excelente exercício refletivo para o professor em formação, haja vista que permite

a análise de práticas reais, concretas e situadas, como aponta Nóvoa (2007), também nos possibilita observar o embate de vozes que compõem experiência do estudante em estágio supervisionado no que concerne, neste caso em específico, à concepção de língua/linguagem e de ensino de literatura. Se por um lado ressoa a voz da tradição, materializada nas ações e práticas pedagógicas da professora, que ignora, em certa medida, aspectos da formação deste professor; por outro lado, a voz da renovação, do novo, representada pelas inserções trazidas por Maria, que aponta um “melhor” modo de dar aula de Literatura. Deste modo, o que observamos é “em toda parte, um conjunto de ideias, pensamentos e palavras por várias vozes imiscíveis, soando cada uma de modo diferente” (BAKHTIN, 1997, p. 310). Assim, a concepção de ensino de literatura trazida pela estagiária é atravessada pela voz social da academia, que discute a centralidade do texto no ensino. O que a narrativa materializa é um confronto de vozes (o velho X novo, a academia X escola, teoria X prática) que se instauram quando o estagiário se vê diante da realidade concreta da escola e precisa refletir sobre o que vê e vivência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial era o de compreender as vozes sociais e os posicionamentos axiológicos que emergiam de uma prática discursiva, a vinheta narrativa, propiciada pela disciplina de estágio supervisionado em Letras-Português da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discutindo as implicações destas vozes no processo de formação.

De modo específico, buscamos nas discussões do Círculo de Bakhtin — em especial nas suas considerações a respeito das relações dialógicas — um instrumental teórico capaz de nos dar insumos para compreender as práticas discursivas presentes na formação inicial de professores. Nesse percurso, trouxemos para a discussão o conceito de vozes sociais como ponto relevante no entendimento dos discursos que perpassam o olhar do sujeito acerca do que vivencia e experiencia no processo de formação.

Apresentamos ainda a concepção de estágio com que trabalhamos, situando-o como um entre lugar socioprofissional. Tecemos considerações acerca do contexto de produção do texto em análise, da disciplina de Estágio de formação de professores para o ensino médio, situando-a como componente curricular do curso de Letras-Português da UFRN. Por pensarmos o estágio como um espaço de estudo, reflexão, análise de práticas

e prática relativos à escola concreta, discutimos, ainda, a utilização de vinhetas narrativas como instrumento de registro do processo de estágio, mas também como gênero com alta potencialidade reflexiva.

Diante disso, analisamos a vinheta narrativa de Maria, estagiária da disciplina acima citada, desvelando as vozes sociais e posicionamentos da discente acerca da aula de língua portuguesa que observara na escola em que cumpria seu estágio. A partir de sua narrativa, percebemos que a estudante, ao observar o evento aula, tece uma crítica negativa a uma concepção de aula de literatura tradicional, mobilizando, assim, diferentes vozes sociais e estratégias de linguagem para afirmar seu posicionamento axiológico.

Assim, diríamos que, a nosso ver, as contribuições das teorias dialógicas, somadas a estratégias discursivas como a vinheta narrativa, permitem ao professor em formação um olhar reflexivo sobre a prática do outro e de si, pois, para narrativizar sua experiência, ele tem de tomar consciência do seu ato para construir seu projeto de dizer. Ademais, diante de uma disciplina complexa como estágio supervisionado, tanto as teorias dialógicas como as vinhetas auxiliam ao professor formador a analisar de modo mais profundo o agir de professores em formação e a pensar estratégias que levem os futuros professores a refletirem criticamente sobre seu próprio agir docente e sobre as práticas sociais que fazem parte da cultura profissional do professor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In. *Questões de Estética e de Literatura* São Paulo. Martins Fontes. 1991.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 2003.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 1997.
- _____. *Para uma teoria do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008. *Estabelece orientação sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 nov. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. *Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2009c. Disponível em: . Acesso em: 29 out. 2015.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. vol.2. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2001.
- COELHO, Fernanda de Castro Batista. *A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro*.

2011. Tese Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS. Departamento de Letras. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras*. Natal/RN: CCHLA/UFRN, 2019.
- FARACO, C. A. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Editora da URPr, 1996
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MODL, F. C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. *Fólio - Revista de Letras*, v. 8, p. 99-125, 2016.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. Relação Escola – Sociedade. Novas Respostas para um velho Paradigma. In R.V.Serbino et alli(orgs) *Formação de Professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.
- NOVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, M.B.F DE Política Linguística, Cidadania e Ensino de Língua Portuguesa. *Linguagens & Cidadania*, v. 19, jan./dez., 2017.
- OLIVEIRA, M.B.F DE. Acabamento como elo entre a atividade estética e o ato ético. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 73-88, jan./jun., 2013.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.
- REICHMANN, C.L (Org.) *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Indicar o capítulo e suas páginas
- REICHMANN, C.L. ‘A professora regente disse que aprendeu muito’: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído (Online)*, v8, n.15, p.33-44, 2014.
- REICHMANN, C.L. *Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- SACRISTÁN, G. J. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1991. São Paulo: Parábola, 2006. Indicar páginas do capítulo
- UFRN. RESOLUÇÃO No 020/2018-CONSEPE, de 19 de março de 2018. Institui as Diretrizes para a Política de Formação dos profissionais do Magistério na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo, Edições 34, 2017.
- _____. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In. T. TODOROV (org). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris. Éditions du Seuil. 1981.

Data de recebimento: 26/03/2020

Data de aprovação: 06/05/2020