

Estágio Supervisionado de Língua Materna: a escrita da prática como reflexão

Obdália Santana Ferraz Silva¹ (UNEB)

Resumo:

Este texto propõe uma reflexão sobre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa, com ênfase na memória interdiscursiva e na formação da identidade docente de tal sujeito, a partir do mapeamento de suas experiências e vivências materializadas pelas escritas narrativas de sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado, em diários reflexivos de formação. Tal experiência foi realizada com vinte e cinco alunos de Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, do Campus XIV-UNEB, Conceição do Coité –, entre os Estágios Supervisionados II e III de Língua Portuguesa e Literaturas. Para análise dos efeitos de sentido produzidos pelos discursos com que foram tecidos tais diários, tomou-se como referencial os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2005), a discussão sobre o conceito de formação (NÓVOA, 2009), e as narrativas escritas das experiências de formação docente (SOUZA, 2006; JOSSO, 2004). Neste estudo, compreendem-se as narrativas escritas como metodologia que possibilita ao professor em formação um debruçar sobre sua prática para desenvolver uma competência interpretativa e reflexiva sobre sua formação pessoal e profissional. O estudo encontra-se, ainda, em processo de construção, mas já aponta para o fato de que a escrita da prática pedagógica, na qual os professores narram um saber oriundo dos estudos teóricos em sua relação com o saber fazer, bem como seus percursos individuais e coletivos de formação, possibilita ao professor formador uma mediação de sentidos e significados da prática, e ao professor em formação um exercício de (auto)reflexão sobre o fazer docente, tomando o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa como espaço e tempo em que se devem articular teoria-prática-investigação-formação; em que os sujeitos poderão, pela escrita como prática de pesquisa, aprender a reconstruir, de modo auto-reflexivo, suas vivências pessoal e profissional.

Palavras-chave: estágio supervisionado, narrativa escrita, formação docente, diário de formação

1 Reflexões iniciais

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 44).

Compreende-se que o estágio deve se constituir como espaço de construção e fortalecimento da identidade docente, em que a articulação entre teoria e prática seja o núcleo estruturante da formação dos futuros professores de língua materna. Assim sendo, é de suma importância que se reflita, numa perspectiva crítica, sobre as vivências e experiências dos docentes de língua materna em formação, em situação de estágio particular. Para tanto, lançou-se mão de narrativas escritas, em diários reflexivos, estes tomados como metodologia que possibilita ao professor em formação debruçar-se sobre

sua prática para desenvolver uma competência interpretativa e reflexiva sobre sua formação pessoal e profissional.

A partir desses escritos, tenta-se discutir o estágio supervisionado como um exercício de grande relevância para o futuro professor de Língua Portuguesa, bem como compreender os entraves que entremeiam essa formação, na busca de melhores caminhos a serem trilhados, rumo à formação de sujeitos protagonistas de suas histórias.

Os diários reflexivos foram priorizados neste trabalho, como mola propulsora, por representarem não apenas a simples leitura e escrita da prática, mas o olhar de quem vivenciou, efetivamente, a atividade docente; é uma narrativa que leva ao desenvolvimento crítico-reflexivo, à construção docente, visto que permite maior acesso do leitor ao contexto real e ao docente em formação refletir sobre sua prática para melhor planejá-la.

O diário reflexivo, de cunho subjetivo e dialógico é entendido aqui como uma constituição identitária do professor, considerando a identidade não como uma, mas como identidades de característica fragmentada, multifacetada, incompleta e, portanto, sempre em construção contínua. “As identidades estão em constante movimento e são desenhadas na relação do sujeito com práticas discursivas” (GHIRALDELO, 2010, p. 236).

O dizer de si de professores em formação, o modo como constroem e trazem esses dizeres nas suas enunciações [no diário] revelam que esses sujeitos, ao escreverem reflexivamente sobre a prática, inscrevem-se em discursos, a partir dos quais constroem suas identidades profissionais. (ECKERT-HOFF, 2010).

Para análise dos efeitos de sentido produzidos pelos escritos/discursos com que foram tecidos tais diários, tomou-se como referencial os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2005), a discussão sobre o conceito de formação (NÓVOA, 2009), e as narrativas escritas das experiências de formação docente (SOUZA, 2006; JOSSO, 2004).

2 Formação do professor de língua materna: entre teoria e prática, muitos desafios

Que há de alguém confessar que valha ou que sirva? O que nos sucedeu, ou sucedeu a toda a gente ou só a nós; num caso não é novidade, e no outro não é de compreender. Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir.
(Fernando Pessoa)¹

A concepção de formação que embasa essa discussão está em consonância com a ideia de formação defendida por Nóvoa: formação de professores relacionada “[...] com desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (2013, p. 1). A formação de professor é, para o autor, o lugar em que se configura a profissão docente. Porém, nesse percurso de formação, muitos são os impasses que dificultam a elaboração de conhecimentos relativos à sua formação. Por exemplo, a desarmonia entre teoria e prática tem repercutido de modo negativo no âmbito dos cursos de formação de professor de língua materna. O currículo se organiza de modo a separar o pensar a prática pedagógica do agir: pensa-se durante todo o curso de formação inicial de professores e age-se no momento do exercício profissional como experiência, na fase do estágio.

¹ Ver em: *O livro do desassossego*, de Fernando Pessoa.

Nas reflexões que os futuros docentes fazem a respeito de seu percurso, durante todo o curso de Letras, percebe-se, de modo muito enfático, que a sala de aula tem se apresentado para eles como o *locus* de aprendizado e discussão da teoria, enquanto a prática fica reservada à escola campo, que ainda não tem sido compreendida como espaço de produção de saberes. Talvez, isso se dê porque, na formação de professores, há uma ênfase maior no domínio do conteúdo:

O conteúdo [...] ainda é o aspecto que mais preocupa na formação de educadores, tanto que, nas licenciaturas, trabalha-se para que o aluno conclua o curso com o maior domínio possível de conhecimento ensinado em detrimento dos outros aspectos também importantes para a sua formação (LÜDKE, 2005, p. 343-344).

Um desses aspectos é a prática docente, bem como a compreensão que o professor em formação precisa desenvolver sobre a complexidade dessa prática, tendo em vista os vários elementos que a compõem: compõem: filosóficos, epistemológicos, psicológicos, institucionais, culturais, metodológicos e avaliativos.

As narrativas dos docentes em formação sinalizam a necessidade de reconfiguração conceitual e prática dos cursos de formação de professores, especificamente neste estudo, os de língua materna. Pois, se esse profissional está imerso em uma sociedade grafocêntrica, na formação para o exercício de sua profissão, ele, raramente, é chamado a fazer inserções de si como pessoa e como profissional por meio da palavra (CORACINI, 2010).

Entretanto, sabe-se que o professor se desenvolve e se constitui como tal a partir de uma bagagem teórica e de conhecimentos sobre a prática para, a partir daí, poder construir uma competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar, desenvolver a autorreflexão através da escrita que, como diz Josso, pode servir para

Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida (JOSSO, 2004, p. 9).

Mas como a limitação que se impõe à voz não impede que as palavras sejam ditas, os sujeitos em formação, ao escrever, se inscrevem, na forma de um diário reflexivo, sobre as práticas educativas e suas impressões sobre elas. E é de suma importância que os professores formadores desses futuros formadores estejam atentos aos acontecimentos que emergem, materializados em palavras, não se arriscando a deixá-los passar, sem deles se darem conta; sem atentarem para essas palavras vivas, acontecidas, encarnadas nos diários de formação, em que o novo se mostra naquilo que pensamos já saber. Como enuncia Leal, “[...] narrar nosso fazer educativo implica em conjugar os verbos na forma reflexiva: vermo-nos, pensarmo-nos, investigarmo-nos, duvidarmos de nossas próprias palavras”. (2009, p. 12).

Assim sendo, como as palavras não significam por si só, dada a relação do texto – objeto linguístico-histórico – com a exterioridade, com o interdiscurso, isto é, a relação com os múltiplos sentidos, e, considerando-se a não transparência da linguagem, aquilo que os professores em formação registram nos seus diários conduz à reflexão sobre os ditos e os não-ditos do texto/discurso e ao entendimento de que os sentidos são múltiplos. (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2005).

Muitas vezes, o que dizem os sujeitos em formação, no seu jeito singular de dizer, revela um dizer-se a si mesmo, um constituir-se na materialidade linguístico-discursiva. Narrar, nesse sentido, é atuar no interior de um campo de tensão entre aquilo que o professor formador gostaria de ouvir e o que, de fato, e de autêntico, vivem e pensam

esses sujeitos em formação, ao se depararem com uma sala de aula pública, no período de estágio:

[...] a experiência foi a prova de fogo. [...] A decepção era constante, a cada dia que eu e minha outra colega íamos dar aula, sensação de fracasso, impotência, resumindo, sem ânimo para continuar. [...] o que nos restava era partir para o método tradicional, ou seja, copiar a atividade no caderno”. (Aleiza)².

São palavras porosas, carregadas dos discursos que elas têm incorporado; “[...] palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26). Palavras que dizem, que revelam aspectos do ato pedagógico, do encontro professor-aluno, do ocorrido no cotidiano escolar que, sem tal oportunidade de reflexão, permaneceria oculto, para sossego do professor formador.

Entretanto, no cenário em que se dá a formação inicial de professor de língua materna, o estudante pouco tem atuado como autor/ator, no sentido de construir uma profissionalidade docente, salvo algumas exceções. Porque, conforme explicam Santos e Lonardoní,

Apesar de todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas na universidade, em sala de aula, nas aulas de Prática de Ensino, com vistas à preparação do estagiário para a regência propriamente dita, é significativa a dificuldade gerada pela insegurança do graduando diante do novo. (2001, p. 171).

O docente em formação não se percebe capaz de inserir-se em atividades relacionadas a práticas de ensino em contexto real, por entender que a estrutura das aulas, em seu curso, preparou-o para ter domínio de conteúdo, mas não o domínio da didática; por entender, ainda, que há uma falta de diálogo entre o conteúdo das disciplinas do curso e o conteúdo pedagógico. O aluno em formação termina por construir uma representação negativa de sua profissão, que afeta sua identidade profissional: “[...] realmente, os professores (e a universidade) estão sustentados pela teoria, o que é bom (mas que também é ruim, porque todo mundo sabe que “na prática, a teoria é outra”)” (Enaiad).

Essas narrativas, produzidas em diários, apresentam-se como versões de sua trajetória de formação, marcando o presente; o presente das práticas pedagógicas instituídas na universidade. São dizeres que se delineiam na tensão entre continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação, tão constantes e marcantes no meio acadêmico. São práticas ideológicas que, muitas vezes, terminam por revelar um processo de formação em que os sujeitos não experimentam nem vivenciam atividades voltadas à formação para docência. Práticas que ainda sustentam, de certa forma, a ideia de que conteúdos de teoria literária e de linguística aplicada são suficientes para se construir a identidade do sujeito como professor. O que termina por levar o sujeito em formação a um certo desprestígio da profissão, justamente no período do estágio, quando ele deveria reconfigurar, em um movimento dialógico, os saberes/conhecimentos sobre a linguagem e os saberes/conhecimentos da prática pedagógica, o tempo e o espaço da experiência docente:

Essa questão de estágio é um tanto quanto contraditória: é um espaço de formação docente e espaço de desconstrução docente. Por quê?

² Os sujeitos em formação, participantes deste estudo, receberam nome fictícios, conforme foi combinado previamente, para a preservação de sua identidade.

Acerca da primeira afirmativa, é útil ao estagiário como primeira experiência, como contato real com a sala de aula, como um exercício da prática de ensino, sendo a oportunidade de encarar a profissão de frente. E a desconstrução? Não podendo generalizar este quesito, mas normalmente o estágio desconstrói a ideologia (para alguns utopia) vivenciada na universidade: há um choque entre teoria e prática. Todo o ensino interacionista e de construção mútua pode “cair por terra” na experiência de estágio. Uma sugestão do “porquê” isso pode ocorrer: o estagiário vê-se diante de uma turma que não é sua, de uma realidade que não é sua, e tem consciência de que não vai mudar a metodologia já adotada pelo atual professor, e como uma espécie de “aceitação”, adota a mesma postura para evitar choques com regente e direção. Então, não há FORMAÇÃO, há IMITAÇÃO!” (Araiam)

A escrita do diário mostra-se como um processo em que a oportunidade de escrever e refletir vai gerando um movimento de ação-reflexão-ação. Esse é um movimento que permite ao professor em formação não somente escrever sobre seus sucessos, mas também sobre seus dilemas, fracassos, impressões, reveladores dos processos que estão sendo vivenciados por esse sujeito; que lhe permite a percepção das dificuldades, do (des)acertos, das descobertas, sejam elas quais forem.

Procurando compreender a relação da escrita dessas narrativas com a reflexão crítica da prática, as contribuições (se elas existirem) dessas práticas para a configuração do professor como profissional crítico reflexivo, ressalto a importância de se explorar o espaço que há entre o dito agora por estes sujeitos, que traz as marcas e rastros de sua formação docente, que faz com que aquilo que eles falam faça sentido; que irrompe o ato interpretativo, a apreensão momentânea de um sentido, que entalha a palavra com o fio afiado da lâmina interpretativa. Porque o sentido é sempre parcial e “não-todo” cede lugar a outros, mobilizando outros significantes. Essa narrativa discursiva é entremeada e transpassada de/por muitas vozes.

Assim, já que os discursos variam conforme os sujeitos, as situações, os contextos, nessas narrativas, os sujeitos são falados pelo simbólico. Podemos relacionar essa situação com o que Pêcheux (1990) denomina de jogos de imagens, que diz respeito ao lugar social ocupado pelo sujeito-aluno e à sua posição no discurso. Os textos e os discursos dialogam entre si e a linguagem se instaura a partir de um processo de relação entre sujeitos social e historicamente situados.

Compreender o que revelam estes sujeitos, em suas narrativas de formação docente, implica pensar dialogicamente a palavra, convida a pensar o discurso e as vozes dialógicas e interdiscursivas que a engendraram. Essa condição não é possibilitada por fatores fonéticos, morfológicos ou semânticos do texto, mas pelo modo sobre como o discurso se relaciona com o contexto extraverbal que se articula entre o dito e o não-dito, o que está posto e o que é pressuposto, entre o que se entende e o que está subentendido nessas narrativa discursiva.

Se o processo de construção das narrativas discursivas desses sujeitos parece ser guiado por um movimento metonímico³, um deslizamento que se detém às margens da falta, o efeito produzido pode evidenciar uma determinação metafórica⁴, visto que há um

³ O movimento metonímico aponta para uma realidade exterior ao código, o da produção de sentidos, da realização da metáfora, um lugar da verdade que não se evidencia no enunciado proposto, mas na articulação entre o dizer e sua historicidade, a qual carrega um sentido fundador, quando entram em jogo o contexto e as condições de produção.

⁴ A metáfora no sentido aqui discutido não é desvio, mas transferência, deslize que, sendo “[...] próprio da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (ORLANDI, 1998, p. 81).

lugar de luta, um jogo de linguagem entre o material verbal e os efeitos de sentido que ali podem ser produzidos.

Os sujeitos das narrativas em análise se mantêm coesos ao organismo social “escola”, cujo fazer em sala de aula lhes imprimiu marcas de um não-saber; seus discursos são frutos de uma realidade constituída por um universo simbólico marcado pela ideologia neoliberal, que sempre sedimentou a formação dos sujeitos na escola.

Enfim, o que nos revelam estes sujeitos, em suas narrativas, poderá ser importante na formulação de novas teorias da docência, podendo, ainda, contribuir na busca de novos processos de formação de professores, de modo a engendrar uma prática pedagógica de qualidade que dialogue com novas teorias sobre a docência.

3 Estágio supervisionado e a construção da identidade profissional

Pensar a prática, falar da prática e escrever sobre esta prática constitui um exercício de reflexão sobre as dimensões da formação pessoal e profissional, em que o futuro docente expressa sua singularidade, registra suas experiências pessoais objetivas e subjetivas, sejam elas positivas ou não, como já foi discutido anteriormente. O fato é que, ao escrever os sujeitos em formação, apropriando-se do conhecimento construído ao longo do curso, utilizam-no para atribuir significado ao vivido, ao mesmo tempo em que vai construindo sua identidade. Conforme explica Pimenta, a identidade profissional se constrói

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, seu saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (2002, p. 19)

No espaço-tempo do estágio, o professor em formação aprende a pensar sobre a prática pedagógica desenvolvida e a se perceber como profissional, refletindo sobre a dimensão de seu compromisso e responsabilidade docente: “[...] nós, futuros professores de língua materna, somos responsáveis por uma prática docente mais eficiente, de modo a nos tornarmos comprometidos com o avanço pessoal e cognitivo dos nossos alunos” (Leonam). Além disso, a sala de aula é para o futuro docente de língua materna, em situação de estágio, o espaço em que ele constrói uma compreensão sobre o seu saber/fazer, tanto no que diz respeito ao modo como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem de língua materna, como no que se refere ao campo metodológico. O estágio é o momento síntese de autoformação docente: “considero este estágio como uma fase de (auto)conhecimento e descobertas.” (Enaide).

Na narrativa dos futuros professores, percebe-se que eles demonstram ter desenvolvido, no período de estágio supervisionado, certa compreensão sobre as exigências e competências necessárias ao exercício cotidiano que a profissão docente lhes impõe. Como relata um dos futuros docentes, “[...] é no período do estágio que quem nunca teve experiência de sala de aula, passa a conhecer a profissão, ver a fundo as dificuldades e a se questionar, a conhecer a realidade da escola pública, passa a se (trans)formar profissionalmente.” (Enaide). Nesse sentido, o estágio tem contribuído para uma atitude mais reflexiva desse sujeito em formação, levando-o a repensar sobre suas concepções acerca do trabalho pedagógico, ao passo que vai ressignificando sua identidade docente. Além disso, o professor em formação vai aprendendo com a própria prática, se ele vai tomando consciência de suas ações e reflete sobre elas e seus efeitos sobre os alunos, sobre a escola, sobre a sociedade.

Para continuar a reflexão: outras reflexões

Através das narrativas apresentadas, pode-se observar que a escrita da prática constitui, de fato, oportunidade de se reconstruir, de se refazer, de se repensar a ação docente; que o estágio supervisionado de língua materna tem sua importância no sentido de que poderá contribuir para aproximar a dimensão do conhecimento sobre a prática e a construção de conhecimentos na prática pedagógica; que o professor se desenvolve e se constitui como tal a partir de uma bagagem teórica e de conhecimentos sobre a prática.

Portanto, o curso de formação de professores de língua materna precisa, de fato, contribuir para a formação da identidade docente desses sujeitos, de modo que se autorizem, que produzam lugar de interpretação que ressignifiquem sua identidade profissional. Para tanto, faz-se necessária uma reflexão sobre que fundamentos teórico-metodológicos norteiam o projeto de um curso que visa à formação de professores de língua materna, qual a concepção de linguagem que embasa o fazer pedagógico dos professores deste curso. São demandas a serem estudadas e refletidas, criticamente, a fim de que se instituem novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

Referências

- 1] AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- 2] CORACINI, Maria José. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.
- 3] ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 79-106.
- 4] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- 5] GHIRALDELO, C. M. (2002). *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – IEL/ UNICAMP.
- 6] HESS, R. Momento do diário e diários dos momentos. In: SOUZA, E. C. de. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.
- 7] JOSSO, Marie. Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- 8] LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 11-16.
- 9] LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 27-54.

- 10] NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2013.
- 11] ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- 12] PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 311-319.
- 13] PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 2002.
- 14] SANTOS, Maria do Carmo de Oliveira Turchiari; LONARDONI, Marinês. *Prática de ensino de língua portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas*. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):167-175, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2768/1897>. Acesso em 12 ago. 2014.

ⁱ **Autora**

Obdália SILVA, Doutora em Educação

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus XIV – DEDC/ UNEB
beda_ferraz@yahoo.com.br