

Dialogia e gêneros do discurso no estágio supervisionado

Dialogy and genres of discourse in supervised training context

Fabiana Giovani, Moacir Lopes de Camargos**

** Universidade Federal do Pampa (Unipampa)*

Resumo: O objetivo desse artigo é analisar a dialogia e a questão dos gêneros do discurso a partir de uma situação real de sala de aula proporcionada pelo estágio supervisionado. O trabalho dos discentes, junto a escolas estaduais do ensino fundamental e médio da cidade de Bagé, foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2012. Partimos do conceito de dialogia e da proposta sobre os gêneros do discurso do pensador russo Bakhtin, além de reflexões específicas sobre o ensino de língua portuguesa discutidas por Geraldi (2010). Após o trabalho de preparação do projeto de ensino, da orientação dos estagiários, da leitura de seus diários e da observação de aulas pelos professores orientadores, selecionamos para análise - a partir da arquitetura bakhtiniana como referencial teórico/metodológico - a prática docente de uma estagiária, sobretudo no que diz respeito ao seu trabalho com a produção escrita de alunos de uma turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A maior preocupação da estagiária regente desta turma, durante o desenvolvimento de seu trabalho, era a seguinte: como trabalhar com a escrita tomando como referência os gêneros do discurso? A resposta a esta pergunta surgiu após uma releitura de suporte teórico mostrando que, para um trabalho a partir dos gêneros do discurso, a correção da escrita do aluno não se deve restringir a uma higienização do seu texto, limpando-o dos erros ortográficos (Citelli, 1998). Ao contrário, deve haver um constante trabalho de reescrita e reflexão, seja individual ou em grupo.

Palavras-chave: Formação docente. Dialogia. Gêneros do discurso. Escrita.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the dialogic and the issue of genres of discourse from a classroom actual situation provided by a supervised training. The students' work, together with the State's elementary and high school, in the city of Bagé, RS, Brazil, was developed during the first half of 2012. We started from the dialogism concept and the proposal on genres of discourse from the Russian thinker, Bakhtin, and specific reflections over the Portuguese language teaching discussed by Geraldi (2010). From the educational project preparatory work, the trainees' orientations, her diary's readings and the guiding teachers' heeding lessons, we selected for analysis - from the Bakhtin theoretical architecture as a theoretical / methodological framework - the teaching practice of a trainee, especially with regard to her work with the written production of students in a class of EJA (Educação de Jovens e Adultos). The main concern of this class conductor trainee, during the work's development, breaks down as follow: how to work the writing skill from genres of discourse? The answer to this question came from a reading of a theoretical support showing that for a genres of discourse work, the student writing correction, should not be restricted to a simple text cleaning, only wiping spelling mistakes (Citelli, 1998). Rather, there must be a constant work of rewritings and reflections either, individually or in groups.

Keywords: Teacher training. Dialogy. Genres of discourse. Writing.

Introdução

É de conhecimento instituído a importância que os estágios supervisionados representam nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. É o momento em que os alunos têm para vivenciar a docência e compreender um pouco do universo do que é a escola. Assim, sabemos que os cursos de formação de professores exigem, geralmente, estágios práticos nas escolas de ensino fundamental e/ou médio.

Apesar de já terem estudado disciplinas da área de educação (além de todas as outras do curso) antes de iniciar os estágios, a maioria dos alunos reclama da falta de preparação para iniciar a prática docente, sobretudo no que diz respeito aos aspectos formais da língua. Barbosa (2004) realizou uma investigação com graduandos e constatou que ao final dos cursos de Letras (licenciatura em português) os formandos reclamam da falta de conhecimentos gramaticais, ou seja, o curso deixou essa lacuna aos futuros professores de português. Os resultados dessa pesquisa revelam que apesar de haver muitos estudos sobre o ensino de português no Brasil (Irané, 2005), ainda há um forte vínculo com o ensino tradicional, calcado na gramática prescritiva.

Vinculados ao grupo de pesquisa ‘GEBAP – Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa’, tivemos a oportunidade de repensar em algumas questões envolvendo estágio supervisionado de língua portuguesa (Curso de Letras) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé, RS) e analisá-los a partir dos pilares de Bakhtin e seu Círculo. A análise foi orientada no sentido de discutir a dialogia e a questão dos gêneros do discurso a partir de uma situação real de sala de aula proporcionada pelo estágio supervisionado.

Na próxima seção, então, explicitaremos como funciona o estágio supervisionado em língua portuguesa na nossa instituição; a terceira seção dedica-se a explicitar os pressupostos teóricos que orientam o nosso olhar sobre elementos do estágio; a quarta seção traz a análise em que dialogamos a teoria e prática a partir de uma situação real. Por fim, apresentamos as considerações finais.

O estágio supervisionado no curso de Letras da UNIPAMPA – Campus Bagé (RS)

De acordo com o PPC (projeto pedagógico de curso), o estágio curricular supervisionado inicia-se, de acordo com a legislação vigente, na segunda metade do curso (5^o

semestre) e tem como objetivo possibilitar ao acadêmico de licenciatura em Letras, sob a orientação de um docente do curso, a participação sistemática e reflexiva em situações de ensino/aprendizagem na educação formal ou informal, presencial ou a distância, entre outras modalidades.

A concepção de estágio adotada é aquela em que se possa compartilhar, tanto no ambiente profissional do futuro do licenciando quanto no ambiente acadêmico, a construção coletiva de proposições e descobertas sobre o cenário educacional, entendido de forma situada, contextualizada e sensível às especificidades locais e regionais, de forma a qualificar ainda mais a articulação entre teoria e prática. Busca-se também o desenvolvimento, por parte do estagiário, de um problema de pesquisa, de forma a integrar registros vários, especialmente notas de campo e diários reflexivos, observações, instrumentos didáticos, análise teórica e empírica do cenário educacional imediato, baseando-se nas políticas públicas em educação implementadas em âmbito municipal, estadual e nacional e problematizando-as localmente.

De acordo com o documento, as disciplinas específicas de estágio constituem-se em espaços para a consolidação de habilidades e competências docentes que deverão ser construídas processualmente ao longo do curso de licenciatura, envolvendo atividades em torno de da língua portuguesa e da literatura¹. Para privilegiar sua formação investigativa, os estagiários são orientados a produzir, em todas as disciplinas de estágio, notas de campo, em que registram acontecimentos das aulas observadas ou ministradas, e diários reflexivos, em que os registros são ampliados e comentados, em momento imediatamente posterior às aulas. Este material se constitui, em um primeiro momento, em instrumento de formação docente e, posteriormente, em objeto de análise para a produção do artigo ou relatório de conclusão da disciplina².

A seguir, explicitaremos a teoria que serviu de base para o desenvolvimento de uma prática de estágio supervisionado ocorrida no ano de 2012.

¹ São três disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, perfazendo um total de 405 horas na habilitação única. A primeira disciplina de estágio enfatiza procedimentos de observação e reflexão sobre a prática pedagógica. Além da produção das notas de campo e do diário reflexivo, os estagiários elaboram e aplicam atividades para diagnosticar a necessidade de aprendizagem do público-alvo do estágio. Estas disciplinas também preveem a familiarização do estagiário com a elaboração de planejamentos didáticos, através da produção e discussão de planos e/ou projetos de ensino que considerem as peculiaridades socioculturais do contexto em que se realiza a prática pedagógica. A segunda disciplina de estágio e a terceira, exclusiva para os alunos da habilitação única, centram-se na produção e aplicação de projetos de ensino que focalizam conteúdos curriculares específicos da área e que, quando a prática se realiza na escola, são acordados com as instituições de ensino. Em todas as disciplinas de estágio, os alunos são orientados a organizar portfólios de materiais didáticos e a realizar atividades de micro-ensino.

² <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasbage/632/>

A dialogia bakhtiniana

Antes de qualquer consideração é importante dizer que o dialogismo ao qual se refere Bakhtin não equivale simplesmente ao diálogo, no sentido de interação face a face. Essa é uma forma composicional na qual também ocorrem relações dialógicas, assim como ocorrem em todos os enunciados no processo de comunicação, independente da dimensão que tiverem. Dessa forma, quem diz alguma coisa, diz para alguém, presente ou ausente. Além disso, é preciso considerar a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, pois o que “eu” falo vai provocar no “outro” uma resposta e, portanto, ao responder, aumentará o diálogo.

De acordo com Bakhtin (2000), a língua, em sua totalidade concreta ou em seu uso real tem a propriedade de ser dialógica. Os homens não têm acesso direto à realidade, uma vez que a relação que esses mantêm com ela é sempre mediada pela linguagem. Assim, o real se apresenta para as pessoas semioticamente, o que significa que um discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas sim com outros discursos, que semiotizam o mundo. Os objetos mostram-se através de signos que aparecem cercados, envoltos, embebidos em discurso sendo que todo discurso dialoga com outros discursos. Dessa forma, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a rodeiam. Nas palavras do autor:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95 – grifos do autor).

Para entender o princípio constitutivo da linguagem, é preciso estabelecer a diferenciação entre enunciados e unidades da língua. Bakhtin (2003) não nega a existência do sistema da língua, mas aponta que esse não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. Para o autor, os sons, as palavras e orações são unidades da língua, portanto, são repetíveis. Uma palavra, por exemplo, como “fogo” pode ser repetida milhares de vezes. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são irrepetíveis, uma vez que

são acontecimentos³ singulares, que a cada vez que se realiza apresenta um acento, apreciação e entonação únicos. O enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido está fazendo parte de um diálogo com outros discursos. O que delimita a sua fronteira é a alternância dos sujeitos falantes. Assim, o constitutivo do enunciado é o dialogismo.

Uma outra diferença refere-se ao fato de que as unidades da língua não pertencem a ninguém, não possuem, portanto, autor. Apesar destas unidades serem completas, não apresentam um acabamento que permite resposta. Contrariamente, os enunciados possuem uma autoria e revelam uma posição ideológica do locutor⁴. Sendo estes uma réplica, com um acabamento específico, eles dão abertura ou permitem uma resposta.

Essa diferença citada acima nos leva a concluir que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; são neutras, enquanto os enunciados possuem um destinatário, além de carregarem juízos de valor⁵, emoções, como por exemplo, exprimir respeito, zombaria, amor, ódio, etc. Isso evidencia também que não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõe um enunciado para compreender seu sentido. É preciso reconhecer que os sentidos do enunciado são sempre de ordem dialógica e que eles mantêm diálogo com outros enunciados do discurso.

Com essa diferenciação entre unidades da língua e enunciados chegamos ao sentido do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Vimos que todo enunciado constitui-se a partir de outro. É, portanto, uma réplica a outro enunciado. Por isso, nele ouvimos mais de uma voz ou minimamente duas: a do “eu” e a do outro. Elas estão presentes no enunciado ainda que não se manifestem explicitamente e podem revelar convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa, complemento ou embate. Isso revela que do ponto de vista constitutivo o dialogismo deve ser entendido como o lugar de luta entre vozes sociais.

No entanto, a teoria bakhtiniana não leva em conta somente as vozes sociais, mas também considera importantes as vozes individuais. De acordo com Fiorin:

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana,

³ Ideia defendida por GERALDI (2011).

⁴ De acordo com BAKHTIN (2004), não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. Observamos, então, que o sentido da palavra não pode ser desvinculado de seu contexto, caso contrário, perde o seu real significado.

⁵ Seja do locutor ou do interlocutor.

como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc. todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2006, p. 27).

É fato que todo enunciado não é dirigido apenas a um destinatário imediato e consciente, mas dirige-se também a um superdestinatário que pode variar de grupo social, época e lugar distintos. São ainda essas entidades maiores que podem determinar a produção discursiva. Como aponta Fiorin:

Para o autor russo, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer (Ibid, p. 32).

Porém, segundo o autor, o sujeito não está de todo assujeitado aos discursos sociais, uma vez que esse encontra no dialogismo o seu espaço de liberdade e de inacabamento. Assim, a singularidade de cada indivíduo na sociedade ocorre em meio a uma interação viva de vozes sociais. Esse é o perfil do sujeito social e individual ao mesmo tempo.

O trabalho com os gêneros do discurso

Ultimamente, diversos autores tem discutido a questão dos gêneros do discurso e sua aplicabilidade ao ensino (Irané, 2003; Geraldi, 2010). Como a maioria dos graduandos está bastante familiarizada com termos como sequência didática⁶, é comum seus projetos apresentarem sequências didáticas trazendo contos, crônicas, reportagens, notícias por serem textos mais curtos e, por esse motivo, supõe-se, mais fáceis para desenvolver um trabalho em sala de aula. Aqui surge outra questão bastante complexa: como desenvolver um trabalho com um gênero e contemplar o específico da linguagem como questões gramaticais?

O que mais acontece quando se faz um trabalho a partir de um determinado gênero é

⁶ Sobre sequência didática, ver Dolz, J. e Schneuwly, B. Genres et progression en expression orale et écrite. *Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux*, p. 31-49, 1996.

o professor escolher o tipo de gênero que considera adequado para utilizar na sala de aula. Então, como forma de estudo do gênero escolhido, o professor o classifica, esquadrinhando-o e realizando uma lista de suas características. Em seguida, o aluno deve reproduzir tal gênero fazendo-se uso da escrita. Como observa Geraldi (2010), atualmente, nos manuais didáticos e escolas, ontologiza o gênero, isto é, ele é transformado em coisa, objeto. Em outras palavras, ele é gramaticalizado a partir do momento em que se realiza a sua ordenação em partes para uma posterior reprodução e avaliação. Ou seja, depois de destrinchar um gênero em partes, os alunos podem reproduzi-lo por meio de uma escrita que, na maioria das vezes, possui somente um objetivo, qual seja servir de avaliação para o professor verificar se o aluno sabe o gênero estudado⁷. Com isso, deixam-se de lado as afirmações do pensador russo Bakhtin ao esclarecer que

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Esses esclarecimentos nos podem ser úteis para pensarmos nos diálogos possíveis que os gêneros estabelecem entre eles. E, justamente, pelo fato de estarem sempre em contato, eles possuem uma estabilidade relativa, quer dizer, não são fixos, rígidos. Mais do que classificar um determinado tipo de gênero para saber reproduzi-lo, seria mais interessante, analisar o diálogo que este estabelece com outro e de que maneira esse gênero se transforma, (re)construindo a linguagem⁸.

Como afirma Bakhtin (2000, p. 281), “não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso”. Embora haja uma divisão entre gêneros primários e secundários, esta não é uma separação rígida. Ao contrário, os primários podem passar a ser secundários quando, por exemplo, um conjunto de cartas se transforma em um romance epistolar. Ou ainda, o estilo de um determinado gênero pode servir para a composição de outro, dentre outras possibilidades.

⁷ Não estamos afirmando que não se pode escrever, por exemplo, uma reportagem, uma notícia, e outros gêneros na escola. Mas, antes de lançar uma proposta de escrita, o professor e, sobretudo o aluno, deve saber a quem escrever e o “para quê” dessa escrita.

⁸ Como nos ensina Geraldi (1997), a linguagem é um sistema aberto de recursos expressivos que os sujeitos utilizam em seus momentos de interação.

O olhar para uma experiência vivida

Conheceremos aqui uma situação real vivida⁹ no segundo estágio (Estágio II), durante o primeiro semestre de 2012. A escolha foi trabalhar com crônicas¹⁰. Ressaltamos que essa escolha não foi sugestão indicada previamente, sendo que a estagiária teve a liberdade de buscar o que lhe interessava, após a avaliação diagnóstica na turma em que desenvolveria o trabalho. Após a decisão do tema, ela escreveu o projeto de ensino para que pudesse iniciar o estágio. Este foi aplicado em uma turma com 20 alunos frequentando o sexto ano da EJA (Educação de Jovens e Adultos)¹¹, em uma escola pública no turno da noite, na cidade de Bagé, RS.

Como trabalho final da disciplina de estágio supervisionado, a aluna deveria entregar um relatório com todas as suas atividades de estágio realizadas durante o semestre. De acordo com o seu relatório final, ela realizou oito horas de observação e 16 horas de prática.

Notamos que a principal dificuldade foi dialogar com a teoria e a prática, uma vez que, no momento de abordagem do gênero escolhido, a aluna não sabia o que fazer com as crônicas, como usá-las com os alunos de modo a proporcionar-lhes uma leitura que fosse realmente proveitosa a eles. Isso a afligia, pois em suas observações na turma em que realizaria sua prática, os alunos apresentavam dificuldade com a leitura e a professora trabalhava a ortografia de forma isolada, conforme podemos ver no excerto de seu diário reflexivo do dia 02/04/2012:

Percebi que tiveram muita dificuldade em responder às questões, solicitando o auxílio da professora em muitas vezes. Tais dificuldades eram relativas à interpretação do que estava sendo pedido e também em relação à ortografia, o que os deixava muito preocupados em não saberem a “escrita correta das palavras”, como, por exemplo, o sobrenome da presidente da república (Roussef), o qual pediram que a professora escrevesse no quadro.

⁹ Escolhemos a palavra “vivida” para retomar uma experiência significativa não só para os estagiários que pisaram no chão da escolha, mas também para os professores orientadores do estágio.

¹⁰ Embora o estágio fosse em língua portuguesa, acreditamos que não deve haver separação entre língua e literatura, pois esta oferece uma excelente reflexão sobre a língua, os sujeitos, a vida. Por esse motivo, não recusamos a escolha da estagiária por trabalhar com crônicas. Sobre esse tema ver Leite (2004).

¹¹ A turma de EJA foi escolhida justamente por ser noturna, horário disponível para a estagiária desenvolver as atividades práticas.

Por um lado, tais observações geraram mais ansiedade na estagiária, mas serviu para que ela começasse a refletir sobre as atividades que a professora regente realizava nas aulas. Vejamos um excerto do diário reflexivo de 03/04/2012:

Faltando quinze minutos para o término da aula a professora passou um exercício em que os alunos deveriam classificar as palavras em oxítona, paroxítona ou proparoxítona, o qual não fez muito sentido para eles, não os motivando. Refleti que sempre que possível faz-se necessário contextualizar os exercícios propostos para que desperte o interesse dos alunos e motive-os na realização das atividades.

Embora a reflexão esteja clara para a estagiária, no início do trabalho com o texto, a futura professora não soube muito bem o que fazer. Como aparece em seu diário de 21/05/2012:

Apresentei o tema do meu estágio: Crônicas: leituras do cotidiano e, em seguida, entreguei uma cópia xerocada de A última crônica (Fernando Sabino) e pedi que fizessem uma leitura silenciosa. Nesse momento hesitaram um pouco, dizendo ser um texto muito extenso. Pedi novamente que lessem e então começaram a leitura e a fizeram muito concentrados.

A decisão de usar crônicas foi da estagiária, pois ela deveria fazer um projeto de ensino antes de iniciar o seu estágio na escola. Porém, ao começar as suas aulas (como aparece no excerto de seu diário), ela não perguntou aos alunos se eles conheciam tal gênero, ou o que esperavam encontrar em uma crônica com tal título. Ela seguiu, provavelmente, o que já havia experienciado anteriormente como aluna, ou seja, leitura é ler silenciosamente para, em seguida, responder a questões sobre o texto, sempre feitas pelo professor ou que já estão prontas no livro didático. Após as discussões e correções das questões, ela afirmou: “entreguei a cada aluno uma cópia impressa com algumas características das crônicas e pedi que lessem e anexassem em seus cadernos” (diário reflexivo de 22/05/2012). Em seguida, os alunos identificaram as características no texto lido.

Essas atividades realizadas com o gênero explicitam como este tem sido usado em grande parte das aulas de língua portuguesa ou literatura e como tem sido o diálogo em sala de aula. Com a segmentação da crônica, esta foi transformada em um objeto essencializável, de fácil compreensão para os alunos, assim como se faz com os tópicos gramaticais.

Partindo de uma concepção dialógica bakhtiniana, como orientação na universidade, sempre havia encontros para discussões e foi a partir desses diálogos entre orientador/estagiários que a estagiária mudou a estratégia de abordar o texto. Antes de apresentar a segunda crônica intitulada *O homem nu* aos alunos, ela lançou-se ao diálogo e propôs o seguinte desafio: perguntou aos alunos o que eles poderiam encontrar em um texto com este título. As sugestões de todos foram escritas no quadro, o que revela que a estagiária soube valorizar a voz do aluno.

Posteriormente, os alunos produziram textos e aqui surgiu o problema principal da prática docente: o que faço com o texto produzido pelo aluno? Embora, ela já tivesse constatado, em suas observações, que corrigir somente a ortografia não era suficiente, em se tratando de um texto que o aluno produziu, ela não sabia como abordar/ler tal texto. Como a professora havia pedido para trabalhar verbos no pretérito perfeito e imperfeito, a estagiária aproveitou os textos produzidos pelos alunos, a partir do título *O homem nu*, para explicar os verbos. Foram retiradas frases desses textos e escritas no quadro para que os alunos identificassem os tempos verbais. Os verbos das frases abaixo foram classificados em passado perfeito, mostrando que este tempo se caracteriza por uma ação que ocorre em um momento determinado/específico do passado e termina, diferente do imperfeito que tem uma duração.

- 1- Ele continuou o seu banho.
- 2- Ligamos para a polícia.

No entanto, ao analisarmos tais exemplos, vemos que, embora a frase 1 e o verbo tenha a desinência verbal do pretérito perfeito (ou), o sentido que o aspecto¹² do verbo expressa na frase é de continuidade, duração, assim como acontece no imperfeito. Já na frase 2, a forma do verbo é a mesma do presente do indicativo (ligamos). A diferença só poderia ser constada a partir do contexto, da relação desta frase com a anterior. Como assistimos a essa aula¹³, sugerimos à estagiária a leitura de vários textos, ao invés de dizer como corrigir os textos dos alunos.

Apesar do trabalho com as frases, os textos dos alunos não foram devolvidos, pois faltava uma forma de abordá-los. Então, a estagiária passou no quadro as características do

¹² Sobre aspecto verbal do português ver: TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia, MG: Univ. Federal de Uberlândia, 1985.

¹³ Cada professor orientador de estágio era responsável por vários alunos. Dessa forma, optamos por observar duas aulas de cada estagiário, ou seja, uma no início e outra no final para podermos dialogar com todos os futuros professores.

gênero crônica e solicitou aos alunos a escrita de uma crônica. Isso confirma o que já foi comentado anteriormente, ou seja, após classificar, deve-se reproduzir o gênero. Mas qual era a finalidade? Parece que o objetivo era somente verificar se o aluno conseguia repetir tal tipo de gênero, conforme aparece no diário reflexivo do dia 28/05/2012:

Solicitei que cada aluno produzisse uma crônica e ressaltasse algumas características do gênero textual. Tal atividade deveria ser entregue. Alguns alunos não conseguiram compreender muito bem o que estava sendo pedido, pedindo o meu auxílio para realizar o trabalho, o que me fez refletir que não necessariamente deveria ter pedido uma crônica naquele momento. Acredito que para solicitar tal trabalho deveríamos ter mais tempo de leituras.

A partir do trabalho dialógico dos orientadores, a estagiária percebeu o inadequação ao propor tal atividade. Segue uma das observações feitas por um dos orientadores em seu diário reflexivo no decorrer do processo de estágio:

Para solicitar a escrita de uma crônica deveria ler crônicas de vários tipos e saber qual a finalidade de se fazer uma crônica. Um aluno escreve crônica? Quando? Quem, para que se escreve crônica? Não se pode dar características do gênero e pedir a eles para fazer/reproduzir tal gênero, a não ser que essa escrita tenha uma função bem específica e direcionada. Tu entendeu isso? Para o trabalho com os gêneros do discurso, deve-se ler o texto de Bakhtin que está no livro *Estética da criação verbal*. Quando se usa um gênero, não é necessário escrevê-lo, classificá-lo, mas ver que relação este gênero estabelece com outros. Por exemplo, nas crônicas sobre o *Jornal Zero Hora*, tu poderias trazer tirinhas do *Jornal Minuano* (local) que sempre falam do frio e das situações cotidianas de Bagé, mas na forma de humor. Os gêneros dialogam entre si. Entendeste?

Após este comentário, na aula seguinte da estagiária, os textos dos alunos foram retomados, uma vez que foram realizadas leituras sobre abordagem do texto. Nessa aula, ao invés de corrigir os textos ou riscá-los (conforme podemos ver no texto de uma aluna a seguir), a atitude da estagiária foi muito positiva, pois ela valorizou bastante as produções dos alunos e soube elogiar as histórias produzidas. Isso foi de extrema importância para a turma porque todos são trabalhadores e, no que se refere à escrita, eles desmereciam as

próprias produções, dizendo que não sabiam falar/escrever direito. Nas palavras de Geraldini (1997:191) isso ocorre porque na escola “o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português”.

Primeiramente, eles contaram a história que havia sido escrita aos demais colegas. Em seguida, a professora estagiária realizou uma correção em conjunto com alguns trechos dos textos sem identificar os autores, enfatizando que não é somente a ortografia do texto que deve ser corrigida, mas as relações entre as frases, as ambiguidades, enfim, que toda escrita pode ser reescrita. A seguir, mostramos uma produção de um aluno. Vale ressaltar que a estagiária não riscou o texto do aluno.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

28/05/2014

Português

O homem nu

Estava eu a observar pela janela, da residência onde mora, quando me dei de conta estava um homem sem roupa passando pela rua, o que teria a contecido com ele para estar numa situação tão contrangedoura, resolvi ajuda-lo, Sai da minha casa e fui falar com ele, saber se precisava de ajuda respondeu sim acabei de ser assaltado levaram minhas roupas estou longe de casa.

Fui até o quarto de meu filho, e peguei roupas para ele. O homem agradeceu, pela minha atenção e foi embora.

Nome = eira

Turma = 361

Nº = 03

Apesar dos percalços, os alunos realizaram as tarefas solicitadas pela professora estagiária que já estava mais segura de seu trabalho. Como podemos perceber, o texto acima revela que o aluno não só cumpriu a tarefa exigida, mas apresentou uma produção escrita com enunciados completos. Aqui, vale ressaltar uma diferença fundamental entre enunciado e oração. Caso tomemos o texto acima considerando-o como um conjunto de orações – que possuem completude, mas de forma abstrata –, estas poderiam ser retiradas para serem corrigidas em termos ortográficos, morfosintáticos, etc. Já em termos bakhtinianos, o texto acima, possui enunciados completos que respondem a uma situação dialógica, pois são produzidos por um sujeito e este responde a um outro sujeito que o convocou, também por meio de enunciados, a respondê-lo. E, a respeito de sua grande dúvida sobre como trabalhar com os textos dos alunos, ao final de seu relatório ela escreveu:

O trabalho desenvolvido contribuiu imensamente em minha formação docente, possibilitando experiência em sala de aula, momento em que percebi a relevância do estudo do texto nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, a sala de aula torna-se um ambiente propício para a construção do conhecimento, sendo de extrema importância a valorização do trabalho produzido pelos alunos.

A importância de considerar o trabalho do aluno é ressaltada ao final de suas observações sobre o período de prática docente. O texto deve ser lido como um texto de um sujeito que possui voz e não como mero amontoado de frases que podem ser retiradas e classificadas. Cabe ao professor ser um interlocutor do aluno e não o mero leitor que corrige o texto para verificar/avaliar o que houve em termos de aprendizado, quer dizer, na escrita deve aparecer tudo o que foi ensinado em aula. Ao final do estágio, a aluna percebeu a importância do diálogo que deve haver em sala de aula. E, como nos explica Bakhtin (2000) o diálogo não se restringe a uma conversa face a face, mas a todo tipo de relações que os interlocutores estabelecem entre os enunciados e destes entre si¹⁴.

Considerações finais

Tivemos, neste texto, por objetivo analisar a dialogia e a questão dos gêneros do

¹⁴ É importante ressaltar que a estagiária realizou uma correção conjunta dos textos produzidos pelos alunos. Esta atividade é importante, pois nem sempre o professor consegue atender todos os alunos individualmente, sobretudo em turmas com muitos alunos.

discurso a partir de uma situação real de sala de aula proporcionada pelo estágio supervisionado.

Foi possível notar pela prática de estágio que – numa perspectiva dialógica – o ensinar deixa de ser uma transferência de conhecimentos (de um sujeito que detém o saber) para criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Dessa forma, todos os sujeitos podem ser envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que nos permite a possibilidade de nos acercamos de um pensar coletivo na construção de um novo sujeito (Benites et al., 2006)

Em se tratando de formação docente, sabemos que o conhecimento nunca está acabado, pronto para ser passado para os professores iniciantes como se fosse uma receita *a la carte*. Nós professores trabalhamos com a linguagem e com os sujeitos e, para que esse trabalho seja efetivo, há uma constante interação, o que resulta em aprendizagem de ambas as partes. Como nos mostra Bakhtin (2000)

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 378).

Levando estas palavras de Bakhtin para a sala de aula, podemos perceber que a aula, como espaço dialógico, serve para a constante formação de ambos os sujeitos que interagem/aprendem neste espaço – professor/aluno, aluno/aluno. Desse modo, para realizar um trabalho efetivo com gênero, o professor deveria ter um projeto bem claro e, a partir do desenvolvimento deste, os gêneros iriam sendo produzidos, mas com uma finalidade bem clara, com interlocutores definidos.

Quando se aproxima o momento de realizar o estágio em cursos de licenciatura (letras no nosso caso) surge a necessidade de pensar a prática docente, de como realizá-la. A maioria dos alunos pensa que a sua formação termina nesse momento. Ou que essa formação começou somente nesse instante quando eles devem encarar uma turma e se responsabilizar por ela. Os professores/estagiários devem perceber que há uma constante leitura, o que resulta em um exercício de constante aprendizagem, além do que se aprende com a prática, na sala de aula com os sujeitos e com a maneira de lidar o conhecimento. Devemos buscar sempre um apoio teórico para nossas perguntas, mas também devemos saber que sempre

outras novas perguntas surgirão. Como nos explica Geraldi (2010)

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a de sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (GERALDI, 2010, p. 95-96).

Enfim, todos nós professores devemos aprender a aprender para que possamos construir/pensar uma escola do futuro mais humana. O estágio supervisionado é uma oportunidade para essa construção.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (tradução feita a partir do original francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Marina Appenzeller). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, M. V. *Entre o sim o não, a permanência*. Campinas, UNICAMP, 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BENITES, M. *et al. Transgressões convergentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CITELLI, B. & GERALDI, J. W. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FABIANA GIOVANI

Doutora em Linguística pela Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), ministrando disciplinas (graduação e pós-graduação) na área de língua portuguesa. E-mail: fabiunipampa@gmail.com.

MOACIR LOPES DE CAMARGOS

Pós-doutorado em Humanidades, Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado Linguística Aplicada - Língua Estrangeira. Professor do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), ministrando disciplinas (graduação e pós-graduação: especialização e mestrado) de língua portuguesa, francesa, espanhola e literaturas hispânicas. E-mail: l_moacir@yahoo.com.br.