

DISCURSOS CONSTRUÍDOS: NARRATIVAS ESCRITAS PELO PROFESSOR\ESTAGIÁRIO

Dione Márcia Alves de Moraes¹
Thomas Massao Fairchild²

RESUMO: Destacamos um estudo sobre a escrita de relatórios por professores em formação e a produção de conhecimento na universidade contemporânea. Nos relatórios, a partir do que se registrou na escola, o estagiário “recria” os acontecimentos da aula por meio da escrita, o que é uma tarefa complexa, pois requer, de um lado, a construção de um olhar analítico, e de outro, o esforço para fixar o observado na forma de um texto narrativo. A partir de Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (2008), Todorov (1973), Ducrot (1987), entre outros, analisaremos o relatório de estágio como um texto narrativo, destacando-o tanto como “história” que arrola as interações dialógicas ocorridas na aula narrada, quanto como “discurso” que representa essas interações para um leitor, por meio da escrita. Nosso objetivo geral procura refletir de que formas a produção de conhecimento está relacionada ao modo como se articulam essas duas dimensões do relato da aula (como “história” e como “discurso”), atentando especialmente para a constituição linguístico-enunciativa do discurso. Ao analisarmos um excerto de relatório, mostramos que a mobilização de determinados recursos linguísticos interfere (CONCORDANCIA VERBAL) na construção de conhecimento na medida em que prejudica a análise do papel do aluno e do professor\estagiário, produzindo um discurso de caráter monológico.

PALAVRAS-CHAVE: Relatórios de estágio; elementos linguísticos; discursos; produção de conhecimento.

ABSTRACT: We present a study about the writing of reports by teachers in training and the production of knowledge in the contemporary university. In such reports, based on what was registered while in the school, the intern student "recreates" the events of the class through writing, which is a complex task, since it requires, on the one hand, the construction of an analytical look, and on the other, the effort to fix the observed in the form of a narrative text. Drawing from Bakhtin / Volochinov (2010), Bakhtin (2008), Todorov (1973), Ducrot (1987), among others, we analyze teaching practice reports as narrative texts, highlighting that they can be regarded either as "history", registering dialogues and interactions that took place in the narrated class, or as "discourse" that represents these interactions for a reader, through writing. Our general objective is to demonstrate how the production of knowledge is related to the way in which these two dimensions of the narrative of the class (as "history" and as "discourse") are articulated, paying special attention to its linguistic-enunciative constitution. Upon analyzing an excerpt from a report, we show that the mobilization of certain linguistic resources interferes in the construction of knowledge as it impairs the analysis of the role of the student and the teacher in training, producing a discourse of monological character.

KEYWORDS: Teaching practice reports; linguistic elements; discourses; production of knowledge

Introdução

Neste texto, apresentamos uma discussão sobre a escrita de relatórios de estágio de graduandos como lugar de produção de reflexão e discussão das práticas pedagógicas. Para este

¹ Mestre em estudos linguísticos pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará; Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará. E-mail: dionemoraes15@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; docente da Universidade Federal do Pará. E-mail: tmfairch@yahoo.com.br.

trabalho, destacamos um excerto de relatório produzido por discentes da disciplina de Estágio III (Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental) do Curso de Letras\intervalar Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Marajó-Breves.

Em nosso trabalho³, defendemos a importância da escrita no estágio como forma de levar a reflexão do professor em formação sobre a prática em sala de aula para além do nível trivial. Entendemos que essa é uma tarefa complexa, pois requer do estagiário um olhar atento, uma sensibilidade para reconhecer nuances da interação entre os sujeitos envolvidos nas “cenas” que compõem o objeto de sua escrita (trocas verbais entre alunos e professor etc.) e, sobretudo, o trabalho de registrá-los na forma de um texto. Reconhecendo a importância da prática em sala de aula e de posteriores discussões sobre essa experiência, defendemos que o papel da escrita do futuro professor, nesse processo, é fundamental para que essa reflexão alcance o nível de rigor e comprometimento que caracteriza a pesquisa acadêmica e, por conseguinte, para que possa redundar na produção de conhecimento relevante e não apenas na aquisição individual de experiências.

Baseando-nos em Bakhtin\Volochinov (2010), Bakhtin (2008), Ducrot (1987) e Todorov (1973), procuramos demonstrar, por meio da discussão de um trecho selecionado de um relatório, de que modos uma análise discursiva, centrada na descrição das relações entre os recursos linguísticos empregados no texto e os efeitos enunciativos produzidos por eles (como a produção de “pontos de vista” simultaneamente à narração de um fato etc.), pode revelar aspectos da relação entre o sujeito e aquilo que se apresenta, no discurso, como “conhecimento”. A partir desse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como os estagiários representam, a partir de elementos linguísticos, as *atividades de linguagem* desenvolvidas durante a aula; e
- b) Identificar os pontos de vista que permeiam os discursos que são construídos a partir da representação linguística das atividades de linguagem.

Para nossa análise, selecionamos um trecho de um relatório produzido por três estagiários, que consideramos um exemplo típico da escrita encontrada em nosso *corpus*, na

³ Inserido no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

qual predominam generalizações, isto é, que não apresentam relatos ou descrições suficientemente detalhados do trabalho em sala de aula.

Este artigo divide-se em duas subseções principais, além das considerações iniciais e finais. Na primeira subseção, apresentaremos os pressupostos teóricos que nos embasam; na segunda, apresentaremos a análise do excerto selecionado.

Concepções teóricas

Dividimos a apresentação de nosso quadro teórico em duas partes: a) Dialogismo e Polifonia; b) Texto narrativo e elementos linguísticos.

Dialogismo e Polifonia

Produzir um texto escrito é expressar-se através de enunciados linguísticos nos quais se constitui uma relação de interação verbal com um leitor suposto. Desta forma, consideramos a produção escrita na universidade – mais especificamente, a construção de relatórios de estágio – como uma forma de diálogo (mais amplo do que aquele face a face) entre quem escreve (locutor) e os seus leitores reais e\ou prováveis (interlocutores). Esse diálogo se dá dentro de um contexto social e histórico que apresenta concepções estabelecidas historicamente do que são ensino e aprendizagem, escola, aluno, professor etc. Dessa forma, afirmar algo sobre uma aula, por escrito – ainda que se trate de narrar um fato aparentemente singelo, como a realização da chamada ou a correção de um exercício – implica “responder”, de algum modo, não apenas às expectativas de um leitor mais ou menos definido, mas também a todo o campo das ideias, crenças, normas etc. que, para além do circuito que une os interlocutores (mesmo que em parte imaginário), condicionam o próprio estabelecimento do diálogo entre eles.

Dessa forma, quando pensamos na escrita, embora tomemos como dados amostras do seu produto (textos enunciados), tomamos como objeto o seu processo de produção (a “enunciação”), do qual buscamos vestígios materiais na superfície linguística. Procuraremos, neste item, definir o que é “enunciação” para Bakhtin\Volochinov e associá-lo ao nosso objeto de pesquisa. Segundo esses estudiosos, a “enunciação” é

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um

interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...)
(BAKHTIN\VOLOCHINOV, 2010, p. 116)

No relatório de estágio, em um primeiro nível, mais imediato, isso significa dizer que o relatório dirige-se a um interlocutor imediato, como o professor de estágio, e\ou a um auditório *provável*, como os professores e diretores da escola onde o discente estagiou; sua forma modifica-se de acordo com esses interlocutores, tornando-se produto dessa interação verbal. Isso nos permite explicar que “selecionamos a palavra” de acordo com nosso interlocutor, procurando responder a seus possíveis posicionamentos como discordância, refutação, assentimento etc. – ainda que Bakhtin\Volochinov não afirmem que se trate apenas de escolhas deliberadas e conscientes.

Entretanto, nem sempre é essa situação mais imediata que predomina na produção do relatório. Bakhtin\Volochinov (2010, p. 128, grifo dos autores) defendem que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação ininterrupta”. Assim, na produção dos relatórios de estágio, a interlocução imediata com os leitores do texto (as instruções específicas dadas pelo orientador de estágio, as concepções e expectativas concretamente manifestadas por ele durante as aulas etc.) pode ser sobreposta pela entrada em cena de um auditório social mais amplo e pelo modo como, escrevendo um relato, o estagiário se coloca numa “discussão ideológica em grande escala” (BAKHTIN\VOLOCHINOV, (2010, p. 128). Consideramos que esse auditório social corresponde, em grandes linhas, à cultura universitária dentro da qual o estagiário realiza suas práticas e escreve seu texto – e que pode, por exemplo, delimitar uma forma de produção de relatório em detrimento do que é solicitado especificamente pelo orientador. O aluno pode então não entender (ou não concordar com) uma instrução específica do professor-orientador, especialmente se essa instrução divergir daquelas que estão implicadas no senso-comum (por exemplo, sobre o que seria relevante anotar e o que poderia ser deixado de lado).

Em terceiro lugar, além de ser um diálogo entre o locutor e os seus interlocutores, imediatos e\ou prováveis, o relatório é um diálogo do locutor com as formas da sua consciência, o que Bakhtin\Volochinov (2010) denominam de “diálogo interior”. Para os autores, a “*consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN\VOLOCHINOV, 2010, p. 35, grifo dos autores), isto é, ela é interiorizada por meio das interações que estão fora do indivíduo e, assim, parte do social para o individual. No caso do relatório de estágio, espera-se que o processo de escrita seja também um processo no qual o estagiário se confronta. E, no texto que

vai surgindo de suas mãos, com elementos de sua própria consciência – por exemplo, indícios do ponto de vista pelo qual experimentou determinado acontecimento, flagrados na escolha de uma palavra. No diálogo interior proporcionado pela escrita, o aluno pode refletir, questionar e modificar concepções em um primeiro momento assumidas como inequívocas – escrever sobre a prática é estranhar e desnaturalizar a prática.

Observamos também que no interior de um discurso dialógico, como o relatório de estágio, podemos encontrar pontos de vista diversos. Entendemos que esses pontos de vista podem corresponder, em um relatório, a diferentes concepções teóricas e ideológicas, à influência dos discursos de documentos oficiais, a concepções de ensino\aprendizagem etc. Ducrot associa a ideia de “ponto de vista” ao conceito de “enunciadores”. Nas suas palavras (1987, p. 192), os enunciadores são

estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuem palavras precisas, se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras.

Isso significa que não são as palavras dos enunciadores que aparecem em um enunciado, mas sim, os pontos de vista desses que se destacam no seu interior. Esses pontos de vista organizam-se de formas diversas. *Grosso modo*, se se eles destacam de forma equivalente, temos um discurso polifônico, mas se predomina um único ponto de vista, temos um discurso monológico. A constituição mais polifônica ou monológica dos posicionamentos presentes em um discurso deve-se, em parte, ao locutor, que é, para Ducrot, aquele “responsável pelo enunciado, [que] dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193). Segundo o estudioso, o locutor pode assimilar um desses pontos de vista e destacá-lo em sua enunciação. A posição de locutor é assumida pelo estagiário ao produzir seu texto – mas a forma como este lida com a construção de “enunciadores”, varia.

Observamos que em muitos relatórios de estágio não conseguimos identificar a presença de diferentes pontos de vista. Embora reconheçamos que o princípio dialógico é característico do próprio signo verbal e que sempre é possível encontrar, ocasionalmente, construções nas quais Ducrot reconheceria a presença de mais de um enunciador (como frases negativas, construções com pressupostos etc.), consideramos que o estilo predominante na escrita de relatórios tende a minimizar a ocorrência de marcas de polifonia e, por isso, designamo-lo como um estilo tipicamente monológico de discurso. A partir disso, ressaltamos a sensação de

harmonia e obviedade que esse estilo constrói em torno dos fatos da aula. Trataremos desse aspecto mais detalhadamente na análise.

O relatório de estágio como narrativa

Além do que dissemos antes, é preciso reconhecer que o relatório de estágio apresenta, de forma mais específica, elementos que o aproximam da narrativa. Nele encontramos “personagens” a quem se dá a palavra (e que, neste caso, correspondem a locutores – o professor da escola, o estagiário, os alunos etc.), que podem ser nomeados e caracterizados, têm suas ações descritas etc. Ademais, podemos dizer que o relatório apresenta um “enredo” ou uma “trama”⁴ composta por ações narradas em um período do tempo que pode corresponder, por exemplo, às ações narradas durante a aula, ou a uma sequência de ações realizadas pelo estagiário dentro de um período; pode haver, ainda, narrações dentro da narração (ex.: o estagiário conta uma história que o aluno contou). O relatório apresenta, enfim, um “narrador”, que corresponde à voz do estagiário quando este assume a tarefa de transformar em texto a sua vivência em sala de aula.

Por cautela, é importante frisar que o relatório de estágio possui algumas singularidades que o distinguem de narrativas fictícias como as que Todorov (1973) ou Bakhtin (2008) analisam. Para começar, apesar de ser uma sequência narrativa, o relatório de estágio não tem uma estrutura fechada de enredo, ou seja, não apresenta uma composição com “situação inicial”, “complicação”, “desenvolvimento”, “clímax” e “desfecho”. Assim, por exemplo, o relato da aula pode não ter uma complicação, e se tiver, essa pode não ser seguida de um desenvolvimento. Além disso, precisamos supor que as personagens do relatório e os acontecimentos narrados possuem uma existência empírica fora do próprio texto narrativo, enquanto, nas obras de Dostoiévski, por exemplo, as personagens e os acontecimentos são fictícios, ou seja, a sua existência é a própria existência do texto. Isso implica que a narrativa do relatório está subordinada a um acontecimento empírico que serve como referência externa para identificar tanto se a narrativa corresponde à realidade (ex.: se as ações ocorridas, ocorreram como foi descrito etc.) quanto à precisão de sua descrição – se ela é suficientemente

⁴ Não vamos entrar no mérito da diferença que alguns autores estabelecem entre esses dois termos, sobretudo porque, na totalidade dos casos analisados, a narração dos fatos no relatório parece seguir o que se apresenta como ordem cronológica.

precisa para dar a conhecer essa experiência em sala de aula (ex.: o professor explicou X e Y) ou não, se sua descrição oculta as ações linguísticas ocorridas (ex.: o professor explicou o assunto). Por outro lado, a narrativa fictícia não está sujeita a acontecimentos externos a ela, apesar de poder apresentar verossimilhança com eles, mas antes está dependente da poética e do estilo do autor.

Destacamos, também, o fato de que o relatório de estágio apresenta, via de regra, um narrador em primeira pessoa cuja voz geralmente sobressai-se em detrimento dos sujeitos presentes na narrativa. Esse narrador nos interessa pelo fato de representar o sujeito empírico responsável pela pesquisa, pelas informações prestadas, pelas conclusões tiradas etc. Nisso também temos que divergir do que é explanado por Bakhtin (2008), que se interessa pelo narrador apenas enquanto produto da poética do autor. Observamos, por outro lado, que apesar de as personagens e situações narradas nos romances de Dostoiévski não serem verídicas, Bakhtin (2008) não nega que elas são, em parte, frutos da observação feita pelo autor da sociedade ao seu redor que representam em suas obras as nuances das relações humanas. Nos relatórios, não pretendemos que o professor em formação apresente habilidade similar a de Dostoiévski, nem nos interessa apenas sua “poética” (pelo contrário – ela poderia representar um risco à veracidade do relato); espera-se, no entanto, que ele tenha uma escuta atenta para perceber as sutilezas das interações verbais ocorridas em sala de aula, e que desenvolva uma forma de representá-las em seu relatório por meio do uso de recursos expressivos da língua.

Ao mesmo tempo, se, diferentemente da literatura, há uma relação de exterioridade entre o relatório e a aula narrada, podemos dizer também que existem diferentes graus de concretude no modo como as ações são relatadas no texto – o que implica diferentes graus de comprometimento do “autor” com a matéria da sua narrativa, mas também diferentes pontos de vista sobre as “cenas” narradas. Em nossa pesquisa, consideramos que uma ação pode ser narrada de forma concreta ou virtual. As ações que denominaremos de concretas estão no plano do “dito” (Ducrot, 1987). Nos relatórios, essas ações são aquelas que os estagiários atestam que realmente ocorreram na construção do seu texto. Assim, na expressão “o professor chamou o aluno”, a ação de “chamar” é narrada como tendo de fato ocorrido, o que é o mesmo que dizer: o estagiário assegura que essa ação aconteceu.

Por outro lado, as ações que chamaremos de “virtuais” são aquelas que os estagiários, em seu relato, não afirmam que ocorreram, e, embasando-nos em Ducrot (1987), destacamos que elas podem ser: subentendidas. Segundo esse estudioso, o **subentendido** diz respeito ao

sentido da expressão, isto é, “à maneira pela qual esse sentido é manifestado, o processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que pretendo lhe [destinatário] dar da minha fala” (1987, p. 42); assim, refere-se à forma que o interlocutor deve interpretar o sentido do enunciado. Um exemplo disso seria um enunciado como “O professor passou a atividade *para os alunos fazerem*”, no qual a única informação dada é a da oração principal onde é dito que o professor passou a atividade, o termo “para os alunos fazerem”, em itálico, é uma ação virtual subentendida, pois não é certificado na própria expressão que os alunos realmente fizeram a atividade passada pelo professor.

Por fim, um ponto importante a observar é que, ao considerarmos o relatório de estágio como narrativa, precisamos apontar uma forma de discuti-lo. Tzvetan Todorov (1973), no livro “Análise Estrutural da Narrativa”, apresenta uma reflexão sobre as formas de estudo da narrativa tanto como história quanto como discurso. Nas palavras do estudioso:

Ela é história, no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real [...] Mas a obra é ao mesmo tempo discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los (TODOROV, 1973, p. 211)

Façamos um paralelo entre esses dois aspectos da narrativa literária e a análise de relatórios de estágio. Assim, pode-se ler um relatório como história: neste caso, por exemplo, evidenciaremos quais ações são realizadas pelo professor ou pelo aluno na aula que é relatada. Pode-se, por outro lado, ler o mesmo relatório como discurso: neste caso, estamos pensando nas ações que o próprio estagiário realiza ao construir o texto, por exemplo, nas escolhas de palavras, na seleção dos fatos a serem narrados ou omitidos, no grau de detalhamento presente nessa narração etc. Em nossa pesquisa, chamaremos de “ações do tipo 1” aquelas que são referentes à narrativa como história, ou seja, as ações, os agentes, acontecimentos etc. que são o conteúdo descrito no relatório; e de “ações do tipo 2”⁵ aquelas que se referem à narrativa como discurso, e dizem respeito à forma como as ações do primeiro tipo são representadas no texto.

⁵ Observamos que separamos as ações do tipo 1 e do tipo 2 apenas por motivos metodológicos, mas elas coexistem no interior dos relatórios.

Relatórios de Estágios

A disciplina de Estágio III (aula no Ensino Fundamental) foi ministrada por um de nós⁶ na turma de Letras\intervalar na UFPA (*campus* de Marajó-Breves) no período de 16\02 a 29\02\2016. Foram treze dias para apresentar teóricos, orientar a construção de planos de aula, organizar aulas que seriam dadas no Ensino Fundamental e orientar a escrita dos relatórios. Neste trabalho, apresentaremos o excerto R20 que selecionamos por ser um exemplo significativo dos relatórios que estamos analisando, isto é, por apresentar, assim como outros, uma descrição imprecisa, com poucas informações que permitam tomá-lo como dado consistente e construir, a partir das informações registradas nele, conhecimentos novos sobre as situações vividas em sala de aula.

(1) Como atividade, solicitamos que os mesmos [alunos] identificassem na letra da música [“Garota do Tacacá”-Pinduca] as marcas regionais (palavras típicas do estado Pará). Eles fizeram algumas identificações e nós discutimos e analisamos cada uma das identificações vistas por eles. Para fixar o aprendizado foi feita atividade com recortes de papel cartão, onde foram escritas palavras tanto da variação histórica, quanto da variação regional, para que os alunos pudessem colocar na lousa as palavras em seus devidos lugares, pois já tínhamos feito uma tabela na lousa onde de um lado ficaria as palavras mais usadas pela variação histórica e do outro as pertencentes à variação regional, dividimos em dois grupo a turma para que cada um pudesse pegar uma palavra e ler em voz alta e dizer a qual variação pertence e assim foi feita a atividade, e cada aluno pegou sua palavra, foi ate a lousa leu e escreveu a palavra na coluna que achava estar correta, algumas palavras que utilizamos foram: Vosmecê e VC, Pharmácia e farmácia, Mandioca, aipim, entre outras, com a atividade encerrada fizemos a correção na lousa e todos conseguiram acertar o lugar de sua palavra.

Com a análise do excerto, iniciamos identificando as ações (tipo 1) dos alunos e dos professores no quadro, adiante:

Quadro 1 - ações dos alunos e ações dos professores

Ação atribuída aos Alunos	Ação atribuída aos Professores
Os mesmos identificassem na letra... # ⁷	Solicitamos que ...
Eles fizeram algumas identificações	Nós discutimos e
Identificações vistas por eles	Analisamos cada uma das...
Para que os alunos pudessem colocar na lousa...#	Para fixar o aprendizado #**
Para que cada um pudesse pegar uma palavra...#	Foi feita atividade com recortes**
E [pudesse] ler em voz alta #	Onde foram escritas palavras...**
E dizer a qual variação pertence #	Já tínhamos feito uma tabela na lousa
E assim foi feita a atividade	Dividimos em dois grupos a turma

⁶ Professora Dione Moraes.

⁷ O símbolo # indica que a ação narrada é uma ação virtual, enquanto o duplo asterisco (**) marca que o agente da ação (aluno, estagiário ou ambos) é impreciso.

Cada aluno pegou sua palavra	Algumas palavras que utilizamos foram...
Foi até a lousa	Atividade encerrada
Leu e escreveu a palavra na coluna que	Fizemos a correção na lousa
Achava estar correta	
Todos conseguiram acertar o lugar de sua palavra	

Fonte: Moraes e Fairchild, 2018.

Se analisarmos o quadro, perceberemos que nem todas as ações que são imputadas aos agentes (alunos e professores) estão sendo de fato afirmadas pelos estagiários como tendo ocorrido. Podemos fazer uma diferenciação entre ações concretas e ações virtuais. Desta forma, se nós nos concentrarmos apenas nas ações concretas, projetaremos o trecho do relatório do seguinte modo:

1. (Os estagiários) solicitam que os alunos façam uma atividade.
2. (Os alunos) fazem algumas identificações na letra da música.
3. Os estagiários discutem e analisam cada uma das identificações dos alunos.
4. (os estagiários\alunos) fazem atividade com papel cartão. **
5. (os estagiários\alunos) escrevem palavras de variação históricas e variação regional.**
6. Os estagiários fazem uma tabela na lousa.
7. Os estagiários dividem a turma em dois grupos.
8. Os alunos fazem uma atividade.
9. Cada aluno pega sua palavra.
10. [Cada aluno] vai até a lousa,
11. [cada aluno] lê e
12. [cada aluno] escreve a palavra na coluna
13. [cada aluno] acha que a palavra está correta.
14. [os estagiários\alunos] utilizam palavras como: Vosmecê e VC etc. **
15. [Os estagiários] encerram a atividade.
16. Os estagiários fazem a correção na lousa
17. Os alunos conseguem acertar a atividade.

Há um total de dezessete⁸ ações concretas narradas no excerto, das quais onze podem ser atribuídas aos alunos (2, 4 – 5, 8-14, 17) e 9, aos estagiários (1, 3 - 7, 14-16). Nenhum dos agentes designados por essas ações chega a ser muito específico, visto que os alunos são descritos como um conjunto não determinado (“alunos”, “grupos”) ou como um elemento não definido desse conjunto (“cada aluno”). Com relação às ações que são imputadas aos estagiários, elas sempre são assumidas genericamente por uma primeira pessoa do plural ou são apresentadas na voz passiva, de modo que não se diferenciam as ações de um estagiário ou de outro. Pode-se ainda argumentar que algumas das ações, pelo modo como são apresentadas, não têm um agente completamente definido: é o caso de 4, 5 e 13, respectivamente, “foi feita atividade com recortes de papel cartão”, “onde foram escritas palavras” e “algumas palavras que utilizamos foram: Vosmecê e VC (...)”, que poderia corresponder tanto a uma ação dos estagiários quanto à iniciativa dos alunos, ou a ambos. Se voltarmos para o quadro, analisamos, também, que há todo um segundo conjunto de ações que podem ser reportadas a um dos dois conjuntos de agentes (alunos e professores), mas que não são ações cuja realização seja asseverada na expressão em que aparecem, pois elas despontam como ações virtuais (ações subentendidas) assinaladas com o símbolo #.

Observemos, agora, como é feita a descrição das ações registradas como sendo dos alunos. O primeiro ponto a destacar é um conjunto de expressões que nos dizem que certas ações de fato ocorreram. Expressões como “eles fizeram algumas identificações”, “cada aluno pegou sua palavra” etc. narram ações que podem ser atribuídas a eles e parecem ser, inclusive, mais numerosas do que as ações descritas como sendo dos professores no excerto analisado, porém, algumas observações precisam ser feitas. Encontramos sete passagens de verbos que designam ações do tipo 1 atribuídas aos alunos que são: “fazer a identificação”; “fazer a atividade”; “pegar sua palavra”; “ir até a lousa”; “ler a palavra”; “escrever na lousa” e; “conseguir acertar”. Dessas sete ocorrências, duas são ações (“fazer”) que semanticamente são pouco precisas sobre o que significa, isto é, fornecem poucas informações sobre a ação dos alunos. No segundo período, por exemplo, em “Eles *fizeram* algumas identificações”, esse termo não deixa claro como foram feitas essas identificações (sublinharam, leram, copiaram etc.), deixando o sentido em aberto por meio do uso “transparente” de um termo (AUTHIER-

⁸ Apesar de serem dezesseis ações concretas, ao dividirmos essas ações entre professores e alunos, contamos duas vezes aquelas que têm o agente ambíguo, assim, elas estão incluídas tanto nas ações dos professores (dez) quanto nas ações dos alunos (nove).

REVUZ, 2004), isto é, que pode dar margem a várias interpretações. Além disso, essa expressão não fornece informação sobre o que foi identificado, o que é igualmente problemático. Por outro lado, o segundo verbo “fazer”, no terceiro período, na expressão “assim foi feita a atividade” têm seus significados (“ler a palavra, dizer o significado etc.”) um pouco mais especificados por meio das informações fornecidas no segmento seguinte, que consiste em uma espécie de reformulação do termo, o que se aproxima de um movimento de opacificação⁹ (AUTHIER-REVUZ, 2004) por meio das informações fornecidas no próprio relato, ou seja, os sentidos desse termo são negociados com o leitor no interior do texto. Temos também, quatro verbos (“pegar”; “ir”; “ler”; e “escrever”) que descrevem as ações dos alunos ao fazerem uma atividade (“por as palavras no quadro”). É interessante observar que, apesar de os estagiários descreverem por meio desses quatro verbos quase um passo a passo do que os alunos fizeram, essa descrição ainda é extremamente imprecisa, pois não esclarece como os alunos se saíram nessa atividade – em especial, quais palavras puseram em cada coluna de variação histórica e regional. Com o último verbo (“conseguir acertar”), os estagiários alegam que os alunos conseguiram fazer a atividade com sucesso, entretanto, como não temos uma descrição mais informativa dessa ação que é remetida aos alunos, não nos é possível saber como os próprios estagiários realizaram a identificação e classificação das palavras (isto é, o que consideram “correto” nesta atividade).

Existe ainda um conjunto de outras ações (ações virtuais) que podem ser atribuídas aos alunos na aula, mas sobre as quais não é efetivamente afirmado, na expressão, que ocorreram – “os mesmos identificassem na letra”; “para que os alunos pudessem colocar na lousa”; “Para que cada um pudesse pegar uma palavra”; “e [pudesse] ler em voz alta” e “e [pudesse] dizer a qual variação pertence”. Elas aparecem na oração subordinada de períodos compostos, com a função de objeto do verbo principal. Vejamos alguns exemplos, no terceiro período, nas expressões: “dividimos em dois grupo a turma para *que cada um pudesse pegar uma palavra e ler em voz alta e dizer a qual variação pertence*”. A única ação que é efetivamente atestada pelos estagiários que ocorreu é a que consta na oração principal que se refere à divisão da turma em dois grupos; os trechos que destacamos posteriormente nas orações subordinadas não afirmam (no plano do “dito”, como diz Ducrot) que os alunos pegaram as palavras escritas no papel, leram e disseram a qual o tipo de variação elas pertenciam. Notemos que, posteriormente,

⁹ Embora estejamos cientes de que, em rigor, não se trata de um caso de modalização autonímica tal como Authier-Révuz propõe, mas de um caso de reformulação “retórica”. De todo modo, nos parece relevante considerar que essa reformulação, ainda que retórica, indica a percepção de que a afirmação anterior não seria suficiente para expressar ao interlocutor o que está sendo narrado.

essas ações virtuais são asseveradas que ocorreram quando os estagiários dizem “e assim foi feita a atividade”, entretanto, essa afirmação não descaracteriza o papel de ação virtual expressada nas orações subordinadas em análise. Essa passagem pode ser entendida de duas maneiras não excludentes: a) ele designa a finalidade da ação conferida aos professores e não o seu efeito; e b) significa que os alunos realmente praticaram essas ações (pegar; ler e dizer). No limite, podemos pensar que essa frase não está dizendo que os alunos realmente praticaram essas ações, mas que alguém os mandou fazê-las nesse momento, assim, as ações virtuais destacadas na expressão seriam paráfrases, com sentido autonímico, das orientações feitas pelo locutor I aos alunos sobre as atividades a serem realizadas (uma ação do tipo 1).

Podemos acrescentar a isso que as ações virtuais, além de estarem subordinadas à ação atribuída aos professores na oração principal, também se subordinam umas às outras, isto é, temos ações subentendidas no interior de outras ações subentendidas que podemos representar esquematicamente assim: {pegar [ler (dizer)]}. Em outras palavras, só se pode “dizer” a palavra (Z) se se “ler” essa palavra (Y), e para isso, é preciso, primeiro, pegar essa palavra (X) a partir da ação descrita dos professores que é “dividir em dois grupos a turma”. Desta forma, no caso de “a”, entenderemos que a segunda parte da frase seria a finalidade (“dizer”) da finalidade (“ler”) da finalidade (“pegar”) da ação atribuída aos professores (“distribuir”). Conforme o entendimento descrito em “b”, isso nos levaria a entender que os alunos realmente pegaram as palavras, leram e disseram em voz alta – o que é afirmado, na sequência, pela expressão “assim foi feita a atividade”. Mesmo que se entenda o relatório dessa forma, temos a construção de um ponto de vista peculiar (enunciador 1) que é a imagem de uma aula em que as ações dos alunos se concretizam como desencadeamento de uma ação inicial do professor. Em outras palavras, o efeito do modo como as ações dos alunos são narradas no relatório é mais o de confirmar o sucesso do comando do que o de produzir um registro de sua atividade linguística em si mesma.

Há ainda outra ocorrência de um verbo, no terceiro período, que se refere aos alunos. Este é um verbo que não designa uma ação deles propriamente dita, mas um estado inferido pelos estagiários: “[aluno] escreveu a palavra na coluna que **achava estar correta**”. Essa locução verbal (“achar [que] estar”) parece designar uma avaliação do observador (estagiários) sobre aquilo que observa (alunos) e não propriamente uma ação desse sujeito. Isto é, podemos dizer que esse verbo descreve a interpretação dos estagiários do fato de cada aluno ter posto a palavra em determinada coluna da atividade de classificação das palavras, e não uma ação (ex.: comentar, discutir etc.) que esses alunos tenham realizado.

Além das ações atribuídas aos alunos, temos um conjunto de ações que são registradas como sendo dos professores. Parte delas são ações concretas que podem ser atribuídas aos estagiários (“solicitamos que os mesmos [alunos] identificassem”; “nós discutimos”; “analisamos” etc.) e uma delas é uma ação virtual que também causa certa dúvida sobre quem seria o seu responsável (“Para fixar o aprendizado”). Vejamos esses casos de forma mais detalhada. As ações concretas atribuídas aos professores caracterizam-se por serem narradas de forma pontual, em um momento específico da narrativa. Essas ações são narradas predominantemente na primeira pessoa do plural ou na voz passiva, o que causa um efeito de ocultamento ou “descorporificação” do agente das ações, isto é, causam certa imprecisão na construção da imagem dos três estagiários que as estão praticando. Essa “descorporificação” é construída de duas maneiras principais: pela ausência de diferenciação entre os estagiários que são representados como um único ser (“nós”); e por ações que são descritas na voz passiva. No primeiro caso, por exemplo, no primeiro período, na expressão “**solicitamos** que os mesmos [alunos] identificassem na letra da música...”, a ação “solicitar” é assumida pelos três estagiários, sem se distinguir quem fez o quê. Assim, esse “[nós] solicitamos” tanto pode significar que os estagiários estão concretamente falando de uma ação coletiva (os três estagiários solicitaram que os alunos fizessem algo...) – ação do tipo 1; quanto, que apenas um fez a solicitação aos alunos, mas outros dois estavam presentes na sala, logo, esse “nós” seria assumido na ação de narrar (um solicitou, mas na narrativa, os três se responsabilizam pela ação) – ação do tipo 2.

No segundo caso, ações descritas na voz passiva, também temos o que estamos chamando de apagamento do agente das ações. Nas palavras de Bechara (2009, p. 222, grifo do autor), a voz passiva é a “forma verbal que indica que a pessoa é o *objeto* da ação verbal. A pessoa, nesse caso, diz-se *paciente* da ação verbal (...)”. Quando uma frase passa da voz ativa para a voz passiva, aquele que era o sujeito (na voz ativa) torna-se agente da passiva, e o objeto direto (na voz ativa) passa a ser sujeito. No excerto analisado, no terceiro período, por exemplo, a expressão “*foram escritas* palavras tanto da variação histórica, quanto da variação regional” apresenta uma ação descrita na voz passiva. Essa expressão apresenta a ordem verbo + sujeito. Notemos que a inversão da ordem entre sujeito (da voz passiva) e verbo dá ênfase à ação (“foram escritas”) em detrimento do sujeito da passiva (“palavras tanto da variação histórica...”). Além disso, apesar de termos atribuído no quadro essa ação (“foram escritas”) aos estagiários, é preciso destacar que sua construção (com a ocultação do agente da passiva)

não nos permite saber com certeza se se trata de uma ação realizada pelos professores, pelos alunos ou por ambos. Essa forma específica de narrar a condução da aula nos parece interessante porque desenha um ponto de vista segundo o qual o cerne da descrição é o acontecimento da *ação em si*, em detrimento da implicação dos agentes nessas ações. Nesse sentido, o relato configura-se mais como uma constatação da realização de um determinado plano de aula do que como um registro dos modos como determinado plano se efetivou.

Analise agora a única ação virtual que é atribuída aos professores. No terceiro período, temos a expressão “*Para fixar o aprendizado* foi feita atividade com recortes de papel cartão”, em que há uma ação (“foi feita...”) atestada pelos estagiários e outra ação (“para fixar...”) cuja ocorrência não é asseverada, mas subentendida. De modo similar ao que dissemos sobre as ações virtuais atribuídas aos alunos, essa ação virtual também pode ser interpretada de duas formas: a) refere-se à finalidade da ação dos professores; b) corresponde à afirmação (indireta) de que os alunos “fixaram o entendimento” a partir da atividade. As informações contidas no relatório não nos permitem confirmar se, por meio da atividade, houve a “fixação do aprendizado” – esse ponto não é encarado pelos estagiários como algo que requeira demonstração ou que possa estar sujeito a debate. Mais adiante, conforme já comentamos anteriormente, os estagiários afirmam que “todos (alunos) conseguiram acertar o lugar de sua palavra”, mas, pela escassez de informação do desempenho dos alunos e do próprio plano de aula dos estagiários, como já dissemos, não nos é possível dizer o que se considerou “certo” nessa aula.

Temos ainda um ponto a destacar em relação à expressão que apresenta essa ação virtual dos professores: a ambiguidade de seu agente e de seu paciente. Chama-nos atenção o fato de que, apesar de termos atribuído aos professores a ação virtual (“Para fixar o aprendizado...”), entendemos que essa expressão pode ter duas interpretações: “para os *alunos* fixarem o aprendizado”; e “para os *professores* fixarem o aprendizado nos alunos”. No primeiro caso, os agentes são os próprios alunos; no segundo, os agentes são os professores, conforme pusemos no quadro. Se o sentido dessa expressão for o segundo, o termo expressa um discurso bastante “tradicional” a respeito da educação, em que os alunos seriam “páginas em branco” onde os professores “fixam\pregam” o conhecimento. Em qualquer dos casos, o fato de a expressão utilizada tornar ambíguas as posições de agente e paciente reforça nossa hipótese de que o ponto de vista que orienta o relato é aquele em que a ação é percebida como um acontecimento em si

mesmo e não como decorrência das interações entre “atores” ou sujeitos em uma situação de interação.

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos o recorte de uma pesquisa maior sobre a escrita universitária e sua relação com o conhecimento. Para isso, destacamos o estudo feito com registros pedagógicos produzidos no Estágio III por graduandos da turma de Letras\intervalar da UFPA *campus* de Marajó-Breves. Embasados nas concepções Bakhtin\Volochinov (2010), Bakhtin (2008), Ducrot (1987), Todorov (1973), entre outros, apresentamos uma análise dos enunciados produzidos no excerto R20, escrito por graduandos em formação.

A partir da análise desse excerto de relatório, procuramos agora cumprir nosso objetivo geral de “relacionar a constituição linguística de relatórios de estágio, que pode produzir discursos que tendem a ser monológicos ou polifônicos, e o conhecimento produzido a respeito das ações da interação verbal ocorrida em sala de aula”.

Neste estudo, identificamos dois pontos principais que dão indícios sobre como a forma como o relatório é constituído linguisticamente interfere na produção de conhecimento no relatório de estágio e produz um discurso com aspecto monológico. Primeiro, apesar de os alunos serem bastante mencionados no excerto que analisamos, é preciso observar a maneira como suas ações são descritas – como ações concretas, virtuais, ou como estados atribuídos pelos estagiários. As ações concretas se destacam por sua imprecisão (“fazer”), e\ou por procurem descrever quase todas as etapas de um movimento fornecendo poucas informações sobre o desempenho desses alunos em relação à atividade proposta – “pegar”; “ir”; “ler”; “escrever”; “conseguir acertar”. As ações virtuais reputadas aos alunos são registradas como subordinadas a outra ação imputada, geralmente, aos estagiários. É interessante observar que essas ações virtuais dos alunos perfazem um total de cinco, em comparação com apenas uma dos estagiários, o que indicia uma tendência a registrar as ações dos alunos como parte pressuposta de um comando (ex.: para que os alunos façam Y), enquanto se registram as ações dos estagiários enquanto ações automotivadas (ex.: fizemos X). Por fim, temos uma menção que registra não uma ação do aluno propriamente dita, mas uma impressão do estagiário a respeito desse aluno (“escreveu a palavra na coluna que **achava estar correta**”). Em suma, o

aluno é descrito como um ser que age, porém, suas ações são apresentadas como decorrentes da ação atribuída ao professor.

Segundo, temos as ações atribuídas aos professores descritas como aquelas que coordenam a dinâmica da aula. Essas ações se destacam pelo fato de predominar a “descorporificação” do agente, enfatizando-se o ponto de vista que valoriza a própria ação (primeira pessoa do plural e da voz passiva). Assim, utilizando uma metáfora pertinente ao caso, constrói-se a imagem de que o professor seria um “regente”, onde ele próprio não importaria tanto quanto os movimentos da apresentação das notas musicais ou a delimitação dessas notas. Desta forma, o ponto de vista que se sobressai no excerto analisado seria o de que, na aula, valoriza-se o “agir da forma certa” – constatar a realização de um determinado plano seria mais importante do que descrever o modo como esse plano foi realizado em uma situação concreta.

Há, portanto, um direcionamento ideológico bastante específico no estilo de narração empregado pelos estagiários. Os recursos linguísticos agenciados por eles ao escrever sobre o que sucedeu em sua aula, ainda que resultem em uma descrição que consideramos vaga, expressam *precisamente* um certo modo de “conhecer” a aula, isto é, um conjunto de concepções subjacentes a respeito dos papéis de professores e alunos, dos conteúdos ensinados e, sobretudo, da natureza da situação de ensino propriamente dita. Parece-nos interessante frisar que essas concepções, ainda que provavelmente sejam negadas no plano do dito, podem alojar-se no próprio estilo de narração empregado espontaneamente pelos estudantes ao narrarem suas aulas. Um movimento crucial para a formação do futuro professor deve consistir, portanto, em que ele seja levado a identificar, nas próprias palavras que emprega, os pontos em que determinadas formas de conhecimento se alojam como crenças pressupostas – pontos de vista que organizam sua própria forma de perceber fatos aparentemente “objetivos”. Por essa razão, temos defendido que os processos de escrita sobre as práticas sejam assumidos como elemento central na formação.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. A interação Verbal. In. _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira, com a

colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed., São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 114-132.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Forense Universitária, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CNPq (458449/2014-8)\(Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014). *Projeto de Pesquisa: A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento* (FAIRCHILD, Thomas Massao). Brasil, Costa Rica e Honduras: 2014.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In. _____. *O dizer e o dito*. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-222.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da Narrativa Literária. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. In. *Análise Estrutural da Narrativa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada: 1973, p. 209-254.

Artigo recebido em fevereiro de 2018.
Artigo aceito em abril de 2018.