



As relações de poder, o discurso dialógico e o saber escutar no estágio curricular supervisionado

Power relationships, dialogical discourse, and knowledge to listen in the supervised curriculum internship



Luciana Caixeta Barboza

Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Uberaba, MG – Brasil.

luciana.barboza@uftm.edu.br



Marinalva Vieira Barbosa

Doutora em Linguística

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Uberaba, MG – Brasil.

marinalva.barbosa@uftm.edu.br



Martha Maria Prata-Linhares

Doutora em Educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Uberaba, MG – Brasil.

martha.prata@uftm.edu.br

Resumo: Neste artigo, analisamos um relatório de estágio de uma estudante de licenciatura com o intuito de identificar o poder disciplinar, a dialogia e a importância de saber escutar no estágio curricular supervisionado. Utilizamos os estudos relacionados à análise de discurso de Mikhail Bakhtin (2004; 2011), relativo à concepção de dialogismo, e Michel Foucault (1999a; 1999b), no que diz respeito às relações institucionais de poder. Observamos que o relatório se apresenta como um relato descritivo dos momentos vivenciados no estágio e há pouca reflexão sobre o processo e sua importância na formação do futuro professor. O relatório se mostra mais como um discurso monológico, em que uma única voz engloba todas as outras vozes; há relatos em que as questões que envolvem o poder disciplinar se fazem presentes. Nossa análise enfatiza a necessidade de cultivar relatórios dialógicos, incentivando os futuros professores a desenvolver uma abordagem mais reflexiva.

Palavras chave: discurso; estágio curricular supervisionado; relatório de estágio.

Abstract: In this article, we aim to analyze a preservice teaching internship report to understand the disciplinary power present in the narrative, the extent of dialogism, and the importance of active listening in the supervised curricular internship. We draw upon the studies related to discourse analysis by Mikhail Bakhtin (2004; 2011) concerning the conception of dialogism, and Michel Foucault (1999a; 1999b), regarding institutional power relations. We observe that the report presents itself as a descriptive account of the experiences during the internship, with little reflection on the process and its significance in the formation of future teachers. The report appears more as a monological discourse, where a single voice encompasses all other voices. Nevertheless, there are some parts of the report where issues related to disciplinary power are present. Our analysis emphasizes the need to cultivate dialogic reporting by encouraging prospective teachers to develop a more reflective approach.

Keywords: supervised curricular internship; speech; Internship report.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BARBOZA, Luciana Caixeta; BARBOSA, Marinalva Vieira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. As relações de poder, o discurso dialógico e o saber escutar no estágio curricular supervisionado. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-14, e24326, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.24326>

American Psychological Association (APA)

Barboza, L. C., Barbosa, M. V., & Prata-Linhares, M. M. (2024, jan./abr.). As relações de poder, o discurso dialógico e o saber escutar no estágio curricular supervisionado. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-14, e24326. <https://doi.org/10.5585/48.2024.24326>

1 Introdução

O estágio curricular supervisionado e as disciplinas de prática de ensino têm sido objeto de pesquisa sistemática na área de Educação nas últimas três décadas (Marandino, 2003; Gomes; Colombo Júnior, 2018). Muitas dessas pesquisas se relacionam à necessidade de integração entre teoria e prática, entre universidade e escola. Esse é um desafio ainda a ser superado (Guedes, 2020; Roldão, 2015).

O relatório de estágio é um dispositivo de formação (Barbosa; Barbosa, 2020) muito importante nesse processo, uma vez que é um espaço em que o estagiário relata as vivências do estágio, bem como faz um exercício de reflexão de tais fatos para sua formação.

Neste artigo, discutimos alguns aspectos presentes em relatório de estágio curricular supervisionado de uma estudante de licenciatura e, para isso, trazemos alguns conceitos relacionados à análise de discurso de Bakhtin (2004; 2011) e Foucault (1999a; 1999b).

2 Fundamentação teórica

2.1 Análise de discurso

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo, nascido em Moscou, que se dedicou aos estudos sobre a linguagem humana. Foi líder de um grupo de pesquisadores russos, conhecido como Círculo de Bakhtin.

Como parte de seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin apresenta, em suas obras, discussões sobre o discurso, compreendendo-o como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (Bakhtin, 2013, p. 207). Entendemos a língua, também, como discurso, não desvinculando-a “de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam” (Cavalcante Filho; Torga, 2012, p. 18). Aliadas às discussões sobre o discurso, Bakhtin apresenta muitas contribuições para os estudos da linguagem sobre o dialogismo.

Para Bakhtin (2004), um enunciado sempre se relaciona com enunciados produzidos anteriormente e, ao trazer vários pontos de vista, o discurso torna-se dialógico (Mortimer; Scott, 2002; Rogoff, 1998; Smolka; Goes; Pino, 1998).

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criativas), é pleno com palavras dos outros, de um grau vários de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vários de aperceptibilidade e de relevância. Estas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2011, p. 294-295).

A ideia adquire vida e se desenvolve gerando novas ideias, quando passa a ter relações dialógicas com as dos outros, e o pensamento se transforma em ideia quando entra em contato com as dos outros (Bakhtin, 1981 *apud* Souza, 2002).

Além de Bakhtin, Foucault foi também um grande estudioso das questões do discurso.

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, nascido em Paris, que se dedicou a investigar as relações institucionais de poder e conhecimento como forma de controle social.

Foucault desenvolveu diversos estudos investigando como algumas instituições, inclusive as escolas, desempenhavam seu papel na sociedade a partir do século XVII. Para ele, a noção de poder disciplinar envolve as relações de poder entre os sujeitos (Silva; Teixeira, 2015).

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (Foucault, 1999b, p. 177).

O poder disciplinar é uma tecnologia produzida e aprimorada pela sociedade moderna, que permite o que Foucault chamou de “controle sobre os corpos”, sem a utilização da violência ou da força (Silva; Teixeira, 2016). As relações de poder, juntamente com as formações discursivas e ideológicas, relacionam-se com as condições de produção de discurso (Silva, 2016). A esse respeito, Foucault afirma que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999a, pp. 8-9).

Com base nessas premissas, neste artigo, buscamos analisar alguns fragmentos presentes em um relatório de estágio, utilizando estudos de Bakhtin e Foucault para esta análise. Buscaremos discutir se a constituição do discurso sobre o estágio ocorre por meio de uma relação dialógica com outros discursos, inclusive aqueles que materializam controles.

2.2 O estágio curricular supervisionado

O estágio curricular supervisionado é um espaço importante na formação inicial de professores, sendo um componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, em que o licenciando vivencia as situações de sala de aula, e da escola como um todo, seu futuro *lôcus* de trabalho. Este é um momento privilegiado de imersão no cotidiano escolar.

Para Andrade (2005, p. 24), o estágio é integrador

[...] do currículo, em que o licenciando vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional e sentir, na pele, o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa a inclusão civilizatória de vastas camadas da população; com a produção conjunta de significados em sala de aula; com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência, isto é, - fazer bem o que lhe compete.

No estágio, o licenciando vivencia, pela primeira vez, a responsabilidade de estar na sala de aula da Educação Básica, em um papel diferente do que ele estava acostumado durante sua vida escolar. O licenciando passa a vivenciar a sala de aula da Educação Básica não mais como estudante, mas como futuro professor. Nesse processo, há um professor orientador de estágio, na universidade, e um professor supervisor de estágio, na escola.

Na universidade, o professor orientador desenvolve a leitura e discussão de referenciais teóricos sobre formação de professores, orienta a turma de alunos que está desenvolvendo o estágio e provoca os estagiários a refletir sobre as experiências na Educação Básica. Na escola, o licenciando acompanha o professor supervisor observando-o no dia a dia da sala de aula (Nunes *et al.*, 2020) e, também, planeja e desenvolve suas regências, nas quais o estagiário tem a responsabilidade na condução das aulas, sob o olhar do supervisor (Krasilchik, 2004).

Além dos períodos de observação da aula do professor supervisor e das atividades de regência, o estagiário também pode auxiliar o professor supervisor, referência nesse processo (Baccon; Arruda, 2010), na elaboração e correção de atividades avaliativas, participar de conselhos de classe, cursos de formação etc., de acordo com o que for combinado e com a política da escola sobre estágio. Além dessas atividades, frequentemente, o estágio também requer reflexão, preparação de material didático e escrita de diário de campo e relatório (Silva; Portela, 2022).

Assim, neste artigo, para compreendermos mais sobre o processo de formação de professores a partir do estágio, partiremos da pergunta de pesquisa: Como ocorre o processo de escuta no estágio curricular supervisionado?

3 Percorso metodológico

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa, apoiando-se na análise de discurso de Mikhail Bakhtin (2004; 2011), relacionadas à dialogia, e Michel Foucault (1999a; 1999b), no que diz respeito às relações institucionais de poder.

O instrumento utilizado como *corpus* de análise foi um relatório de estágio redigido por uma estudante do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, durante a disciplina obrigatória Orientação e Estágio Curricular Supervisionado do 6º semestre do curso.

O estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Química da instituição segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), contando com uma carga horária total de 400 horas.

O relatório ora analisado relata estágio realizado em turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no estado de Minas Gerais durante um semestre letivo. Ele foi produzido tendo como base as atividades de observação e regência, realizadas pela estagiária.

4 Resultados

4.1 O relatório descritivo

Em análise geral do relatório de estágio produzido, observamos que, em sua maior parte, a estagiária faz apenas uma descrição, um relato, dos fatos que ocorreram durante as observações das aulas do professor supervisor e de suas aulas de regência. Em muitas ocasiões, apenas enfatiza-se o conteúdo químico que foi trabalhado. Esse relato é bem geral e sem muitos detalhes, não explicitando, por exemplo, os objetivos da aula ou as interações entre o professor supervisor e os alunos (ou entre a própria estagiária e os alunos), como o fragmento 1 revela:

(1) Dia 18/04: Neste dia iniciei com os alunos “Ligações Químicas”. Primeiramente, fiz um apanhado geral da necessidade das ligações químicas, para formação de substâncias e compostos, trazendo em pauta a necessidade dos átomos, em se assemelharem a um gás nobre. Foram abordadas, após, as ligações do tipo iônicas e covalentes simples (todas as abordagens com riqueza de exemplos e relações das moléculas com o dia a dia dos alunos).

No fragmento 1, a estagiária apresenta apenas uma descrição bem sucinta de uma aula em que foi trabalhado o conteúdo Ligações Químicas. Não apresenta informações sobre a aula em si, restringindo-se à descrição sobre o conteúdo abordado. Esse foi o primeiro dia de regência da estagiária após o período em que acompanhou o professor supervisor e não há informação além do que está nesse fragmento. Aqui ficam algumas perguntas: Como a turma a recebeu em sala de aula? Qual era o seu objetivo com a aula? Houve interação dos alunos com a estagiária? Houve interação entre os alunos? Houve alguma intervenção do professor supervisor? Como a estagiária se sentiu após a aula com relação às suas expectativas iniciais? Outras tantas perguntas podem ser feitas exatamente porque não há discussão da aula para além do conteúdo.

Esse modo de construção da escrita é vago e deixa pontos obscuros sobre o funcionamento e a compreensão acerca da aula realizada/textualizada. Isso nos permite afirmar que o processo da escrita do relatório de estágio precisa ser melhorado. Muito mais importante do que saber sobre o

conteúdo trabalhado é entendermos, por exemplo, o processo vivenciado em termos de aprendizagem para a futura professora e as reflexões sobre o estágio na sua formação.

Sobre este olhar do estagiário para o estágio, Fairchild (2017) discute a habilidade de escuta da sala de aula e a importância de o estudante da licenciatura compreender o que deve perceber da aula durante o estágio. Para o autor, a qualidade do relatório está relacionada ao modo como o estagiário escuta a si mesmo e aos falantes de seu entorno. E essa percepção do estagiário é que vai fazer com que produza um bom relatório de estágio com suas compreensões sobre o que vivenciou na sala de aula.

4.2 O discurso monológico

Como apresentamos anteriormente, o relatório analisado é predominantemente descritivo das situações que ocorreram no estágio. No fragmento 1, a estagiária apresenta apenas a questão do conteúdo de química trabalhado na sua primeira regência para a turma. O exemplo que apresentamos no fragmento 2 é mais característico da forma como a estagiária faz seu relato ao longo do relatório de estágio.

(2) Dia 28/03: Neste dia em questão, o professor corrigiu alguns exercícios que havia passado aos alunos anteriormente como tarefa. Durante a correção, percebi que a maioria dos alunos se mostrou interessada e ansiosa em dizer suas respostas. Vários alunos disputavam para ler os enunciados das questões para o professor. Durante a correção, o professor procura buscar conceitos já estudados anteriormente, no intuito de relembrar a matéria. Ao perceberem seus acertos, vários alunos comemoravam. Os alunos desta classe procuram responder automaticamente as questões colocadas pelo professor, mesmo que as errem.

O fragmento 2 apresenta o relato da aula do professor supervisor observada pela estagiária. Não só nesse trecho, mas em todo o relatório de estágio, o discurso apresentado pela estagiária é predominantemente monológico, ou seja, apesar de percebermos, nos relatos, que as vivências na aula são repletas de dialogia, o que observamos é uma única voz que engloba todas as outras vozes presentes naquele trecho da aula, ou seja, há apenas a voz do narrador na maior parte do relatório. “Nesse estilo de escrita, uma cena real em que se trava um diálogo a várias vozes [...] é representada por meio de uma única voz à qual todas as outras se reduzem” (Fairchild, 2017, p. 276).

Também nos chama a atenção o fato de que no fragmento 2, a estagiária não se prende à metodologia utilizada pelo professor e parece que chama mais sua atenção a questão do comportamento dos alunos em sala de aula. Especificamente, a estagiária se surpreende com o fato de que os alunos não deixam de responder às perguntas do professor supervisor, mesmo as respostas estando erradas. Esse tipo de comportamento dos alunos é interessante e deveria ser incentivado em sala de aula, uma vez que alguns estudos apontam que os “erros melhoram a

memória posterior e geram respostas corretas, facilitando o aprendizado ativo ao estimularem o aluno a direcionar a atenção de forma adequada e informam o professor sobre onde concentrar o ensino” (Cossa, 2021, p. 23). O espanto da estagiária talvez seja porque já tenha sido tolhida muitas vezes em sala de aula e, quando isto ocorre, muitos alunos decidem por não mais se manifestarem em sala de aula para evitarem de ser repreendidos pelos professores. É importante que os professores, ao corrigirem os alunos, tenham cuidado, uma vez que isso pode fazer o aluno se retrair e baixar sua autoestima (Cossa, 2021).

4.3 A escolha pela turma de regência

No estágio, o licenciando, com a ajuda do professor supervisor, escolhe em qual das turmas em que realizou as observações (acompanhamento das aulas do professor supervisor) vai desenvolver suas atividades de regência. No fragmento 3, apresentamos o relato da estagiária dos fatos que desencadearam a escolha da turma:

(3) O professor necessitou se ausentar da sala por alguns momentos para resolver um problema. Este deixou uma aluna transcrevendo um exercício na lousa, prometendo esclarecê-lo posteriormente. No momento em que o professor saiu da sala, tive a impressão de que havia sido deflagrada uma guerra mundial na sala! Os alunos saíram de seus lugares, conversaram em alto som, e não se importaram com minha presença. Cheguei a pedir à turma, muito insegura, que fizessem silêncio, o que não foi suficiente! Tal fato foi o que me fez escolher esta turma para aplicar minha regência, pois a senti como um desafio!

Este é um fragmento que apresenta vários excertos importantes, dos quais destacamos alguns. Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de que, apesar do relatório de estágio ser predominantemente monológico, como discutimos anteriormente, um ponto que merece atenção no fragmento 3 é a presença de ironia na escrita da estagiária. Ao nos depararmos com o trecho “No momento em que o professor saiu da sala, tive a impressão de que havia sido deflagrada uma guerra mundial na sala!”, embora não possamos recorrer às expressões faciais ou à entonação (Maingueneau, 1997) para desvendá-lo, podemos recorrer ao uso da exclamação e do contexto para reconhecer a ironia. Neste fragmento, podemos perceber a presença de um narrador, que apresenta/narra os fatos ocorridos em sala e, também, de um enunciador, mostrando aqui o discurso polifônico¹.

Outro ponto que queremos destacar no fragmento 3 é a parte em que a estagiária explicita que se sentiu insegura ao pedir para que os alunos fizessem silêncio. É interessante observar que,

¹ Para Bakhtin (2013), todo discurso é constituído por vários discursos e a polifonia ocorre quando temos um discurso constituído por várias vozes, onde diferentes pontos de vista são considerados.

quando ocorre a interação com os alunos (ela pediu à turma que fizesse silêncio), emerge a tensão (ela sentiu-se insegura) em decorrência da forma como esse movimento dialógico é recebido por seus interlocutores. Na história da docência na Educação Básica, é considerado um bom professor aquele que controla a sala, mantém o aluno em silêncio. O reconhecimento da insegurança da estagiária a provocou a querer se desafiar, buscar a superação da dificuldade vivenciada, uma mudança. No entanto, nas ocasiões em que ela relata as aulas de regência, não há retomada dessa situação. É ausente uma discussão ou uma reflexão sobre o que ela vivenciou nas regências e sobre como se sentiu, ao final das regências, com relação àquela turma. A estagiária considera que o desafio que lançou para si foi bem-sucedido? A insegurança, ao interagir com aquela turma, foi vencida?

Para colaborar com essa discussão, trazemos um trecho em que a estagiária trata sobre a autoridade do professor supervisor.

(4) Observei, em todas as turmas em que estive presente, que o professor sabe impor sua autoridade de professor.

No fragmento 4, a estagiária aborda a questão da autoridade do professor. De acordo com Davis e Luna (1991, p. 69), “a autoridade é condição essencial para a formação tanto da autorregulação (comumente chamada de disciplina) como da própria consciência”. A autoridade do professor é fundamental para guiar os estudantes para seu aprendizado e para a formação de sujeitos éticos, inseridos na sociedade (Silva; Teixeira, 2015), mas não só. O controle da turma, isto é, a autoridade imposta para os alunos, é valorizada como um atestado do exercício competente da docência.

Quando a estagiária relata, no fragmento 3, que, apesar de pedir à turma que fizesse silêncio, os estudantes não lhe deram atenção, atesta que, naquele instante, não tinha autoridade com a turma. Os estudantes a ignoraram. Estudos apontam que a questão da indisciplina em sala de aula é uma das dificuldades apontadas pelos estudantes de licenciatura e por professores em sala de aula (Aquino, 1996; Guimarães; Lanza, 2015; Melo, 2017). Como dissemos anteriormente, não há muitas reflexões e indícios no relatório de estágio sobre estas questões nas aulas de regência. A estagiária relata que escolheu a turma para as regências em virtude do comportamento dos estudantes quando o professor supervisor saiu de sala, entretanto, infelizmente, não apresenta informação sobre o comportamento dos estudantes quando assumiu as aulas naquela turma. Será que conseguiu “impor” sua autoridade, como elogia que o professor supervisor faz? Será que o comportamento dos alunos com ela mudou? De acordo com Bender e Berticelli (2020, p. 6), “um

mundo disciplinado é um mundo em que cada um *deve saber o lugar que deve ocupar*.” Com essa provocação, nos perguntamos: Qual lugar a estagiária ocupa neste processo?

Para finalizar a análise que fazemos do relatório de estágio, trazemos os fragmentos 5 e 6, nos quais a estagiária trata sobre a infraestrutura da escola:

(5) Trata-se de uma escola extremamente segura, com portões sempre trancados a grossos cadeados.

(6) A sala se localiza no segundo andar do prédio, também com ampla janela com grade (com vários defeitos e falhas).

Para Foucault, algumas instituições que melhor representam os modelos disciplinadores são o hospital, a escola e a prisão (Bender; Berticelli, 2020). Quando a estagiária aborda a questão dos portões trancados com cadeados grossos e da sala de aula possuir grades, sabemos que isso, além da questão da segurança (ressaltada pela estagiária), também traz à tona o que Foucault discute sobre o papel disciplinador da instituição escolar. “O educar significa ensinar, qualificar, esclarecer mas também, disciplinar, vigiar, punir” (Borges, 2004). Podemos comparar, como nos apresenta Borges (2004), a estrutura física das escolas às prisões, onde temos salas distribuídas lado a lado, janelas com grades, muros altos e portões com cadeados.

5 Considerações finais

O estágio curricular supervisionado é um dos momentos mais importantes na formação do futuro professor. Nele, o licenciando vivencia situações reais de seu futuro lócus de trabalho. É uma ocasião em que, muitas vezes, o licenciando tem o primeiro contato com a sala de aula e com cenas do cotidiano escolar. Apesar de ter passado muitos anos na escola, no estágio, ele se vê em outro papel, não mais como aluno, mas como estagiário – como futuro professor –, que vai acompanhar o professor supervisor e desenvolver atividades de regência.

O relatório de estágio é um dispositivo de formação (Barbosa; Barbosa, 2020), em que o estagiário relata o que vivenciou na escola e na sala de aula e, principalmente, deve trazer reflexões sobre as vivências de forma que todo processo contribua para sua formação como futuro professor.

O relatório também é um espaço de escrita da aula. E, por meio das análises, o que buscamos mostrar não foi a questão de termos comentários dos estagiários bons ou maus da perspectiva linguístico-gramatical. A questão a ser considerada, mediante esse modo de formular os acontecimentos da sala de aula, é a produção de percepção e compreensão acerca do funcionamento da aula, da abordagem dos conteúdos de ensino, as temáticas relevantes, a

autoimagem de si e do outro como professor. Ou seja, essa escrita produz valor sobre a escola, sobre a aula, sobre o que é ser professor na Educação Básica.

Ao analisarmos o relatório de estágio em questão, observamos que se apresenta muito mais descritivo do que reflexivo. A parte descritiva do relatório está posta de forma resumida e, em alguns casos, enfatiza-se apenas o conteúdo de química trabalhado na aula, não havendo menção sobre os alunos, o professor supervisor ou sobre a própria estagiária. Concordamos com Fairchild (2017, p. 267) sobre a escrita-escuta de relatórios de estágio, quando ele diz que “essa postura predominantemente descritiva está relacionada à dificuldade de manejar a dimensão polifônica da linguagem, seja na escuta (ao se observar a aula), seja na escrita (ao produzir um texto sobre a aula)”.

Fairchild (2017, p. 273) ainda nos diz que

[...] um aspecto essencial do relato consiste no modo como o estagiário registra em seu texto os enunciados produzidos ali, e a qualidade desse registro depende do modo como esse estagiário “escuta” a si mesmo e aos que falam à sua volta. Uma boa escuta não consiste unicamente na capacidade de reproduzir com fidelidade as palavras dos outros, e às vezes nem sequer coincide com isso [...]. Acima de tudo, uma boa escuta consiste em perceber as relações “dialógicas” que se estabelecem entre os enunciados – onde há uma fala séria e onde está uma ironia ou um comentário desdenhoso; onde o tom de voz transforma um pedido numa ameaça, uma ordem em um ato de encorajamento, e assim por diante.

Precisamos fazer aqui também uma reflexão sobre o papel do professor da universidade, orientador do estágio, que deve trabalhar com os licenciandos a questão do olhar do estagiário para o momento de escuta da aula. O que é importante que o estagiário perceba da aula? Como fazer os registros da aula para depois construir o relatório de estágio? O que é importante para compor o relatório de estágio? É necessário que o relatório de estágio supere uma mera descrição de técnicas ou de breves momentos vivenciados durante o estágio. É importante que haja reflexão sobre o processo e sobre as experiências vividas. É indispensável que o relatório não seja apenas uma tarefa de controle burocrática com a produção de um texto descritivo e sim instrumento de reflexão que propicie aprendizagem.

Além dessas questões, observamos que, no relatório de estágio analisado, se apresenta predominantemente um discurso monológico, no qual uma única voz, o narrador, engloba todas as outras vozes; contudo, também pudemos identificar, em alguns momentos, a presença do enunciador, evidenciando o discurso polifônico.

Essa característica monológica dos relatórios de estágio aponta para a necessidade de que, na universidade, haja reflexão sobre a concepção de estágio supervisionado vigente, uma vez que, de acordo com Barbosa (2023, p. 75), “Esse discurso sobre o não fazer do professor da Educação

Básica encontra eco ou é uma paráfrase mal ajambrada da crítica continuamente presente nas produções acadêmicas sobre os problemas do ensino de língua portuguesa na escola”.

Por fim, destacamos que as relações presentes na sala de aula se mostraram timidamente no relatório da estagiária abordando sobre a questão da disciplina/indisciplina e da presença ou ausência da autoridade do professor e da estagiária em sala de aula. A disciplina, os dispositivos de controles em sala de aula são, de acordo com estudo desenvolvidos por Barbosa (2019), objeto de interesse dos estagiários. Os indícios presentes nos dados analisados neste artigo, quando relacionados aos estudos de Barbosa (2019) atestam esse interesse/preocupação do estagiário. Ao mesmo tempo, dão materialidade nos relatórios, por meio de uma escrita genérica, a uma compreensão de que, ao tomar a indisciplina como uma realidade conhecida inclusive na universidade, basta apontar, insinuar que ela está sempre lá.

Referências

- ANDRADE, A. M. A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In: SILVA, M. L. S. F. (org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EdUFRN, 2005. p.21-26 Disponível em: <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013235250b0ee1407876b5fc70c6beee/Estgio.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v.16, n.3, p.507-524, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/NmSyVwkXjKdSvsQfDST9bGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo, Hucitec. 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad, Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARBOSA, M. V. A escrita do diário de campo no Estágio Supervisionado: modos de (não) olhar a aula de língua portuguesa. *In: COSTA, V. G. (org.) Teorizando a Prática e Praticando a Teoria na Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- BARBOSA, M. V. A escrita da aula e a formação do professor de língua portuguesa no estágio supervisionado. *In: CAMPOS, S. F.; VIEIRA, J. A.; ARAÚJO, M. N. (orgs.) Escrita, Universidade e Produção do Conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BARBOSA, M. V.; BARBOSA, J. B. Estágio supervisionado, práticas de escrita e dispositivos de formação. *Ensayos Pedagógicos*, Edición Especial, p.41-54, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/rep.esp-20-1.2>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BENDER, M. S. BERTICELLI, I. A. Os “corpos dóceis” e as instituições socioeducativas. *Perspectiva*, Florianópolis, v.38, n.3, p.1-13, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65470>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BORGES, J. L. Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana. *Urutágua*, n.5, 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/005/05edu_borges.htm. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAVALCANTE FILHO, U. TORGA, V. L. M. As contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão do gênero discursivo Divulgação Científica. *Litterata*, v.2, n.1, p.9-41, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/621>. Acesso em: 20 dez. 2022.

COSSA, J. I. N. Importância do erro no processo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. v.1, n.2, p.16-36, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingsape/article/view/792>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa*. n.76, p.65-70, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1056>. Acesso em: 4 set. 2022.

FAIRCHILD, T. M. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. *Raído*, v.12, n.27, p.267-291, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i27.6747>. Acesso em: 26 nov. 2022.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

GOMES, A. R.; COLOMBO JUNIOR, P. D. A produção acadêmica sobre estágio curricular supervisionado e a formação inicial de professores: uma análise a partir de revistas Qualis A/ Educação/ CAPES. *Triângulo*, v.11, n.1, p.163-180, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2704>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. *Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v.1, n.1, p.82-103, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v1i01.658>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GUIMARÃES, L. E.; LANZA, F. A relação professor/aluno a partir da prática de estágio obrigatório no ensino médio. *Práxis Educacional*, v.11, n.20, p.209-228, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/847>. Acesso em: 26 jan. 2023.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise de discurso*. Trad. Solange Maria Ledda. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: Questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.20, n.2, p.168-193, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6544>. Acesso em: 18 maio 2023.

MELO, J. S. D. Memórias de experiências no estágio supervisionado: indisciplina em sala de aula e o uso de gêneros textuais. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 2, edição especial II, p.459-470, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.325>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v.7, n.3, p.283-306, 2002. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/562>. Acesso em: 17 set. 2022.

NUNES, K. K. R. M. DAMASCENO, E. L.; AMORIM, G. S.; LIMA, A. B. A importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67705>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e construção do conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G. M. L.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*. Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2015, v. II, p.155-167.

SILVA, A. L. *Imaginário e estratégias didáticas: análise das atividades desenvolvidas por um licenciando em física durante o estágio curricular supervisionado*. 2016. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138087>. Acesso em: 3 out. 2022.

SILVA, A. L.; TEIXEIRA, O. P. B. Do poder disciplinar ao controle sobre os alunos: desenvolvimento das estratégias didáticas de uma licencianda durante o estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia. *Anais [...]* Águas de Lindóia: ABRAPPEC, 2015. Disponível em: <http://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1771-1.PDF>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVA, A. L.; TEIXEIRA, O. P. B. Estágio supervisionado & imaginário: A articulação da identidade, da autoria, das relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.21, n.3, p.195-215, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/155>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. Implicações do Estágio Supervisionado para a formação de professores de Biologia no contexto do ensino remoto. *Revista Cocar*, V.16, n.34, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5209>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C.; PINO, A. A Constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/ Volochinov/ Medvedev*. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2002.