

## DA DIALOGIA BAKHTINIANA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Fabiana GIOVANI<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
fabiana.giovani@ufsc.br

**RESUMO:** Neste relato de experiência, pretendemos refletir sobre a importância que o diário reflexivo vem exercendo na formação dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras. Este gênero é solicitado durante as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Partindo do arcabouço teórico bakhtiniano, apresentamos uma análise que evidencia os dilemas vivenciados pelos estagiários a partir da escrita. Esperamos que este trabalho contribua para sinalizar a importância e os modos de utilização do diário reflexivo na formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário reflexivo. Dialogia. Formação de professores.

### ON BAKHTINIAN DIALOGISM IN PRACTICUM

**ABSTRACT:** In this experience report, we intend to reflect on the importance of the reflective diary has been exercising in the training of students in a Bachelor of Letters. This genre is requested during the disciplines of practicum in Portuguese Language and their respective Literatures. We present partial results of analysis which shows the dilemmas experienced by trainees from the writing. It is hoped that this work will contribute to signal the importance and methods of use of the reflective journal in teacher education.

**KEYWORDS:** Reflective diary. Dialogism. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao partirmos da ideia de que a aprendizagem é um processo, e não um acúmulo de informações, ou uma sequência de ações que ocorrem linearmente, torna-se um desafio para o professor organizar atividades de ensino capazes de reforçar ou desencadear aprendizagens.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O diário reflexivo pode ser uma alternativa bem-sucedida, se o tomarmos como desencadeador de aprendizagens e como instrumento de formação docente na disciplina de estágio supervisionado no Curso de Letras, uma vez que permite ao sujeito em formação fazer uma reflexão de suas ações e uma autoanálise, tanto no registro como nas releituras dos dados registrados.

Trata-se de um gênero que se configura como um documento pessoal que permite uma liberdade de autoria para o registro de ações, certezas, incertezas, enfim, é o espaço do relato da experiência vivida. Porlán e Martín (1997) enfatizam que a utilização periódica do diário possibilita a reflexão sobre os processos mais significativos da dinâmica da sala de aula. Zabalza (1994), na mesma direção, destaca que, ao escrever sobre a própria prática, o professor é levado a aprender por meio da narração e, ao narrar a experiência, não apenas a reconstrói linguisticamente, mas também no nível do discurso prático e da atividade profissional. Nesse sentido, compreende-se que a narração se transforma em reflexão.

Após algumas orientações de estágio supervisionado, envolvendo a construção destes diários, tivemos a oportunidade de transformar um deles em objeto de pesquisa e de analisá-lo a partir dos pilares teóricos de Bakhtin e seu Círculo de estudos. A análise foi orientada no sentido de (re)construir o processo de formação do estagiário/professor pela escrita narrativa do diário reflexivo a partir do conceito bakhtiniano de dialogia e, a partir deste pressuposto teórico, olhar para outros elementos da teoria bakhtiniana, não menos importantes, como o excedente de visão e a memória de futuro (BAKHTIN, 2003; 2004).

Na seção de número dois, explicitamos os pressupostos teóricos que orientam o nosso olhar sobre o diário; na terceira seção, delineamos a análise, na qual trazemos excertos do diário olhados à luz dos ditos bakhtinianos a fim de reconstruir o processo de formação do estagiário em professor. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 O diário reflexivo: a narrativa do vivido

De acordo com Lima (2005), ainda são controvertidos o lugar e o papel da narrativa na construção do conhecimento, sobretudo, no que diz respeito às produções acadêmicas. Muitas são as objeções feitas a este gênero vinculadas a concepções que o reduzem à condição de mera “contação de casos”.

Compartilhando com Lima (2005), posicionamo-nos contra esta visão reducionista que confere à narrativa um lugar de desprestígio, principalmente por sua ligação com a tradição oral. Compartilhamos com Gagnebin (1999) que o homem aprende narrando, ainda que os textos científicos se orientem por um outro gênero discursivo no qual os sujeitos não têm lugar. Então, por que não deixar que a ciência brote da narratividade? Para isso, consideramos que a narrativa é um gênero que faz parte da história da humanidade e, portanto, também da ciência. A experiência da narrativa faz parte da constituição do sujeito. Para confirmar esta ideia, Bruner (1998) define a narração como sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a base no qual se organiza a própria experiência. E, para consolidar este pensamento, vem à luz a ideia de Eco (1995), de que a narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental.

Salienta-se que estamos lidando com um diário e que, por se referir a memórias, devemos reconhecer que ela está preta de sentimentos e de significados construídos nos acontecimentos vividos. São estes significados que não se fixam, uma vez que a cada retorno à lembrança, novos e diferentes matizes se acrescentam à memória do fato, fazendo com que este ganhe um ou outro sentido adquirido entre o jogo de lembranças e esquecimentos dos mesmos.

Esse entendimento é importante para reconhecer que a experiência que será analisada através da narração do diário não coincide com o acontecimento que lhe deu origem, uma vez que a experiência, de acordo com Lima (2005, p. 47), secundada por Larrosa (2002), não é o que se passa ou que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que a nós acontece, o que nos constitui fortemente e, por isso, marca-nos de modo indelével. Isso, porque quando se narra, não se está narrando o que aconteceu, mas narra-se o que aconteceu a mim, para mim.

Toda narrativa pode ser considerada uma viagem. E, segundo Larrosa (2002), toda viagem verdadeira é viagem interior, assim como toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. É, pois, na experiência, que as pessoas encontram a si mesmas e, às vezes, se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. Então, é preciso reconstruir-se, reinterpretar-se, enfim, refazer-se.

Acreditamos que (re) construir o processo de formação do estagiário/professor a partir de suas narrativas no diário reflexivo implica conhecer o sujeito a partir de uma viagem verdadeira, e neste tipo de viagem, nem tudo está previsto, o que garante uma volta transformada. Para que essa transformação ocorra, é necessário que algo se passe, aconteça-nos, e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue. E é justamente no estabelecimento de continuidade entre o “eu” que saiu e o “outro” que chegou que ocorre uma transformação narrativa. Dessa forma, o outro que chega é “outro”, entre outras coisas, porque sabe quem era antes e porque pode contar a história de sua própria transformação. Este outro só terá rosto e só será delineado ao final da análise, quando conseguirmos delinear este sujeito e chegar a conclusões advindas do retorno dessa viagem no vivido do outro.

## 2.2 A dialogia bakhtiniana

Antes de qualquer consideração, é importante dizer que o dialogismo ao qual se refere Bakhtin (2004) não equivale simplesmente ao diálogo, no sentido de interação face a face. Esta 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, uma vez que o que “eu” falo vai provocar no “outro” uma resposta e, portanto, ao responder, aumentará o diálogo.

De acordo com Bakhtin (2003), 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 estes 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.

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 este 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 expressão, por exemplo, como “Que horas são?” pode ser repetida milhares de vezes. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são

irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos singulares que, a cada vez que se realizam, 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 de serem completas, não apresentam um acabamento que permite resposta. Contrariamente, os enunciados têm autor que revelam uma posição. Sendo uma réplica, com um acabamento específico, dá abertura, ou permite uma resposta.

A 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 valor, 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 compõem 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.

A partir da 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 um 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, o que 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, 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, diz o autor que o sujeito não está de todo assujeitado aos discursos sociais, uma vez que este encontra no dialogismo seu espaço de liberdade e de inacabamento. Assim, a singularidade de cada indivíduo na sociedade ocorre no entremeio da interação viva de vozes sociais. Assim, configura-se o perfil do sujeito social e individual ao mesmo tempo.

### **2.3 Excedente de visão e memória de futuro**

Ao pensar na dialogia bakhtiniana, precisamos construir a noção de sujeito para essa teoria. Pensemos que qualquer sujeito que vive tem um porvir e, portanto, é um ser

inacabado. Não é possível ao sujeito dominar o todo acabado de sua vida. No interior do mundo em que vive, este está exposto aos olhos que os veem, e sempre será visto com o pano de fundo que o cerca, ou seja, é impossível concebê-lo sem o seu contexto ou lugar que ocupa. Desse modo, o olhar que o outro lança sobre o “eu” forma um todo com um fundo, cujo domínio é impossível ao próprio sujeito. Nessa relação, o “outro” acaba por ter uma experiência do sujeito (eu) que este mesmo não tem. Pode-se dizer, então, que o outro tem, relativamente ao eu, um excedente de visão, conceito este bem exemplificado nas palavras de Bakhtin em seu estudo da relação autor e herói:

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (BAKHTIN, 2003, p. 32).

Tal posição implica toda a incompletude do “eu”, além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o “eu”, lhe é inacessível. A partir de tal pressuposto, podemos dizer que na relação pedagógica de orientação, orientador e estagiário (professor em formação) ocupam, um relativamente ao outro, uma posição exotópica fundamental, que é reconhecer as diferentes posições e, principalmente, deslocar-se de uma para outra para compreender pontos de vistas formados a partir do posto em que cada um se encontra. Dessa forma, podemos afirmar que se o orientador dispõe de um “excedente” em termos de conhecimento, precisa reconhecer que o estagiário dispõe de outro excedente, aquele de suas práticas e de sua vivenciabilidade. Nas palavras de Laurindo e Geraldi (2010), sem este reconhecimento, a relação pedagógica se esvai.



Finalmente, pensar na questão dialógica bakhtiniana significa dizer que não existe prática pedagógica sem projeto de futuro. Poderíamos assim dizer que o sujeito dialógico responde ao presente, projetando o futuro. É justamente essa relação com o futuro que define ações do presente. Pensar sob essa perspectiva de memória de futuro é condição *sine qua non* para compreender a narrativa do professor em formação inicial em seu diário reflexivo.

Na relação pedagógica, podemos dizer que uma educação vista esteticamente está sempre produzindo acabamentos – os objetivos a que se quer chegar, que são ditados como nossa resposta ao presente pelo que projetamos como futuro. É este futuro a ser alcançado, o que está por vir, que funciona como horizonte de chegada, e o educador transita com educandos para esta direção. Sem direção no horizonte não é possível pensar qualquer educação (formal ou informal) e é precisamente o horizonte futuro que define do que é passado aquilo que pode se transformar no presente em instrumento de construção do porvir. Mas é preciso explicitar: se este porvir tem um acabamento, não tem um fechamento! Por isso a ideia de portos: lugares de chegadas que são também de partidas (LAURINDO; GERALDI, 2010, p. 1).

Dadas essas noções, voltaremos nossos olhares para o diário reflexivo construído pela estagiária J. durante o estágio supervisionado de língua portuguesa e suas respectivas literaturas, cadeira esta ofertada nos semestres finais do curso Licenciatura em Letras.

### **3 VIVENDO A DIALOGIA: DA ESTAGIÁRIA À PROFESSORA**

A narrativa da estagiária J. registrada no diário reflexivo nos permite reconstruir o seu processo de formação docente e, principalmente, a sua constituição enquanto professora. É possível perceber um processo dialógico permeando toda a escrita no diário, que teve duração de um semestre, em uma turma do ensino fundamental.

A primeira narrativa reflexiva que abre a escrita do diário permite identificar a insegurança com que a estagiária inicia as suas observações na turma em que aplicará as

práticas. Vemos J. questionando a sua escolha profissional de ser professora e a frustração diante do comportamento apresentado pela turma observada:

*“Hoje, juntamante, com a F., colega do curso de Letras, dei início às observações das aulas ministradas pela professora regente da turma 81, da Escola Municipal de Ensino Fundamental X, localizada na cidade Y. A observação dessas aulas fez com que eu refletisse muito sobre a minha futura profissão e em muitos momentos fiquei frustrada com o comportamento dos “nossos” futuros alunos”.*

Vemos, a partir do excerto acima, o diálogo que J. está travando a partir do contato inicial com a turma e, principalmente, os projetos de futuro que está criando a partir de suas experiências presentes. As palavras revelam que o processo reflexivo de J. sobre sua prática teve início e está permeado, diríamos, com um certo estranhamento, que é notado pela frustração da estagiária, e que consideramos ser parte do processo. O etnólogo americano Spindler (1982) reforça que o estranhamento, sendo a condição de princípio de todo procedimento, é, muitas vezes, necessário para sua própria construção. Desse modo, a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de observação e/ou pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder, ao final do trabalho, retraduzi-la.

Além disso, sabemos que a reação de J. evidencia apenas um dos vários dilemas que acompanham a constituição do ser professor. Autores que discutem o início da carreira, como Esteves (1995) e Veenman (1984), analisam que estes profissionais, ao chegarem à realidade escolar, sofrem o que denominam de “choque de realidade”, que representa as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que, neste momento, se inicia no trabalho

escolar. Aqui se encontra o papel fundamental do diálogo que o diário reflexivo proporciona com o professor orientador de estágio.

A condição de insegurança e frustração tem ecos na própria vida pessoal de J., e podemos notar que a constituição da professora está ocorrendo e repercutindo em sua própria vida pessoal. Encontramos anotações reveladoras desse diálogo na passagem:

*“No final de semana passado, perdi o sono várias vezes pensando no que iria fazer para despertar o interesse da turma...”*

Esse excerto é revelador do processo pelo qual passa J. e, principalmente, do diálogo que tem travado consigo própria, uma vez que está entre duas identidades, a de ser aluna e a de assumir-se como professora. Essa passagem não ocorre sem conflitos, afinal, é um momento em que o estagiário sente como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante, e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado. No entanto, mesmo neste momento inicial, nota-se que J. quer investir no diálogo efetivo na sala de aula, uma vez que quer *despertar o interesse da turma*. A estagiária já se deu conta de algo fundamental: quando o professor não explora em seu trabalho as relações dialógicas, faz com que a relação permaneça no “diálogo” em sua concepção mais restrita: o “eu” é sempre o mesmo e o “tu” é sempre o mesmo. De acordo com Geraldi:

O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 2005, p. 89).

A perda de sono em busca de algo que desperte o interesse da turma é uma tentativa de dialogar com a própria frustração diante do comportamento da turma com a professora regente. J. está percebendo que é preciso dialogar de alguma outra forma com a turma para que este seja efetivo. No entanto, é interessante notar que J. quer ser diferente, embora reconheça o profissionalismo e dedicação da professora regente:

*“Após o término da aula, conversamos com a professora regente, a mesma trabalha há vinte anos com o ensino de Língua Inglesa e há apenas um ano e meio ministra aulas de LP. A pouca experiência como professora de português, resulta em um excelente empenho por parte da regente em buscar uma formação continuada (...) A professora demonstrou interesse pelos materiais elaborados por nós, solicitando cópia dos mesmos”.*

Das observações às práticas propriamente ditas, há uma mudança de postura de J. Neste momento, ela se mostra mais segura e estabelece um diálogo com o estágio anterior:

*“Dou início traçando um paralelo ao estágio II. Chegar à sala de aula (no estágio anterior) foi algo muito difícil para mim. Lembro que naquele momento, fiquei muito nervosa, na verdade não era motivo para tanto porque já estava tudo organizado. Já o estágio III foi mais tranquilo, não tenho certeza do motivo. Talvez pelo exercício vivenciado no semestre anterior, talvez pela companhia da F”.*

Vale salientar que J., em seu processo de formação inicial, já põe em prática a questão de refletir sobre a ação planejada e executada. Vemos, a partir dessa atitude, o diálogo entre teoria x prática, entre o ser docente x discente e, principalmente, o diálogo com a sua condição de aluna em outro tempo vivido:

*“Após trabalhar uma lenda da cidade e questionar as crianças sobre o seu conhecimento. A resposta foi surpreendente, pois apenas dois alunos conheciam a lenda que faz parte da história da cidade. Mais uma vez, pude perceber que a cultura presente no cotidiano dos alunos, difere da cultura do meu tempo de aluna”.*

A leitura do diário reflexivo nos permitiu reconhecer que, muitas vezes, o papel de aluna e professora em J. se confundiram, e foi preciso uma luta interior para decidir qual papel deixar falar mais alto. Segue a sua reflexão registrada após um passeio realizado com a turma para conhecer os lugares turísticos da cidade<sup>2</sup>:

*“(...) os alunos interagiram o tempo todo (...) fiquei pensando, quando os mesmos sabem sobre o que está sendo dito, eles interagem super bem. Isso também acontece comigo, quando não sei sobre o assunto fico bem quieta e com medo de falar bobagem (...) Aproveitamos o passeio, fizemos um lanche no bosque (...) os alunos corriam feito criança. Deu até vontade de correr junto, mas tem vezes que ainda me confundo com a postura de um professor e acabei ficando quieta sentada como gente grande”.*

Para finalizar, trazemos a reflexão com que J. fecha o seu diário reflexivo e que evidencia toda a situação dialógica vivida. São palavras que revelam todo o inacabamento do sujeito e a sua não neutralidade. A estagiária ressalta a questão do processo infundável que vivenciará enquanto professora.

*“A professora orientadora quase nos deixou de cabelo em pé, o olhar sério enquanto nos observava, dava a entender que estava saindo tudo errado e muitas vezes, saiu mesmo porque ficávamos nervosas com a presença dela. **O hábito de tentarmos imaginar o que o outro está pensando desconcentra qualquer um** (...) Falhas existem sim, mas **o estágio não pode ser visto como um produto final e sim como um processo de aprendizagem**. É mais uma etapa da graduação que por sua vez aprendemos muito mais com os alunos do que eles conosco”.*

Em síntese, podemos dizer que o diário reflexivo elaborado durante o estágio supervisionado se mostrou uma ferramenta imprescindível para auxiliar o sujeito em formação de professor. A partir dos excertos de escrita de J., acompanhamos o processo de J. e, principalmente, a sua singularidade que ocorre, como salientou Bakhtin (2003), no entremeio da interação viva de vozes sociais.

<sup>2</sup> A temática escolhida para trabalhar com os alunos foi justamente os 200 anos de existência da cidade.

É preciso destacar, a partir do último excerto, a presença do orientador de estágio no processo vivido. Pensamos que a leitura do outro sobre o que é escrito no diário reflexivo pode possibilitar ao escritor compreender aquilo que ele não consegue “ver” em sala de aula. A ideia bakhtiniana de excedente de visão pode reforçar a defesa da importância do outro na produção do diário reflexivo. Segundo o autor:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com o outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente, a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Salientamos, então, que é o excedente de visão do outro que pode completar o escritor – professor – naquilo em que ele, do “lugar” que ocupa, não consegue ver e, sobretudo, não consegue identificar. Por isso, reforçamos a ideia de que a prática de escrita do diário reflexivo é um instrumento favorecedor de aprendizagens profissionais, tanto para os professores em formação inicial e, até mesmo, para aqueles já experientes que terão muitos olhares sobre sua prática a partir desse processo dialógico de escrita.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tivemos por objetivo, neste texto, analisar a prática de escrita do diário reflexivo na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras. Analisamos o diário de J. a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, principalmente, no que se refere à dialogia e, a partir desta, excedente de visão e memória de futuro.

Partindo do princípio de que é na experiência que as pessoas encontram a si mesmas, assistimos ao processo de J. de reconstruir-se, reinterpretar-se, refazer-se desde o seu lugar de aluna até o de professora. Notamos que este processo não é neutro e muito menos sem conflitos. A escrita no diário reflexivo é reveladora de um diálogo entre muitas vozes.

Ainda que estas considerações tomem um caráter provisório, ousamos dizer que o diário reflexivo é fundamental para a constituição do professor, porque ele é o lugar do “congelamento” da palavra escrita. Segundo os conhecimentos aristotélicos, a palavra dita é fluida, o espírito é vivo, pertence ao mundo da vida. A letra escrita é morta e precisa de nossa vida para viver.

Podemos, então, dizer que a escrita do diário, além de permitir descortinar parte da dialogia que permeia o processo de formação do estagiário a professor, nos deixa ver, graças a um lugar exotópico que ocupamos, que J. está pensando a educação a partir de um projeto de futuro, e que este é uma projeção consciente de que o presente por ele expandido é incapaz de prever todos os sentidos possíveis que se abrem após se chegar a um acabamento que é sempre provisório.

O diálogo presente na escrita de J. evidencia todo o seu inacabamento e sua singularidade. Isso nos permite concluir que o vivido forma o professor. A partir do processo de formação de J. registrado por ela mesma a partir de um contexto dialógico de escrita, finalizamos o texto com o seguinte questionamento inerente à prática docente: somos professores, ou nos tornamos professores a partir do vivido?

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. por Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.
- BAKTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ECO, H. **A ilha do dia anterior**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- ESTEVES, J. M. Z. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.93-124.
- FIORIN, J. F. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. *In*: ROCHA, G. et al. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.
- LAURINDO, T. R.; GERALDI, J. W. **Bakhtin e Freinet: a educação sob um olhar estético**. Rodas de Conversa Bakhtiniana. São Carlos, 2010.
- LIMA, M. E. C. **Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: um recurso para la investigación en aula**. 5. ed. Sevilla: Editora Díada, 1997.
- SPINDLER, G. **Doing the ethnography of schooling: – educational anthropology in action**. Edition by George Spindler. Stanford University, 1982.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *In*: **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.
- ZABALZA, M. A. **Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.