

## **A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

*À nossa querida Marlene Teixeira, que soube muito bem  
e subjetivamente explorar os caminhos teóricos herdados de  
Benveniste em direção a uma visada aplicada.*

**Cármen Agustini<sup>1</sup>**

**João de Deus Leite<sup>2</sup>**

agustini@ileel.ufu.br

joaodedeus@uft.edu.br

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos o modo como a relação entre teoria e prática se apresenta nos *relatos reflexivos* que os acadêmicos do Curso de Letras-Português de uma universidade pública produzem no relatório final do Estágio Supervisionado. Para tanto, propomos um diálogo conceitual entre as teorizações de Foucault e Deleuze (1979) e as de Benveniste (1958;1970), buscando pensar que é na e pela enunciação que o revezamento entre teoria e prática acontece. Desse modo, está na base desse revezamento a constituição de uma atividade de subjetivação daquele que (se) enuncia ao dizer de sua experiência e sobre ela refletir. O critério para a seleção e a proposição dos recortes discursivos (RD) analisados toma por base a menção que os acadêmicos fazem da teoria e da prática em suas enunciações escritas. E, a partir dessa menção, recortamos alguns aspectos linguísticos para mostrar o modo como cada instância enunciativa produz sentidos e referências particulares para a relação entre teoria e prática. Os sentidos e as referências dão a dimensão da relação discursiva que cada acadêmico é levado a construir sobre a teoria e sobre a prática. As análises mostram que, no jogo intersubjetivo, a relação discursiva referente à teoria e à prática pode assumir uma feição em que o contingente traz consigo ora as marcas de horror ora as marcas de fascínio. A natureza das análises empreendidas imprime um novo olhar para a relação entre teoria e prática, já que elas se abrem aos mo(vi)mentos de regionalização, tendo como expoente os sentidos de cada locutor.

**Palavras-chave:** Revezamento; Enunciação escrita; Teoria; Prática; Estágio Supervisionado.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Araguaína.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva problematizar o modo como alguns acadêmicos do curso de Letras-Português de uma universidade pública produzem uma relação entre teoria e prática no âmbito das atividades do Estágio Supervisionado. Especificamente, interessa-nos pensar nos *relatos reflexivos* que os acadêmicos produzem no relatório final do estágio supervisionado. Nesses relatos, os acadêmicos são levados a tematizar a relação entre teoria e prática, tendo por base as experiências vivenciadas nas escolas foco dos estágios. Para tanto, consideramos a perspectiva proposta por Foucault e Deleuze (1979) de que teoria e prática são revezamentos parciais e fragmentários. Essa perspectiva abre horizontes para colocarmos a relação entre teoria e prática em outros termos: não se trataria de uma relação, ora de causa, ora de consequência; mas, sim, de revezamento, cuja condição é “ação de teoria” e “ação de prática”, para usarmos os termos dos referidos autores. Essas ações pressupõem que sejam assumidas uma posição para falar e para agir. Essa é exatamente a condição para que os revezamentos se constituam, de acordo com Foucault e Deleuze (1979), qual seja: que alguém fale e aja. No mo(vi)mento de fala e de ação, certos mo(vi)mentos discursivo-enunciativos se estabelecem, produzindo um sistema de regionalização da teoria e da prática.

Também consideramos o conceito de enunciação proposto por Benveniste (1970), buscando dimensionar justamente o princípio de que a condição do revezamento é que se fale e se aja. E, na base desse revezamento, está um gesto individual e singular, cujo fundamento é a linguagem. Um gesto que pensamos, nos termos de Dessons (2006), como mecanismo de subjetivação do homem. Para o foco analítico deste trabalho, pensamos e analisamos o modo como alguns acadêmicos exercem a posição discursivo-enunciativa de quem está em formação em um curso de licenciatura e que necessita pôr em funcionamento certos saberes para poder responder por essa posição, sobretudo pela necessidade da articulação entre teoria e prática. Considerando a especificidade do material analisado, lançamo-nos ao exercício de produzir algumas decorrências teórico-analíticas para a perspectiva da enunciação escrita. É que Benveniste (1970) deixou em aberto essa perspectiva ao teorizar sobre a enunciação falada, destacando que aquela se ancora em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 1970: 90).

Nos cursos de licenciatura, a articulação entre teoria e prática constituiu-se como uma preocupação cara e central, implicando a inserção, cada vez mais, de certas disciplinas pedagógicas nos currículos. Concebeu-se que certos saberes pedagógicos autorizariam a tão propalada articulação entre teoria e prática e que os problemas decorrentes de uma pretensa dissociação entre elas estariam resolvidos. De nossa perspectiva, sem desconsiderar a função que esses saberes implicam, entendemos que a concepção de revezamento convoca pensar na singularidade do mo(vi)mento discursivo-enunciativo. Na análise, são privilegiados alguns excertos das enunciações escritas de acadêmicos presentes em relatórios finais do Estágio Supervisionado, de maneira a evidenciar aspectos do modo como se articulam certos saberes sobre a língua, a linguagem e a gramática. Cabe ressaltar, na esteira de Foucault e Deleuze (1979), que esse modo de lidar com certos saberes pode ser concebido como uma teoria e uma prática regionalizando-se, especificando-se nas e pelas malhas discursivo-enunciativas daquele que fala ou escreve.

### **1. DA CONCEPÇÃO DE REVEZAMENTO À DEFINIÇÃO DE ENUNCIÇÃO**

Nesta seção, apresentamos a concepção de revezamento ponderada por Foucault e Deleuze (1979), com o intuito de re-colocar em outros termos a relação entre teoria e prática. A perspectiva do revezamento, na esteira desses autores, acentua o caráter relacional entre a instância da teoria e a instância da prática, de maneira que o revezamento adquire feições de construto teórico e analítico. Também apresentamos a definição de enunciação postulada por Benveniste (1970), buscando produzir um diálogo conceitual com as teorizações de Foucault e Deleuze (1979), já que a condição para o revezamento entre teoria e prática acontecer é o estabelecimento de um exercício de linguagem. Para usarmos os termos de Benveniste (1970), seria dizermos que alguma enunciação se constitua.

Foucault e Deleuze (1979) iniciam problematizando duas perspectivas difundidas sobre a prática. A primeira diz respeito à concepção de que a prática seria uma aplicação da teoria. A segunda refere-se ao princípio de que a prática seria causa de alguma teoria, pois aquela seria um meio para delinear um modelo teórico. Tanto a primeira perspectiva quanto a segunda estão ancoradas no que Foucault e Deleuze (1979) chamaram de “processo de totalização”. Sob essas perspectivas, a relação entre teoria e prática está pautada em um processo de exatidão, ou seja, em um processo de que uma resultaria exatamente na outra, e vice-versa. A teoria seria uma instância que se totalizaria na prática, e vice-versa.

Longe de se filiarem a essas duas perspectivas, Foucault e Deleuze (1979) defendem o princípio de que a relação entre teoria e prática reclama pensar na concepção de revezamento, cujo fundamento é a produção discursiva, que, enquanto atividade de linguagem, permite que passemos de um tipo de discurso a outro. Assim, é a produção de discurso que possibilita circunscrever e fundamentar uma instância teórica e, como parte integrante dessa instância, possibilita também a constituição de um discurso que se abre para a instância da prática. Em função dessa abertura, é que o revezamento se torna possível e necessário. Por ser parcial e fragmentada, encontrando certos limites, a instância teórica esbarra na insuficiência de seu alcance e de sua eficácia, reclamando o revezamento com outro tipo de discurso – um discurso que está integrado à instância da prática. Na perspectiva defendida por Foucault e Deleuze (1979), o limite que toda teoria encontra em certo tipo de discurso configura-se como mecanismo para a invenção de um outro tipo de discurso que funda a instância da prática. De acordo com tais autores, teoria alguma “pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (Foucault; Deleuze, 1979: 70).

Ao propor a relação entre teoria e prática a partir do enfoque do revezamento, Foucault e Deleuze (1979) problematizam a função do intelectual teórico. Em vez de esse intelectual ser representante daqueles que são alvos de suas teorizações, é necessário que ele dê a voz a eles. É preciso que alguém, da outra parte envolvida, fale e aja, abrindo as posições discursivas ao revezamento. Do contrário, como ressaltaram tais autores, o intelectual teórico estaria efetivando uma prática de aplicação de sua teoria no sentido tradicional. Neste ponto, Deleuze faz menção ao próprio percurso de Foucault, quando este teorizou o funcionamento do asilo psiquiátrico no século XIX. Foucault abriu horizontes em seus estudos para que as pessoas reclusas pudessem falar e agir. Ele organizou o Grupo de Informação Prisões (GIP), como mecanismo de escuta das pessoas reclusas, sobretudo como instância de acolhimento de um saber que essas pessoas também produziam.

A perspectiva do revezamento coloca no centro do debate a questão da fala. A fala é a condição para o revezamento. É ela que aciona a possibilidade de passarmos de um discurso a outro, como demonstrara Foucault com o GIP. É a fala que permite a integralização entre teoria e prática. Neste ponto do texto, perguntamo-nos: o que essa possibilidade de falar implica para a questão do revezamento? Embora Foucault e Deleuze (1979) não usem o termo *enunciação*, valemo-nos dele para marcar o propósito que assumimos nesta pesquisa: pensar a relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, levando em consideração a enunciação escrita dos acadêmicos de Letras-Português nos relatórios finais.

Por isso, levantamos alguns aspectos do texto da conversa entre Foucault e Deleuze (1979), com o objetivo de produzir algumas decorrências para nossa questão.

O primeiro aspecto que podemos destacar é que enunciar implica assumir uma posição singular (na e pela linguagem) e, a partir dela, produzir uma ação. Trata-se da “ação de teoria” e da “ação de prática” postas por Foucault e Deleuze (1979). Como já mencionado, o intelectual teórico não presentifica mais a função de representar os envolvidos em suas teorizações, como outrora. Mostra-se necessária a ação de enunciar daqueles que agem e lutam. Já não é possível mais a uni(ci)dade de representação, a quem estaria dada a possibilidade de portar a voz, de “estar no lugar de”. A perspectiva do revezamento põe em cena a multiplicidade de posições, de maneira que cada um porte, enuncie e sustente a sua voz. E essa voz também constitui uma verdade, também exerce um poder e também expressa um saber. Sendo assim, a condição mesma do revezamento é que alguma enunciação se estabeleça, como já ressaltamos neste texto, é que algum discurso faça limite para que outro tipo de discurso ganhe um revezamento.

O segundo aspecto que podemos ressaltar é que a própria enunciação, ao produzir um certo tipo de discurso, expõe esse discurso ao limite, acarretando o revezamento por outro tipo de discurso. A própria enunciação abre o discurso a pontos de impasse, fazendo com que a suposta uni(ci)dade dê lugar à multiplicidade. Enunciar pautado na instância teórica tem suas possibilidades e seus limites, e enunciar pautado na instância prática, por sua vez, tem também suas possibilidades e seus limites. Entre essas instâncias, há um revezamento possível que, longe de produzir uni(ci)dade, produz diferença. E, no caso em questão, trata-se de diferença de posição, de modo que produz, também, uma diferença de saber.

O terceiro aspecto que podemos salientar é que a enunciação daqueles que lutam e agem também exerce um poder. Trata-se de um poder que é exercido a partir do mo(vi)mento em que o direito de enunciar é reclamado e, ao mesmo tempo, é cumprido. Antes, cabia ao intelectual teórico produzir e re-velar a “verdade” para aqueles que ainda não a viam e/ou não podiam expressá-la. A ele, cabia aplicar a teoria na prática. Na perspectiva do revezamento, há um saber e uma “verdade” que são produzidos, de maneira que a teoria expresse uma funcionalidade, como destacaram Foucault e Deleuze (1979: 71), ao ponderarem que uma “teoria é como uma caixa de ferramentas”. Assim, a teoria ganha um estatuto de uma prática local e regional. A perspectiva do revezamento barra a possibilidade de dicotomização da relação entre teoria e prática.

Conforme vimos considerando até este ponto do texto, a possibilidade de enunciar abre a perspectiva do revezamento a duas questões que se interdependem. A primeira questão

é interna àqueles que lutam e agem, que é considerada, na conversa entre Foucault e Deleuze (1979), a partir da relação entre “desejo”, “poder” e “interesse”. Essas variáveis nem sempre se encaixam numa relação de justaposição. Há uma relação descontínua entre elas; entretanto, eles destacaram que o poder, na sua natureza, permanece como um funcionamento geral. A segunda questão é externa em termos dos investimentos que um corpo social produz em relação ao poder. Trata-se da maneira como esse corpo dá forma e difunde o poder, inclusive a quem é dado o direito de enunciar e de agir. A noção de revezamento convoca a produção de um certo tipo de discurso. Por essa noção, o poder está difuso, e a teoria seria um “sistema regional” da luta pelo direito de enunciar, como salientaram Foucault e Deleuze (1979).

O célebre conceito de enunciação postulado por Benveniste (1970), conforme apresentamos mais adiante, interessa-nos por dois motivos: (1) primeiro, porque Benveniste, a partir de diferentes aspectos, fundamenta o princípio de que o agenciamento das formas linguísticas em um ato concreto de enunciação é singular. E esse agenciamento acaba por expressar uma relação discursiva daquele que fala na presente instância da enunciação com o seu interlocutor e com o objeto de discurso. (2) Segundo, porque Benveniste (1970) concebe a linguagem como fundamento da condição e da existência do homem no mundo.

Nos termos de Dessons (2006), a linguagem, no conjunto da obra de Benveniste, é tomada como atividade de subjetivação. Na obra de Benveniste, não encontramos o termo *subjetivação* e, sim, “subjetividade” e “intersubjetividade”. Está, na base desses termos, a perspectiva de que o homem é capaz de converter a língua, como virtualidade, em discurso, de maneira a produzir algo particular. Consideramos, a seguir, uma passagem do texto *Da subjetividade na linguagem*, de 1958, em que Benveniste destaca que a linguagem é a possibilidade de subjetividade. Eis a passagem:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais designamos sumariamente as mais aparentes. (Benveniste, [1958]2005: 289. Grifos do autor.)

A partir dessa passagem, e fazendo referência cruzada com outros textos de Benveniste, percebemos que a linguagem é concebida como a instância em que a subjetividade pode se constituir e materializar-se. A linguagem fornece as condições para a existência do homem, como tal, já que ela produz significação na relação dele com o mundo.

A linguagem, portanto, simboliza o mundo para o homem, e, quando pensada pelo “quadro do discurso” (Benveniste, 1958: 293), aciona a perspectiva de que ela é lugar onde o confronto, o (des)encontro se dá em relação à outrem; lugar onde o homem se refere e é referido por outrem. Nesse sentido, a linguagem é o lugar da intersubjetividade, que reflete na língua.

O conceito de enunciação proposto por Benveniste, em 1970, dimensiona um quadro formal à enunciação, a partir do qual o jogo entre intersubjetividade e subjetividade, implicadas mutuamente, pode se marcar. Consideramos, textualmente, o conceito de enunciação:

*A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 2006[1970]: 82. Grifos nossos).*

A tônica desse conceito recaí sobre o ato em si de produzir um enunciado. Benveniste (1970) chama a atenção para o caráter efêmero da enunciação, já que (1) o próprio ato, (2) a situação em que o ato se efetiva e (3) os instrumentos possibilitadores da sua realização vão sendo, cada vez, únicos. A enunciação falada funda, no exercício de discurso, sentido e referência singulares. Cabe destacar a perspectiva de que *ato*, nas teorizações benvenistianas, concerne a ato de linguagem. O ato tem uma estrutura, e essa estrutura é a da linguagem. Não se trata de ato como comportamento. Caso não fosse assim, estaríamos fadados à impossibilidade de assumir a palavra, via um processo de *reversibilidade enunciativa*, dada a posição enunciativa *interlocutor*, e o fato de agenciarmos certas formas linguísticas, promovendo a assunção à posição locutor. Também estaríamos fadados a não poder acentuar a *relação discursiva* com o outro, no quadro figurativo que a enunciação dá a conhecer. A linguagem habilita o próprio ato e a (im)possibilidade de acentuação da relação discursiva. Consideramos, a seguir, mais uma passagem do texto de 1970, a qual autoriza as referidas considerações:

*O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (Benveniste, 2006[1970]: 87. Grifos são do autor.).*

Na enunciação falada, a estrutura do diálogo, que coloca locutor e interlocutor em relação, é marcada por uma simultaneidade temporal. Pelo processo de reversibilidade enunciativa, a alternância pode ocorrer, de modo que uma relação discursiva se constitua. Nunes e Flores (2012), levando o empreendimento benvenistiano adiante, produziram decorrências para as especificidades que caracterizam a *enunciação escrita*. No texto de 1970, Benveniste já assinalara o estatuto diferente que a enunciação escrita possui, ao delinear as considerações sobre a enunciação falada.

De acordo com Nunes e Flores (2012), a enunciação escrita, na esteira do que afirmou Benveniste (1970), deve ser pensada a partir de “dois planos de enunciação” (Nunes e Flores, 2012: 238). Dado o caráter complexo, segundo tais autores, a enunciação escrita implica outra dimensão para (1) o próprio ato, (2) a situação em que o ato se efetiva e (3) os instrumentos possibilitadores da realização. Em relação ao ato, a enunciação escrita faz funcionar a figura de “autor” e de “leitor”, dimensionando a perspectiva de que “abarcando a escrita implica falar em leitura” (Nunes e Flores, 2012: 238). É que as projeções imaginárias ganham uma circunscrição mais acentuada no ato da escrita.

No tocante à situação em que o ato se efetiva, a enunciação escrita reclama “o tempo da leitura” (Nunes e Flores, 2012: 238). Não há uma superposição entre o tempo do autor e o tempo do leitor; na enunciação escrita, é o tempo do autor que faz trabalhar o tempo do leitor, em termos de projeções habilitadas pela linguagem. No que concerne aos instrumentos que permitem a realização do ato, a enunciação escrita está ancorada em “marcas daquele que escreve quanto daqueles que o autor faz se enunciarem em seu texto” (Nunes e Flores, 2012: 239). E toda e qualquer análise precisa descrever e analisar as marcas desses dois planos, dimensionando o caráter complexo que a enunciação escrita encerra.

Na esteira de Nunes e Flores (2012), vimos mostrando que a enunciação escrita, na condição de objeto teórico-metodológico, requer balizagens específicas em relação à enunciação falada. No caso deste artigo, as enunciações escritas materializadas nos *relatos reflexivos* servem de base para pensarmos de que modo a relação entre teoria e prática é apresentada pelos acadêmicos em suas experiências no Estágio Supervisionado, conforme vimos considerando.

Neste ponto, é imperioso mencionarmos o caminho trilhado por Teixeira (2012), nas teorizações de Benveniste, rumo à abordagem do campo aplicado. Se é verdade que a obra de todo autor deixa em si pontos de abertura, que fazem a teoria avançar, também é verdade que, para tanto, é preciso a emergência de leitores perspicazes e dispostos à empreitada. Nesse



sentido, Teixeira desfrutou e se inspirou na teoria enunciativa de Benveniste, não abrindo mão de suas questões. Teixeira fez a teoria de Benveniste frutificar, de modo a propor algumas possibilidades metodológicas para pensar, por exemplo, a relação entre “homem” e “trabalho”; no caso específico, trata-se de profissionais de enfermagem que trabalham em hospitais.

Inspirados nas teorizações de Teixeira (2012), também vamos pensar o campo aplicado, considerando a relação discursiva que os acadêmicos são levados a construir com a teoria e a prática. Para tanto, também consideramos que toda experiência é perpassada e plena de subjetividade. Por conseguinte, é na e pela enunciação que o revezamento entre teoria e prática acontece, de modo a constituir uma atividade de subjetivação daquele que (se) enuncia ao dizer de sua experiência e sobre ela refletir. Assim, os limites entre “ações de teoria” e “ações de prática” vão surgindo e circunscrevendo seus sentidos.

## **2. DAS ENUNCIÇÕES ESCRITAS EM CENA: UMA ANÁLISE DOS *RELATOS REFLEXIVOS***

Nesta seção, abordamos o relato de observação e de regência que os acadêmicos do curso de Letras-Português produziram no relatório final do Estágio Supervisionado<sup>3</sup>. Os acadêmicos dos cursos de licenciatura, ao final do Estágio Supervisionado, elaboram um relatório registrando as atividades e reunindo os documentos pertinentes à etapa do estágio. No relatório, há uma seção em que os acadêmicos produzem uma avaliação sobre a etapa do estágio, inclusive ressaltam certos aspectos da prática pedagógica do professor que teve suas aulas observadas. Trata-se do que é chamado, no relatório, de *relato reflexivo*.

Esse *relato reflexivo* mostrou-se relevante para nossa pesquisa, já que se trata de um mo(vi)mento em que o acadêmico assume uma voz acentuada para falar da relação entre teoria e prática, tendo por base a experiência vivenciada no estágio. Na esteira de Foucault e Deleuze (1979), seria dizer que se trata do momento em que os acadêmicos confiscam o poder para falar sobre a prática pedagógica, sobre o espaço de sala de aula. É preciso destacarmos que, para além das atividades práticas, o Estágio Supervisionado conta com aulas teóricas<sup>4</sup>. Nessas aulas, o acadêmico é levado a estudar diferentes teorias que fundamentam o trabalho do professor, seja em sala de aula ou não. No caso do curso de Letras-Português em questão,

---

<sup>3</sup> Os relatórios utilizados estão arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esses relatórios são disponibilizados, no CIMES, pelos acadêmicos por meio de termo de consentimento, a partir do qual é dada a eles ciência de que os relatórios serão disponibilizados para eventuais pesquisas.

<sup>4</sup> No Projeto Pedagógico do Curso de Letras, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV conta com 30h, como carga-horária teórica, e 70h, como carga-horária prática, perfazendo um total de 100h.

as teorias contempladas na ementa do Estágio Supervisionado referem-se à abordagem do texto nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se da difundida perspectiva de que a unidade básica de ensino deve ser o texto, e que o ensino tradicional de gramática normativa deve ser ressignificado a partir de outras metodologias. Como preocupação central e cara ao estágio, a articulação entre teoria e prática passa a ser objeto de análise dos acadêmicos e, em muitos casos, produz um mal-estar, como mostramos nas análises.

Para procedermos às análises propriamente ditas, mobilizamos, em forma de recortes discursivos (RD), alguns trechos dos relatos dos acadêmicos constantes dos relatórios do Estágio Supervisionado. Considerando esses *relatos reflexivos* como uma enunciação escrita, sob o ponto de vista benvenistiano, interessa-nos analisar a relação discursiva dos acadêmicos do curso de Letras-Português que, em condição de locutor, ao mobilizarem a língua como discurso, instauram uma posição enunciativa sobre a questão teoria e prática. E, por se tratar de uma condição figurativa de quem precisa responder por essa questão, ou seja, de uma condição figurativa de estagiário em licenciatura, o aspecto intersubjetivo ganha uma relevância em nossas análises. É que essas enunciações, por serem escritas, colocam em cena um jogo de projeções imaginárias de (inter)locução que ganha uma inscrição na temporalidade do próprio locutor. Trata-se de pensar, acima de tudo, nos dois planos que a enunciação escrita encerra, conforme já apresentamos neste texto.

O primeiro recorte discursivo (RD1) diz respeito ao relato de um dos acadêmicos, que, em conjunto com outro acadêmico, realizou o Estágio Supervisionado no segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública do Tocantins no ano de 2009. Além de observar algumas aulas da professora titular da turma, eles tiveram de ministrar algumas aulas previstas pela carga-horária da regência no Ensino Médio. No total, eles cumpriram uma carga-horária prática de 20 h/a de regência em uma turma regular de ensino. Do ponto de vista teórico, eles cursaram um total de 30 h/a, conforme previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Eles trabalharam o gênero publicitário nas aulas de Língua Portuguesa. No relatório final, há o projeto que orientou as atividades da regência, como exigiu a professora do Estágio Supervisionado na época. Em seguida, há os relatos reflexivos de cada um. Consideremos, a seguir, o primeiro trecho recortado do relato da acadêmica Ana Beatriz<sup>5</sup>:

**(RD1)** Uma vez mais, e durante todo o estágio, fomos tomadas por esta sensação de apreensão, acrescida de surpresa. Logo nas observações a impressão era que os alunos só tinham mudado de faixa etária, pois, a

---

<sup>5</sup> Para preservar as identidades dos acadêmicos, utilizamos nomes fictícios. Nos recortes discursivos, para a marcação de parágrafo, utilizamos o seguinte símbolo: “//”.

abordagem do conteúdo pela professora, nos remeteu inúmeras vezes à abordagem utilizada com os alunos do Ensino Fundamental. // Seja na interpretação e produção textual, no estudo linguístico, a professora não transpunha os limites e a posição cômoda que o livro didático proporcionava. É uma deficiência dela? Sim. É sua culpa? Acreditamos que na grande maioria, não. Novamente temos que fazer o caminho de volta à formação do professor. No caso em questão, o professor de Língua materna. // A antropóloga, e uma das maiores especialistas em ensino superior brasileiro, Eunice Durham, assegura que os cursos de pedagogias, mas, pela proximidade do campo de atuação, acreditamos que pode ser estendido aos cursos de Letras, sustentam a péssima qualidade do ensino nas escolas. // Em uma entrevista a “Revista Veja” de 26 de novembro de 2008 ela afirma que uma das causas da má formação dos professores de pedagogia é que a universidade prioriza a propagação de teorias deixando a prática para um nível secundário. E em consequência disso, os referidos professores, chegam às escolas sem conseguirem desempenhar tarefas elementares, ou seja, os professores egressos da universidade encontram-se despreparados para assumir suas funções de educadores.

(Relatório final sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV.  
Acadêmica Ana Beatriz.)

Considerando a enunciação escrita neste RD1, a locutora tematiza, em seu relato, a sua avaliação concernente à metodologia de ensino da professora que teve as aulas observadas no estágio. Do meio de uma série de aspectos sobre a sala de aula, a locutora lança um olhar sobre o modo como a professora conduzia a sua prática pedagógica, em especial sobre a relação da professora com o livro didático. De acordo com a locutora, a professora não considera, em muitos momentos, as especificidades que cada ciclo de ensino exige, já que ela deixa deflagrar, em sua prática, uma suposta indistinção de procedimento em relação ao Ensino Fundamental e ao Médio. Em outros termos, poderíamos dizer que a professora não leva a bom termo a gestão do currículo, pois, como está destacado nos PCN de Língua Portuguesa, cada ciclo requer um modo de se trabalhar, metodologicamente, os saberes. Há, na enunciação escrita em questão, uma (d)enuncia com sentido de queixa em relação às abordagens pedagógicas diferentes, tendo em vista cada ciclo de ensino.

Além dessa indistinção (d)enunciada pela locutora, ela tematiza certa “colagem” da professora ao livro didático, de maneira que o ensino de Língua Portuguesa não ganhava, neste caso específico, outros horizontes a não ser aqueles apresentados no livro didático, o que, em certo sentido, implica a homegeneização dos alunos e o estabelecimento de uma relação automatizada com a linguagem. A locutora nomeia essa situação como uma deficiência da professora, ressaltando que, em parte, essa deficiência seria culpa da professora e de sua formação. Ela apresenta um possível caminho para a resolução da situação-problema: investir-se na formação do professor. Mas o que estaria faltando na formação do professor? Conhecimento do conteúdo? Implicação com o lugar de professor? Didática? Saber-fazer da

condição professoral? Tudo isto e mais um pouco? Não é possível sabê-lo. No entanto, encontramos ali um discurso que apregoa a deficiência de formação do professor. Esse discurso circula socialmente e é, comumente, mobilizado pelas instituições sociais para justificar o tão propalado fracasso escolar.

Como efeito de argumentação, buscando sustentar o ponto de vista assumido, a locutora faz alusão à opinião da antropóloga Eunice Durham veiculada na Revista Veja para destacar o problema da formação dos professores. E o argumento mobilizado para justificar esse problema é o de que a universidade imprime à teoria uma relação de primazia em detrimento da prática. Coloca-se a relação entre teoria e prática, segundo a locutora, em uma escala de valor: a teoria ganha um lugar central e de destaque e a prática é considerada em segundo plano.

Essa escala de valor, por ser uma construção da locutora, é permeada de subjetividade, já que é ela quem faz a separação. A ocorrência da estrutura clivada “é que ...”, no seguinte enunciado: “(...) ela afirma que uma das causas da má formação dos professores de pedagogia é que a universidade prioriza a propagação de teorias deixando a prática para um nível secundário.”, acaba gerando uma propriedade semântica específica para o constituinte clivado, no caso trata-se de: “uma das causas da má formação de professores de pedagogia”.

Se, antes, a locutora havia salientado a perspectiva de que era preciso priorizar a formação de professor, tendo por base a realidade pedagógica que ela observou no estágio, agora, com a ocorrência da estrutura clivada, é preciso marcar, para o constituinte clivado em tela: (1) a sua especificidade, (2) a sua focalização, (3) os seus efeitos: de contraste, de exclusividade e de exaustividade, de modo que o argumento torna-se, assim, o fundamento do problema e, por isso, a causa primeira e primária a ser resolvida. O efeito de contraste coloca o argumento em evidência em relação a outros argumentos passíveis de serem apresentados; o efeito de exclusividade coloca-o, em uma escala argumentativa, na condição de argumento mais forte; e o efeito de exaustividade determina que esse ponto de vista deve ser tomado como verdadeiro. Assim, constrói-se o argumento de que a universidade prioriza a teoria em detrimento da prática como verdade, cujo efeito é a incontestabilidade.

Consideremos, a seguir, mais um recorte discursivo do *relato reflexivo* produzido por Ana Beatriz:

**(RD2)** Nós, futuros professores, transitamos em duas realidades diametralmente distintas: a da academia, na qual respiramos intelectualidade, participamos de eventos culturais, e que não nos deixa sentir o estigma que o Curso de Letras carrega; e a realidade da sala de aula, na qual as teorias tão amplamente estudadas e discutidas se constituem em ajuda de pouca significância no momento de planejarmos as aulas e ministrar os conteúdos

propostos. // É evidente que temos que estudar teorias. Elas são os fundamentos, os princípios do conhecimento, mas, *poderíamos ter mais disciplinas relacionadas à prática de modo que nós, futuros professores, possamos apresentar mais segurança ao fazermos uma análise linguística, ao ajudarmos os alunos a produzirem um texto*. Como um professor vai ensinar o aluno se o próprio professor não possui o conhecimento necessário do que se propõe a ensinar? // Alguém já disse que o simples é que é complicado. Na opção da universidade de focar nas teorias, desvia-se do que deve ser o objeto de trabalho em sala de aula: a Língua Portuguesa. E mais uma vez, nos deparamos com a precaridade do ensino que é refratada do início ao fim do estudo formal do aluno, principalmente daqueles que optarem pela formação na área educacional.

(Relatório final sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV. Acadêmica Ana Beatriz. Grifos nossos.)

Nesse recorte discursivo, percebemos que a locutora acentua a sua avaliação sobre a suposta relação que é atribuída à teoria e à prática na universidade. Por meio de um aposto especificador, qual seja: “futuros professores” em relação ao uso da primeira pessoa do plural “nós”, a locutora tematiza o conflito que eles, estagiários, vivenciam na universidade, a saber: a realidade que diz respeito a uma intelectualidade, que, segundo ela, ofusca a feição estigmatizada do Curso de Letras, e a realidade que se refere ao espaço de sala de aula. Segundo ela, esse espaço tem uma demanda particular, de modo que as teorias estudadas não se revertem a favor do professor, quando do planejamento e da (a)(tu)ação em sala de aula. Embora diga (re)conhecer a pertinência das teorias, a locutora ressalta a necessidade de se ter um maior número de disciplinas que tratem da *prática*.

Como base nesse enunciado da locutora, é possível, então, dizermos que ela coloca a formação deficiente do professor em função da prática, do saber-fazer da sala de aula. No entanto, ela se contradiz. Ao expor sua insegurança para fazer uma análise linguística em sala de aula, ela faz funcionar outro argumento sobre a formação deficiente do professor. Esse argumento culmina na questão: “Como um professor vai ensinar o aluno se o próprio professor não possui o conhecimento necessário do que se propõe a ensinar?” Assim, o argumento da deficiência em função prática desloca-se para o argumento da deficiência em função do conhecimento que professor precisa dominar, a fim de poder ensiná-lo. O deslocamento de um argumento para outro não cessa. Na sequência, a locutora mobiliza outro argumento, também de circulação socialmente ampla, a saber: na universidade, não é ensinada Língua Portuguesa. Nesse mo(vi)mento, o argumento é acompanhado de um tom de lamento, produzido pelo modo como são agenciadas as palavras: “desvia-se”, “deve ser”, “objeto de trabalho”.

Diante do que vimos abordando acerca desses recortes discursivos, é possível salientar que a *relação discursiva* da locutora com a questão da teoria e da prática comporta uma contradição, pois, ao reclamar maior atenção à prática, ela acaba apontando a necessidade de “mais teorias” que versem sobre a prática, como destacado no RD2, por meio do itálico. Além disso, parece ficar evidente a relação estanque entre teoria e prática na enunciação escrita da locutora. Ou seja, a teoria fundamenta a prática, mas não ajuda no planejamento e na (a)(tu)ação em sala de aula. Uma vez mais, a visão dicotômica sobre teoria e prática movimentada uma contradição na enunciação escrita de Ana Beatriz. Essa contradição exala o mal-estar da locutora ante a situação que, na condição de “futuros professores”, irá enfrentar no espaço de sala de aula: “nos deparamos com a precariedade do ensino que é refratada do início ao fim do estudo formal do aluno, principalmente daqueles que optarem pela formação na área educacional”.

Se retornarmos à perspectiva do revezamento proposta por Foucault e Deleuze (1979), perceberemos que a teoria também é uma prática, e vice-versa. E, no caso da locutora em questão, a (im)possibilidade de revezamento vem por meio daquilo que o espaço de sala de aula representa para ela: espaço de “expectativa”, espaço de “ansiedade”, espaço de “apreensão”, espaço de “surpresa”. No RD1, a locutora nomeia a experiência dela, no estágio de regência, como uma “sensação de apreensão, acrescida de surpresa”. De nossa parte, diríamos, de não-saber (de) tudo (da sala de aula), uma vez que a sala de aula é um espaço em que as possibilidades de revezamento são contingenciais, implicando um não fechamento da produção do saber, da metodologia e da própria relação professor e aluno. E, diante dos RD1 e RD2, percebemos a tentativa de Ana Beatriz de fechar as questões da teoria na prática e, por sua vez, as questões da prática na teoria. Neste ponto, interrogamo-nos: é possível falar da teoria e da prática sem necessariamente recair em uma e em outra ao mesmo tempo? O efeito produzido é de que não é possível falar de uma sem concernir à outra, seja para amar, seja para odiar uma ou outra, dada a relação particular que cada acadêmico é levado a construir com a teoria e a prática.

A partir desses recortes discursivos, é possível dizer que, no caso dessa locutora, a relação entre teoria e prática se ancora em um conflito, como fruto da relação discursiva de contradição. Um conflito que se marca, enunciativamente, especificando uma uni(ci)dade da relação entre teoria e prática e uma contradição ao mesmo tempo. No caso da locutora, a unidade da relação entre teoria e prática concerne à perspectiva de que essa relação é uma das facetas da formação de professor. Ou seja, a teoria e a prática são eixos que integram a formação do professor. Já a contradição diz respeito à tentativa de isolar um dos lados da

relação, no caso a “prática”, e, necessariamente, aludir ao outro lado, no caso a “teoria”. E o “gatilho” que aciona a passagem entre um lado e outro é a própria enunciação. Ao reclamar mais abordagem sobre a “prática”, ela toca nas questões de “teoria”.

O RD3, que se segue, concerne à prática pedagógica da acadêmica Camila em turmas de primeiro ano científico do Ensino Médio. Ela é colega de turma de Ana Beatriz no Curso de Letras. Ela cumpriu a mesma carga-horária teórica e prática que Ana Beatriz. A acadêmica Camila desenvolveu suas aulas de regência com base na abordagem de textos jornalísticos. Vejamos o recorte discursivo:

**(RD3)** Durante as observações das aulas da professora regente, tive a oportunidade de saber de alguns alunos seus interesses pelas aulas de português, e a maioria falava sempre em inovação, aula diferente, “estou cansado de gramática, eu não entendo nada!”, “eu nunca vou usar essas regras, não sei pra quê estudar isso”. Por isso, busquei outras metodologias que não as convencionais, na tentativa de otimizar o processo de ensino-aprendizagem esforçando-me para aproximar o cotidiano e a sala de aula, aventurei fazer a intertextualidade com as outras disciplinas, o aprofundamento no conteúdo que iria ser ministrado para interagir com os alunos, conhecer suas pretensões e superar suas expectativas. // Senti que o esforço para realizar a regência não foi em vão, pois a cada aula, notei que a participação dos alunos aumentava, e isso já era uma manifestação de interesse, o que considero um passo para o desenvolvimento. Tal desenvolvimento não se deu apenas por parte dos alunos é claro, pois tenho certeza que também cresci, principalmente com relação ao contato com os educandos. É mais uma vez, a percepção de que a relação professor X aluno vai muito mais além que “ensinar e aprender”, o professor precisa ter compromisso com os alunos, com a sociedade, consigo mesmo, deve haver uma relação de confiança. // Considero a regência essencial. Pois é nela que os acadêmicos entram em contato direto com a profissão, portanto, vejo o número (21) insuficiente para me tornar uma profissional qualificada, pois acredito que na prática vou aprender a me desenvolver melhor, mas sei que não é apenas o acúmulo do número de aulas lecionadas que me trarão aprimoramento, pois creio também que para se ensinar é preciso ir além do que está ali, pronto e acabado no livro didático, além da prática precisarei refletir sobre tal, e assumir uma postura diante do conhecimento adquirido nas ações/acontecimentos da sala de aula.

(Relatório final sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV.  
Acadêmica Camila.)

Nesse RD3, a locutora expressa a importância de levar em consideração o ponto de vista do aluno, quando da proposição de uma aula. Mais especificamente, ela passa a considerar o papel importante do aluno no processo de relação com o professor, sobretudo na própria abordagem metodológica dos conteúdos. A metodologia adotada, para as aulas de regência em Língua Portuguesa, contou com a participação dos alunos, tendo por base as considerações deles acerca do que seria um ensino “inovador”. Assim, ela tematiza que, na

sua experiência do estágio, o diálogo prévio com os alunos ganhou um lugar de destaque e um ponto de aplicação. Para a locutora, a relação exitosa está em função justamente desse diálogo prévio e das decorrências que ela produziu a partir dele.

Por meio de aspas, a locutora introduz e incorpora, em sua enunciação, o suposto discurso dos alunos. Eis os enunciados que a locutora mobiliza em seu relato: “estou cansado de gramática, eu não entendo nada!” e “eu nunca vou usar essas regras, não sei pra quê estudar isso.”. Como efeito de argumentatividade, ela abre espaço para o discurso direto, fazendo supor uma reprodução exata das palavras dos alunos. E esses enunciados apontam para a perspectiva de que o ensino de gramática normativa, nas aulas de Língua Portuguesa, é cansativo e pouco relevante. Trata-se da tão difundida e estabilizada tendência de vincular a gramática normativa a uma escala de dificuldade. Em geral, da parte de muitos alunos, a gramática normativa é alocada justamente nessa escala, implicando, às vezes, certo desinteresse de sua aprendizagem.

Se, por um lado, os saberes relativos à gramática normativa são considerados em si difíceis e cansativos, por outro, o seu ensino também o é. Nessa visada, a gramática normativa e o seu ensino trouxeram consigo as marcas de certo mal-estar para as aulas de Língua Portuguesa. E a locutora, em seu *relato reflexivo*, passa a incorporar justamente esses sentidos sobre a gramática e seu ensino, de modo a justificar a pertinência e a relevância de um ensino considerado inovador. Para ela, a suposta inovação passa pela questão da metodologia de ensino. É que, já há algum tempo, sobretudo com o advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de Língua Portuguesa, buscou-se recolocar em outros termos o ensino tradicional de leitura e de escrita. A abordagem da gramática normativa, de acordo com os PCN, deveria tomar o texto como ponto de partida e de chegada. Nas aulas teóricas do Estágio Supervisionado, é trabalhado, com certa ênfase, as contribuições e os caminhos metodológicos que o texto abriu para as aulas de Língua Portuguesa.

A locutora joga, em seu relato, com a perspectiva de um ensino considerado “inovador”, aquele dimensionado por ela em sua prática, tendo por base o diálogo com os alunos, conforme já destacamos, e um ensino tido como “convencional”, aquele adotado por muitos professores e restrito ao “pronto e acabado” do livro didático. Do polo do primeiro ensino, é possível conduzir uma prática pedagógica que busque uma aproximação e uma relação entre as disciplinas; nos dizeres da locutora, trata-se da “intertextualidade com as outras disciplinas”. A locutora toca em um ponto central e caro aos PCN, e que é explicitado na fundamentação teórica de seu relatório, qual seja: efetivar um ensino de Língua Portuguesa que tenha como marca o caráter transversal dos saberes. Do polo do segundo ensino, está



pressuposto, a partir do que ela enuncia em relação ao ensino “inovador”, que os saberes recebem uma abordagem estanque e descontextualizada.

Considerando a condição figurativa da enunciação escrita, que é responder pelo lugar de quem produziu uma relação entre teoria e prática, no âmbito do Estágio Supervisionado, a locutora tematiza a questão do saber e da metodologia, como a maneira encontrada, por ela, para a captura dos alunos em sua prática. Tanto é que a necessidade de um outro tom para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa, como já mencionamos anteriormente, nasce dos alunos, e que ela (diz) acolhe(r) em suas aulas.

Ainda por esse recorte discursivo, notamos o destaque da locutora para a importância em si da fase de regência do Estágio Supervisionado. De acordo com ela, essa fase possibilita uma entrada do acadêmico na profissão, ainda que de modo parcial, já que a prática não se esgota em si mesma. A prática guarda algo em si que precisa ser sempre construída. A locutora toca, valendo-se de outros termos, no aspecto contingencial da sala de aula, quando afirma que “(...) para ensinar é preciso ir além do que está ali, pronto e acabado no livro didático...”. Assim, ela marca uma perspectiva de prática, como uma instância em permanente construção. Uma instância que, longe de dicotomizar a teoria, abre-se a uma articulação, cuja (im)possibilidade é assumir uma postura frente ao contingente, isto é, diante das “ações/acontecimentos da sala de aula”, para usarmos os termos da locutora.

No caso desse relato, a *relação discursiva* da locutora com a teoria e com a prática assume um processo em que a uni(ci)dade está para a ordem da abertura e da busca pela articulação entre a teoria e a prática, de modo que uma faz e/ou (im)põe limite a outra. E esse limite, que passa a reclamar o revezamento entre teoria e prática, não é enunciado pela locutora a partir de determinadas designações que marcam certo mal-estar, como percebemos no relato da locutora Ana Beatriz. Antes de tudo, o limite é lugar de (re)invenção. Já a contradição está para a ordem de que, em algum mo(vi)mento, haveria um número de aulas de regência que fosse suficiente para garantir um patamar de “profissional qualificada”, para usarmos os termos da locutora Camila, muito embora ela marque a perspectiva de que não é o aspecto cumulativo de aulas lecionadas que assegurará ao professor certo aprimoramento da prática pedagógica.

Do ponto de vista enunciativo, fazer menção à prática acaba pôr expor a locutora Camila a uma *relação discursiva* não coincidente entre (1) a insuficiência das horas de regência cumpridas, que, no caso, foram 21 h/a, e (2) a garantia das horas de regência acumuladas. Falar sobre a prática, em seus processos enunciativos de retomada, abre os sentidos ao diferente. Enquanto a contradição, no relato da locutora Ana Beatriz, ganha os

contornos enunciativos a partir do reclamo de mais teorias sobre a prática, no segundo caso, a contradição se especifica pela tentativa de se concernir ao alcance da prática em si na constituição profissional “qualificada” e aprimorada, para usarmos os termos da locutora.

Consideremos, a seguir, o próximo recorte discursivo de nosso trabalho de análise. Trata-se do *relato reflexivo* de Lucas, parceiro de Estágio Supervisionado de Camila.

**(RD4)** Mais uma vez, consegui, juntamente com minha parceira, vencer mais esse desafio. Ao adaptar o conteúdo que tínhamos a obrigatoriedade de seguir, ministrando-o, mais com as devidas alterações no campo didático e na metodologia, contribuimos para melhor incentivar os alunos e prender ainda mais a atenção deles, favorecendo assim o aprendizado dos mesmos. No fim, tudo ocorreu satisfatoriamente bem. Todo o aprendizado teórico absorvido em sala de aula, na faculdade, foi de grande valia para a minha prática. Os meus professores foram muito importantes para a minha atual formação, todos eles. Devido a isso, tornei-me uma pessoa não alienada, crítica de mim mesma, e em constante procura por atualização/auto-crescimento profissional e pessoal. Procuo melhorar a cada dia pois sei que ainda estou “em formação/inacabado”. E assim hei de ser até o fim de minha vida.

(Relatório final sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV. Acadêmico Lucas.)

O locutor Lucas nomeia a experiência da regência supervisionada como um “desafio”, salientando o trabalho didático-pedagógico que realizaram em relação aos conteúdos das aulas. Trata-se de conteúdos estabelecidos pela professora titular das turmas em que o estágio foi realizado. Assim como Camila, o locutor Lucas ressalta a questão didática e metodológica das aulas, como pontos de captura dos alunos em sua prática professoral. Entre enunciações e silenciamentos, a questão metodológica ganha uma tônica relevante, de modo a assegurar, no dizer de Lucas, tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. Esses processos, no relato, estão dimensionados a partir de uma relação de adverbialização: “satisfatoriamente bem”, que denota uma avaliação positiva do locutor diante da experiência.

A menção à teoria estudada na academia ganha um viés de que ela foi traduzida em um discurso prática, considerando a experiência vivida pelo locutor Lucas. A teoria, segundo ele, foi capaz de sustentar uma criticidade, como parte integrante de sua formação. A instância teórica abriu algumas ações em sua formação: “tornar uma pessoa não alienada”, “realizar uma autocrítica”, “buscar atualização/autoconhecimento profissional e pessoal”. E, neste ponto, cabe retomarmos Foucault e Deleuze (1979), ao destacarem que a (im)possibilidade de revezamento entre teoria e prática passa justamente pela “ação de teoria” e pela “ação de prática”. Passamos de um discurso ao outro, regionalizando essas ações. No caso de Lucas, essa regionalização parece se marcar por uma *relação discursiva* de fascínio em relação à

teoria e à prática. Pelo menos até onde se dá a conhecer, por meio do RD4, essa relação não traz consigo as marcas de certo mal-estar.

A formação profissional e pessoal, nesse relato de Lucas, é aludida como uma questão que não se fecha. Ao contrário de muitos discursos que fazem supor o fechamento dessa questão em algum momento, o locutor Lucas salienta a incompletude da formação e, em função disso, a permanente busca pelo aprimoramento. E a (im)possibilidade de integração entre teoria e prática advém, para ele, justamente do aspecto contingencial que toda formação (com)porta. Essa contingência, em seu dizer, mostra-se permeável e passível de levá-lo à produção de determinados mo(vi)mentos de reflexão, trazendo uma riqueza inesgotável para a formação. A teoria e a prática são radicalmente parciais e dispersas.

O próximo recorte discursivo, e último, refere-se ao relato do acadêmico Pedro, que desenvolveu a sua prática pedagógica nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Ele, juntamente com seu colega, teve de abordar textos jornalísticos nas aulas ministradas. Pedro é colega de turma de Ana Beatriz, de Camila e de Lucas, no Curso de Letras. Ele também cumpriu a mesma carga-horária teórica e prática dos demais acadêmicos. Eis o recorte discursivo:

**(RD5)** Ao final de mais um estágio, fico feliz e ao mesmo tempo realizado por ter tido mais essa oportunidade de vivenciar a realidade dentro de uma sala de aula, mais uma vez na disciplina de Língua Portuguesa. As reais dificuldades encontradas e a relação professor x aluno me proporcionaram um arcabouço único. As “ferramentas” a mim apresentadas e por mim utilizadas durante esses 04 anos de aprendizado na Universidade, seja na teoria ou na prática, fizeram com que eu buscasse meus ideais, meus objetivos. E um deles é ser um “profissional” na área de Língua e Literatura Portuguesa. Experiências essas que me auxiliaram bastante. Principalmente no embasamento, na formulação dos conteúdos e nas fontes de pesquisas. // Não posso deixar de relatar aqui a contribuição das aulas teóricas realizadas na Universidade, que me proporcionou o conhecimento teórico necessário para a minha formação (um profissional de qualidade). Na prática do estágio, me deparei com diversas situações: o despreparo de alguns profissionais, o desinteresse de alguma parte dos alunos, etc. Mas nada me desanimou quando o assunto era a necessidade de se ensinar e aprender. Foi no momento da regência que tive a noção do que de fato acontecia na sala de aula. E foi nesse momento que me senti, eu serie/ou quero ser, e que papel quero desempenhar como professor de Língua Portuguesa.

(Relatório final sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV.  
Acadêmico Pedro.)

Nesse relato, o locutor Pedro destaca a importância de ter vivenciado a realidade peculiar ao espaço de sala de aula em mais uma etapa do Estágio Supervisionado. Essa vivência é predicada, por ele, pelos adjetivos “feliz” e “realizado”, particípio do verbo

“realizar”, na acepção de “alcançar objetivos, tendo sucesso”, como podemos notar na expressão: “(...) fico feliz e ao mesmo tempo realizado por ter tido mais essa oportunidade (...)”. Trata-se de adjetivos que expressam uma avaliação positiva do locutor Pedro frente à experiência do Estágio Supervisionado.

Ele nomeia dois aspectos que foram decisivos para a construção do que ele chamou de “arcabouço único”, a saber: “as reais dificuldades” do espaço de sala de aula e a “relação professor x aluno”. E ele salienta, e em seguida ressalta no contínuo do relato, o lugar de alcance e de destaque, em sua prática, das teorias estudadas na Universidade. As teorias ancoraram certas ações, na sua constituição profissional, que tomam uma feição “aglutinadora”. Em vez de fazer ponto de dispersão, as teorias estudadas são enunciadas, como ponto de unidade com a prática. E a prática, por sua vez, é enunciada, como uma instância que possui um potencial reflexivo de grande valor. É da prática que advêm certas experiências, radicalmente parciais e dispersas, cuja permeabilidade está em função da teoria.

Na esteira de Foucault e Deleuze (1979), podemos dizer que o locutor Pedro, ao jogar com a relação entre teoria e prática, próprio da condição figurativa de sua enunciação, passa de uma instância a outra, circunscrevendo certas ações de teoria e de prática. E o modo destacado por ele, para intervir na realidade do espaço de sala de aula, é por meio das teorias. Elas asseguram a ele certos referenciais metodológicos, aludidos por Pedro pelo nominal aspeado “ferramenta”. Esse nominal aspeado parece figurar como uma marca mais aparente de intersubjetividade, já que, nas aulas teóricas, a tônica adotada pela professora do Estágio Supervisionado foi a de que a perspectiva de “ferramenta” e de “técnica”, para aludir à teoria, é fortemente criticada nos estudos linguísticos. Um consulta nos relatórios dos outros colegas de Pedro nos permitiu encontrar uma intervenção da professora, na enunciação escrita de um dos alunos, exatamente nessa direção.

Como vimos considerando nas análises, por se tratar de um jogo entre aspectos a serem enunciados e silenciados, tanto as predicções quanto as nomeações são permeadas de subjetividade, no sentido benvenistiano do termo. Ao apropriar-se da língua, transformando-a em discurso, o locutor torna essa apropriação cognoscível, no sentido de apresentar, de contar algo a outrem. Da parte dele, essa apropriação acaba por fundar e tornar possível aspectos que são sentidos e vividos, como algo que ele produz na e pela linguagem. Eis o “gatilho” para que a *relação discursiva* entre teoria e prática ganhe, no caso do locutor Pedro, uma feição de fascínio. Ao contrário da locutora Ana Beatriz, por exemplo, ele dimensiona uma “teoria” e uma “prática” extremamente consistentes, quase não faltosas em si; sem certos limites que

lhes seriam próprios. Longe de serem impermeáveis, a relação entre teoria e prática são permeáveis e quase exatas em sua enunciação escrita.

Nesse sentido, um ponto desse relato de Pedro nos interroga: por mais que se busque relacionar e articular a teoria e a prática, até pela posição discursivo-enunciativa de quem precisa fazer a integração, como afirmar que foi a regência a responsável por sua identificação com a profissão de professor? E que advém dela a dimensão de seu papel em si de professor? Eis que, neste momento, parece se constituir um ponto de contradição em sua enunciação. A teoria em si também não teria esse potencial reflexivo e revelador? E a relação entre teoria e prática introduzida e incorporada em seu discurso? Essa contradição, assim como as outras que aventamos ao longo das análises, permite-nos destacar que a instância da prática não se mostra (tão) transparente assim. Toda tentativa de se falar da prática só pode ser estabelecida pelo aspecto contingencial que ela encerra, como vimos nos diferentes relatos. Seja para marcar uma relação faltosa, como expressou a locutora Ana Beatriz, seja para dimensionar uma relação de fascínio, como mencionaram os outros locutores, o jogo entre a necessidade da teoria e a contingência da prática segue perspectivando a experiência singular dos acadêmicos no Estágio Supervisionado.

As análises que empreendemos, neste artigo, mostram que a experiência de cada acadêmico é singular, embora ela seja tomada, no âmbito de certas abordagens pedagógicas, como uniforme, homogênea. Não se trata de pensarmos em uma singularidade de uma ordem subjetivista, cujo fundamento seria um “ego transcendental”. Ao contrário, ancorados na perspectiva benvenistiana, a singularidade da experiência é fruto da linguagem. É esta quem dimensiona, em seu funcionamento, as (im)possibilidades da condição figurativa da enunciação. Dito de outra forma, a linguagem, em sua natureza dialógica, instaura, ao mesmo tempo, a produção de uma referência singular para a relação entre teoria e prática, em cada instância de enunciação, e uma recorrência de certos sentidos, que são, socialmente, (com)partilhados. Os sentidos não são uma propriedade intrínseca ao homem, que seriam produzidos a seu bel-prazer. Eles advêm do caráter dialógico e relacional da linguagem.

Para finalizar esta seção, é preciso ressaltarmos que os diferentes sentidos construídos em relação às instâncias da teoria e da prática pelos diferentes locutores mostram que essas instâncias não são passíveis de serem obturadas em si. A *relação discursiva* que os enunciados dão a conhecer expressam uma abertura de sentidos, de tal maneira que o locutor passa de um certo tipo de discurso ao outro. Uma evidência dessa passagem, isto é, do revezamento, conforme mostramos nas análises, é que aludir à teoria reclama mencionar a prática enunciativamente, e vice-versa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enunciativamente, as análises aqui realizadas mostram que, embora os acadêmicos sejam enganchados em e por certos discursos de circulação social referentes à prática professoral em sala de aula, há uma mobilização singular deles, o que instaura uma enunciação escrita cujo foco é a *relação discursiva* com a teoria e a prática no âmbito do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Essa *relação discursiva* deixa (entre)ver o modo como a experiência de sala de aula toca cada um. Assim, embora sejam colegas de turma, vivenciando as “mesmas” aulas teóricas, a recepção destas não se dá de modo uniforme nem igual; é preciso considerar que há sujeito de linguagem ali, e que, por isso, as experiências são únicas; cada acadêmico associa e experiencia de modo singular a sua formação, uma vez que suas histórias são particulares.

É preciso ainda considerar que cada acadêmico instaura a professora como sua interlocutora e, ao fazê-lo, projeta em sua escrita uma imagem para ela. A projeção desta imagem afeta, sobremaneira, o modo como cada locutor (se) enuncia no relatório. Não é à-toa que os discursos mobilizados, majoritariamente, advêm das aulas teóricas; os recortes e o modo como eles são “costurados”, no entanto, são função do locutor. O grande desafio na formação de professor é colocar o “futuro professor” em uma relação de implicação responsável com o processo de ensino e com a contingência da sala de aula, de modo que suas ações pedagógicas não sejam mera aplicação de sugestões, dicas ou roteiros didáticos pré-definidos e estabelecidos nos livros didáticos, por exemplo; mas que procedam de uma relação própria e, por isso, subjetiva com a condição professoral e o saber implicado em sua (a)(tu)ação.

O receituário falha e cai por terra a estabilidade de relações pré-concebidas. Entra em jogo o aspecto contingencial que desestabiliza, que abre para outros sentidos, para outras saídas e re-invenções. Assim, não é porque tiveram uma experiência exitosa que estará assegurada a aprendizagem em outras circunstâncias. Nesse sentido, tanto o mal-estar provocado pela dicotomização entre teoria e prática como o fascínio de um encaixe quase perfeito entre elas pode provocar o professamento de um mal-estar e, em decorrência, o estilhaçamento da condição professoral, de modo que o professor, na sala de aula, não assuma a responsabilidade por sua condição e lugar social e, assim se dando, a aula corre o risco de não acontecer. Ou seja, professor e aluno perdem o tempo da sala de aula e não conseguem revertê-lo em prol da assunção ao conhecimento.

Neste artigo, apostamos na perspectiva de que a maior ou a menor integração entre teoria e prática nasce do exercício de linguagem de cada locutor, como vimos considerando. Um exercício que se mostra, a cada agenciamento, novo e irrepitível, embora certos discursos socialmente estabilizados produzam um efeito de que, no caso da *relação discursiva* com a teoria e com a prática, por exemplo, trata-se de uma identidade (no sentido de mesmidade) de relação o tempo todo. A teoria instala um limite à prática; por sua vez, a prática instala um limite à teoria, de modo que a relação não se fecha e que não haja garantias de uma na outra. Assim, a concepção de revezamento põe em cena a passagem de um tipo de discurso ao outro.

Uma implicação importante que gostaríamos de reivindicar, a partir da natureza das análises que empreendemos, é que, por mais que se queira fechar em si a relação entre teoria e prática, o exercício de linguagem a interroga. É preciso, então, um gesto fundacional singular, em que esse exercício seja o meio (im)possível. Não se trata de pensar que esse exercício é parte integrante do gesto fundacional. À luz das teorizações de Benveniste, podemos dizer que a perspectiva é radical. Benveniste (1958) soube dimensionar uma função mais fundamental à linguagem. Longe de ver nela uma função tão-somente comunicativa, como fez toda uma geração de teóricos da linguagem, Benveniste (1958) salientou e fundamentou que “a linguagem serve para *viver*” (Benveniste, 1958: 222. Grifos do autor.). A linguagem serve para significar o mundo, tendo por base o jogo intersubjetivo que ela instaura.

Em seu elaborado viés benvenistiano, Teixeira (2012) também soube dimensionar que a linguagem serve para viver. E, no caso dela, essa vivência advém, por exemplo, das atividades de trabalho que profissionais de enfermagem desempenham em hospitais. Teixeira (2012) lançou-nos, de modo magistral, ao campo aplicado, mostrando-nos a relação inextricável entre “experiência” e “subjetividade”. Suas teorizações nos devolveram um Benveniste que fez os saberes dialogarem em torno das questões da enunciação. Para finalizarmos, é preciso dizer que os trabalhos de Teixeira instalam diante de nós uma outra relação com o campo aplicado: uma relação em que o olhar enunciativo intervém, para expressarmos à sua maneira.

## Referências

1. BENVENISTE, Émile [1958]. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
2. BENVENISTE, Émile [1965]. A linguagem e a experiência humana. *In*: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

3. BENVENISTE, Émile [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
4. DELEUZE, Gilles, FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
5. DESSONS, G. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
6. FLORES, Valdir; NUNES, Paula Ávila. A especificidade da enunciação escrita em texto acadêmicos. In: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. V. 8, n. 1, p. 235-252, 2012.
7. TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, Maria da Glória, BARBISAN; Leci Borges. *Enunciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

**ABSTRACT:** In this paper, we analyze the way that the relationship between theory and practice appears in the reflexive reports written by students from a Portuguese Teaching Training Course, of a Public University in Brazil, during the practical training process. In order to achieve our goal, we propose a conceptual dialogue with Foucault/Deleuze's (1970) and Benveniste's (1958; 1970) theorizations. We believe that the relay (action-theoretical and action-practical) happens during the enunciation. Thus, a subjective activity is on the basis of this relay when one enunciates (itself) in the reflexive reports, one tells its experience and reflects about it. The discursive excerpts analyzed are due the student's mention about theory and practice in their written annunciation. From this mention, we sectioned some linguistic aspect to show the way each enunciative instance create meanings and particular references concerning to theory and practice (the relay). The meanings and the references give the discursive relation dimension that each student is lead to build about theory and practice. The analysis show that the discursive relation regarding to theory and practice can assume features, in what the contingent sometimes brings the horror brands sometimes fascination brands. The analysis also demonstrates a new way of interpreting the relationship between theory and practice, once they indicate the meanings of each interlocutor.

**Keywords:** Relay; Written enunciation; Theory; Practice; Practical training process.