

**AS reflexões do estagiário sobre a aula de língua portuguesa**  
**Reflections Performed By The Licensing On Another Teacher's Class**

**Patrícia Soares Batista Teixeira<sup>1</sup>**  
**Marinalva Vieira Barbosa<sup>2</sup>**

**Recebido em:** 14/11/2019

**Aprovado em:** 23/12/2019

**Publicado em:** 30/12/2019

**Resumo:** Neste artigo analisamos a escrita produzida em relatórios de estágio sobre a aula do professor de língua portuguesa visando compreender a natureza da reflexão empreendida pelo estagiário, a partir daquilo que registrou, sobre a aula de língua portuguesa. O propósito é saber como essa escrita está fundamentada, se com argumentos baseados na própria experiência, ou se está apoiada numa espécie de senso comum sobre a docência na educação básica. Para tanto, analisamos como o licenciando realiza o trabalho de “escuta” da aula, considerando que escutá-la está para além de descrever em detalhes os acontecimentos discursivos que se desenvolvem nesse espaço, mas é também percebê-la como espaço de interação entre sujeitos singulares. As análises se sustentam no conceito de análise linguística de Geraldi (2006) que propõe uma compreensão das ações que se fazem com a linguagem por meio das atividades, epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas. O corpus é constituído por excertos de relatórios de estágio supervisionado dos cursos de Letras de duas instituições da rede federal de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Análise discursiva. Relatório de estágio.

**Abstract:** This paper analyzes the writing produced in internship reports about Portuguese language teacher's class, in order to understand the nature of the reflection undertaken by the trainee, from what registered. The purpose is to know how the script is based, with arguments based on own experience, or if is supported exclusively in a kind of common sense about the teaching in basic education. For this purpose we are discussing to check the manner in which the licensing performs the work of listening to the class, whereas it is in addition to describe in detail the discursive events that develop in this space, but perceive it so have a factual event idea, The analyses hold up on the concept of linguistic analysis of Giraldi (2006) which proposes an understanding of the actions that are made with the language through activities, metalinguísticas and epilinguísticas, and that determine the strategies say. The corpus consists of excerpts from final reports of supervised internship of Letters of two federal education network institutions.

**Keywords:** Writing. Discursive analysis. Licencing.

---

<sup>1</sup>Possui graduação em letras /Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM (2012). Mestrado em Educação-UFTM (2018). Brasil. E-mail: paty.erivi@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Letras (1999) e Especialização em Leitura e Produção de Textos (2000), Mestrado(2004) e Doutorado em Linguística- este com Estágio no Laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), ligado à Université Lyon 2 e a Ecole Normale Superieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon ? L?ENS LSH. Fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp (2009). Foi coordenadora institucional do Pibid no período de 07/2011 a 08/2015. Foi diretora do Instituto de Educação, Artes, Letras, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS-UFTM) no período de 12/2015 a 11/2019.. É docente permanente do Programa Pós-graduação em Educação e do Profletras da UFTM. Coordena a coleção Fazer A-parecer (Ed. Mercado de Letras - 5 volumes). Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3538-8821>E-mail: marinalvav@gmail.com

TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Shulman (2005, p. 25-26), a reflexão é uma ação realizada pelo professor quando analisa temas e ou objetos relacionados a sua própria prática. Trata-se de uma retomada do processo de ensino/aprendizagem por meio da memória dos êxitos, fracassos e emoções experimentadas nas interações em sala de aula. O autor destaca como aspecto fundamental da ação reflexiva a revisão do ensino em comparação com os objetivos que se pretende alcançar. Ao rememorar a experiência vivida e comparar com aquilo que estabeleceu previamente, o professor avalia os sucessos e insucessos e, conseqüentemente, pode reformular a sua prática. Ao reformular, toma consciência sobre os processos de ensino e aprendizagem..

Nesse sentido, assumimos que a escrita do relatório de estagio é um momento de produção de reflexão que envolve também a memória do vivido/observado em sala de aula. Ou seja, o licenciando é um sujeito linguístico, cuja escrita sobre as práticas de ensino se configura numa forma de registrar as compreensões sobre a aula de língua portuguesa. Para produzir tais reflexões, recorre às diferentes manifestações e possibilidades do uso da língua na aula – seu principal instrumento de trabalho – pois é por meio da e na linguagem (seja ela oral ou escrita) que passa a perceber o professor e o aluno, focos de suas reflexões. É nesse processo reflexivo que novos conhecimentos podem surgir.

Nesse sentido, a escrita dos relatórios é constitutiva da formação do professor, da sua capacidade de produzir reflexões sobre a aula porque

Fornecer um suporte para essa atividade intelectual do professor sobre sua própria experiência. Isso acontece na medida em que relatando o que viu e ouviu na sala de aula, bem como o que disse e fez ouvir, o professor produz (para si mesmo em primeiro lugar e para outros) um recorte relativamente objetivável do processo dialógico em que esteve (e ainda está) constituído como sujeito. “Grosso modo, escrevendo o que se passou em sala, seja externamente (narrando acontecimentos palpáveis e reportando falas literais) seja internamente” descrevendo pensamentos e sensações ou procurando dar destaque em entonações e outros aspectos menos explícitos) o professor pode retornar a aula e reviver em diferentes condições as cenas de que tomou parte (FAIRCHILD, 2017, p. 273).

O licenciando, ao servir-se da língua, explorando-a por meio de elementos expressivos, produz leituras sobre as cenas discursivas presenciadas na sala de aula, de

TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

maneira a rememorá-las a partir do que descreveu das cenas que presenciou. Essa escrita possibilita reformular, repensar a experiência da aula. Assim, a análise do licenciando sobre a aula registrada em relatório de estágio consiste num movimento de “voltar atrás, ver o que fez e poder fazer alterações” (SHCÖN, 2014, p. 7). Tal processo ocorre já nas leituras imediatas feitas no momento do registro, o que pode resultar a em uma construção de posicionamentos próprios acerca do que é a aula de língua portuguesa.

Diante disso, a questão que norteia este estudo consiste em saber em que medida o estagiário realiza um trabalho de escuta da aula; sua atenção está voltada aos detalhes da cena discursiva, do que está ao seu alcance, ou se baseia propriamente na representação do que (não) seja a aula?

Para responder essa questão, analisamos excertos retirados de quatro dos relatórios de estágio, especificamente retirados do tópico denominado “análise da observação/regência”. Nesse tópico, geralmente o estagiário registra e analisa a aula do outro professor. Os fragmentos em estudo são intitulados como REPA1, REPA2, REPA3 e RETM1. Os relatórios REPA, produzidos no período de 2014 a 2016, foram escritos para a disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras da Universidade Federal do Pará-UFGPA e os relatórios RETM correspondem aos do curso de Letras da UFTM<sup>3</sup>.

Os resultados mostram que as reflexões estão ainda arraigadas às correntes teóricas, sem que o estagiário atravesse, banhe essas teorias nas compreensões próprias, relacionadas às condições enunciativas da aula.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

O estágio supervisionado em educação é uma exigência legal para que a formação do professor se efetive. Tem como objetivo preparar o aluno da graduação para o exercício docente, além de conhecer seu futuro campo de atuação, antes de se diplomar. Esse aprendizado da prática, que se dá pela observação acerca de como o

---

<sup>3</sup> UFTM e UFGPA são parceiras na realização de pesquisas sobre a escrita nas licenciaturas por meio do projeto: A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento, que foi realizado no período de 2014 a 2017, CNPq 458449/2014-8. Essa parceria continua por meio do projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re) produção de conhecimento”, Chamada Universal MCTIC/CNPQ N.º 28/2018, Processo: 427044/2018-9.

**TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.**

outro professor atua em sala de aula, também o leva a aprender a lidar com inúmeras situações que talvez não aprendesse apenas estudando sobre o assunto. Além disso, o estágio viabiliza a construção de saberes necessárias à aprendizagem. Segundo Garcia (1999, p. 39), “aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres bons professores”.

Com isso, entendemos o estágio como a etapa de preparação que coloca o aprendiz em período de experiência com alguém já habilitado, e o professor experiente passa a participar, ainda que num curto período de tempo, da formação do estagiário. Para Pimenta e Lima (1995), o estágio é sinônimo de práticas de ensino e tem como fundamento o ensino/aprendizagem, que se traduz como o conhecimento técnico que garante a efetiva aprendizagem. De acordo com essas autoras, o estágio é compreendido como campo de conhecimento e sobrepuja a noção de mera atividade de prática docente, e pode se constituir como prática de pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Silva (2005) caracteriza o estágio não como uma atividade de aplicação de teorias ou lugar para treinamento, mas como um momento de detecção da realidade, cujo fim é levar o aluno a identificar problemas concretos que poderão contribuir para pensar sua profissão. O estágio, pela perspectiva teórica assumida neste artigo, é uma etapa fundamental no desenvolvimento do futuro professor porque oportuniza o experimentar da profissão antes de graduar-se. Para o futuro professor, funciona como uma prática de investigação atrelada ao conhecimento que adquiriu na universidade, o que possibilita a construção de uma compreensão consistente dos processos de ensino e aprendizagem e dos desafios que os envolvem.

Sendo o estágio um processo de aprendizagem necessário à formação do futuro professor de língua portuguesa, a escrita do relatório, da aula observada é uma prática fundamental na constituição do ato de refletir sobre a aula, sobre a prática docente, sobre o ensino e a aprendizagem. Escrever o relatório, além de ser um espaço para problematização e reflexão de questões da educação, sobretudo da linguagem, seu objeto de estudo, é também um meio de constituição de um professor como sujeito de conhecimento. Portanto, o estágio se configura como uma etapa constitutiva do aprender a ser professor.

## **SUJEITO, ESCRITA E FORMAÇÃO.**



A concepção de linguagem que sustenta as análises desenvolvida neste artigo toma como base a concepção de enunciado proposta por Bakhtin (2000). Para esse autor, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, o que quer dizer que o locutor não é o primeiro a exprimir seu pensamento acerca de algo, ou seja, não é o primeiro a falar de determinado objeto, não é o Adão bíblico, perante a objetos virgens” (Ibidem p. 319). Esse fator indica a preexistência de outros enunciados, produzidos em tempo e espaços diferentes.

O interlocutor, por essa perspectiva, é fundamental na constituição do enunciado. O interlocutor, no processo de interação verbal, traz a exigência do posicionamento responsivo, ativo do locutor. Esse processo reconhecido como a alternância dos sujeitos no diálogo implica na adoção por parte do locutor de formas variadas de produção verbal: pergunta-resposta; asserção-objeção-afirmação-consentimento; oferecimento-aceitação; ordem-execução.

Brandão (2004) afirma que Bakhtin visando a formulação de uma teoria para o enunciado, deu lugar especial para a enunciação como fator real da linguagem, pois coloca o enunciado como objeto de estudos da linguagem e a enunciação como fundamental para compreensão e explicação dos sentidos dos atos de comunicação verbal. Nesse processo, o outro não é um sujeito passivo, pois desempenha papel importante nas questões relacionadas ao linguístico e ao social.

Para Bakhtin (2006), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Ela procede de alguém e se destina a alguém. A palavra está em função do interlocutor e por meio dela o sujeito se define em relação ao outro. A palavra não pertence ao locutor totalmente, apenas em parte, o que pressupõe que a outra parte pertence a outros enunciadore. Para ele a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, sendo o diálogo uma das formas mais importantes (Idem).

Um exemplo de como isso ocorre está no cumprimento das finalidades dos relatórios de estágio de informar ao professor de que as atividades foram cumpridas. Os argumentos podem ser aceitos ou não pelo responsável da disciplina ocorrendo, portanto, uma tensão, um diálogo, resultando em uma atitude responsiva do locutor o qual determina esse processo de interação. O licenciando enquanto sujeito que enuncia não

**TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.**

enuncia apenas para si, mas para outrem. Há um público determinado, isto é, os interlocutores, leitores dos relatórios.

Na articulação, para produção da escrita, entre as teorias e relato/análise da prática observada, ou ponto de contato entre elas, ocorre a evocação de vozes advindas de outros lugares, outros discursos, de enunciados cujos sentidos foram construídos por meio de outros enunciados. “Na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem e nessa atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação signíca necessária” (GERALDI, 2003 p. 19).

Nesse sentido, a escrita dos relatórios constitui como um lugar privilegiado para observação da formação do professor de língua portuguesa. Isso porque a escrita resulta de um trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos. A escrita dos relatórios é constituída nas interações de que participa o estagiário nas instituições educacionais, na própria escola e com interlocutores posicionados em contextos sociais mais amplos.

## **ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

### **Sobre a Reflexão que se faz da Aula a partir da perspectiva teórica.**

Nas análises, buscamos a natureza das reflexões realizadas pelo estagiário, ou seja, buscamos perceber em que se baseia para construir o discurso sobre a aula do outro professor. Os excertos em estudos são: REPA1, REPA2, REPA3 e RETM1. Neste tópico analisamos um recorte do REPA1 e REPA2. No primeiro, o licenciando descreve a observação feita em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que a docente trabalhou as variedades linguísticas. O segundo trata da observação realizada no primeiro dia do estágio e apresenta traços similares ao do REPA1 conforme mostraremos a seguir:

#### **Fragmento 1 REPA<sub>1</sub>**

Sexto dia de observação (...). A docente em observação iniciou a aula fazendo um comentário sobre variedades linguísticas, sem se aprofundar, apenas conceituou. Seguidamente começou a escrever no quadro branco. Abaixo destacamos o que estava escrito no quadro (...).

(...) No meio da explicação surge a seguinte indagação de um dos alunos:

Aluno: - Professora, a senhora já foi em Moaná?

Docente: Não! Aluno: Lá se pronuncia três! (Enfatizando o chiado na pronúncia da palavra)

O aluno continuou explicando sobre o falar chiado daquele determinado local, logo em seguida destacou ainda a questão do taperebá que é conhecido como cajá em algumas regiões. Neste momento os alunos mostravam-se bem mais à vontade na aula, chegando a inferir seus conhecimentos para somar com a explicação.

(...) Após descrevermos as aulas observadas, podemos fazer uma reflexão acerca desta prática docente, Diante dos conhecimentos teóricos práticos estudados em sala, podemos afirmar que no momento de explicação da docente, a aula supracitada se aproximou da terceira concepção de linguagem, isto se justifica com a interação dos alunos através das inferências de conhecimento. Para Travaglia (1996), a terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Apesar da prática docente adotada nestas aulas não iniciar com o uso da terceira concepção de linguagem, a intervenção dos alunos durante o momento de explicação fez com acontecesse o processo de interação nas aulas.

(...)Percebemos que os exemplos usados em sala poderiam estar mais ligados com a realidade dos alunos, isto faria com que eles ficassem mais à vontade, é preciso fazer a ponte para trazer o aluno para junto da aula, isto pode ser feito através da adaptação do material utilizado em sala, enfocando na realidade da turma.

No fragmento 1, o licenciando descreve a aula em detalhes ao reproduzir o conteúdo do quadro e o diálogo entre os interlocutores, professor e aluno. Há uma intercalação na sequência dos dados, pois primeiro descreve o objeto, em seguida, de maneira rápida, passa para a classificação, pula a etapa da reflexão que por sua vez é feita no final da descrição. A tipificação realizada logo no início rotula a aula como uma espécie de etiquetagem: a da professora x é como expressão do pensamento; da outra turma como instrumento de comunicação etc.. Isso coaduna com o dilema da formação de professores tratado por Fairchild (2014) que, ancorado em Barzotto (2010), afirma que o acadêmico recebe textos os quais tende a reproduzir sem muita compreensão. Os textos teóricos servem para checar se o trabalho está em conformidade com uma determinada corrente teórica. O estagiário não questiona a pertinência do texto teórico, se é relevante ou não para embasar uma análise do trabalho docente. É possível observar que o licenciando de posse do conhecimento teórico dá a entender que tem condições de avaliar a aula, pois indica que esta iniciou pela concepção como expressão do pensamento (esta informação não está implícita), mas perceptível no operador argumentativo *apesar* na expressão:

...apesar da prática docente adotada nestas aulas não iniciar com o uso da terceira concepção de linguagem, quando correlacionada com os enunciados: A docente em observação iniciou a aula fazendo um comentário sobre variedades linguísticas, sem se aprofundar, apenas conceituou e: Seguidamente começou a escrever no quadro branco.

Assim, o pressuposto é que a concepção da aula ministrada pela professora não está bem delineada, posto que há oscilação no saber fazer. A forma de interação observada ocorre apenas em dado momento, na explicação do conteúdo. Portanto, não há uma constituição efetiva da concepção de linguagem. Há uma tentativa do licenciando de caracterizar a forma de ensino da professora buscando atrelar aos conhecimentos acadêmicos para comprovar que a articulação entre prática e teoria aprendida foi realizada, ao não deixar escapar um mínimo gesto para poder encaixá-la. Assim, acaba por assumir a posição de um sujeito cuja escrita é de total adesão à autoridade teórica.

É possível observar também indício de um parecer desfavorável em relação à aula da professora. O termo *aproxima*, utilizado para se referir à determinada concepção, embora pareça insignificante, é determinante para essa pressuposição. É um traço considerado importante na escrita, pois funciona como sinal que indica o tipo de avaliação realizada sobre a aula. Assim, o licenciando, ao não validar essa afirmação, uma vez que esse é o propósito de sua análise, ignora o trabalho realizado pela docente, se for levado em conta os enunciados do fragmento 1 a seguir:

**...Neste momento os alunos mostravam-se bem mais à vontade na aula,** chegando a inferir seus conhecimentos para somar com a explicação. (diz respeito à descrição da aula)

...Os exemplos usados em sala **podiam estar mais ligados com a realidade dos alunos, isto faria com que eles ficassem mais à vontade.**

(diz respeito à reflexão feita da aula)

Esses traços revelam uma incoerência. Os elementos utilizados para afirmar que houve interação são também usados para contradizer, afirmando não ter havido interação como que para deixar claro as faltas no trabalho do professor que precisam ser supridas. Em síntese, chega-se a seguinte conclusão: a análise empreendida pelo licenciando limitou-se tão somente para aquilo que a teoria diz a respeito da atuação da professora, não foi extraído outro dado que pudesse sobrepujar algo que já não se tenha dito sobre a



TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

aula. Segundo Geraldi (2006), é mais importante compreender como se estabelece a relação entre os sujeitos do que simplesmente indicar as tipologias.

Entretanto, faz-se necessário compreender que se trata de uma aprendizagem. As teorias estão sendo assimiladas pelo licenciando e vão se materializando na medida em que são correlacionadas às práticas de ensino. Esse tipo de conhecimento contribui para o desenvolvimento e reflexão da própria prática. Exemplo similar pode ser observado no excerto no fragmento a seguir, que corresponde ao REPA2, o qual trata de uma descrição do primeiro dia de observação de uma aula realizada no terceiro ano do ensino médio.

### Fragmento 2 - REPA2

A professora retornou ao assunto dizendo: “Bem pessoal. Antes de falarmos da linguagem, iremos falar sobre os seres humanos. Vivemos em sociedade. Temos necessidade de comunicação”. Ela deu exemplo de viagens para outros países de línguas diferentes da do português e do problema de se comunicar sem ter conhecimento dessas outras línguas.

Ela escreveu mais exemplos: “Exemplos de linguagem gestual: Gestos, dançar, desenhar... libras.”.

“Mensagens transmitidas pelos símbolos: sons, cores, imagens, fotografias — linguagem não verbal.”

“Fala, escrita, língua — linguagem verbal.”

Então ela explicou que linguagem mista é a junção da linguagem verbal com a não verbal. Deu exemplos: “a novela: mistura de imagens e fala”.

(...) A professora continuou aula terminando de explicar o assunto.

Ela passou um exercício contendo quatro questões que contemplavam o assunto abordado em sala de aula. Duas eram de marcar e duas de analisar e responder. A professora deu um tempo, vinte minutos no máximo, para que estes respondessem. Alguns tiveram dificuldade de responder, outros não. Terminado o tempo. A professora seguiu com a correção.

Diante das aulas observadas, da forma como a professora abordou o assunto e do exercício passado em sala. Chegamos à conclusão de que as aulas da professora em questão estavam relacionadas à segunda concepção de linguagem: a linguagem como instrumento de comunicação. Visto que, nem as aulas e nem as atividades possibilitavam aos alunos a uma reflexão. Não houve uma leitura antes, por parte da professora, do exercício proposto. Além do mais, no exercício exigia-se que os alunos respondessem com as respostas que já estavam explícitas nas tiras em que as questões estavam baseadas. Não havia reflexão. Esperava-se deles os conhecimentos prévios do assunto trabalhado na sala. Nessa concepção, a língua é adotada como um sistema de códigos em que os falantes devem conhecer e dominar para se estabelecer uma comunicação efetiva. E isso que foi notado durante a explanação do assunto pela professora. Ela falava muito em códigos que deveriam ser conhecidos para que aconteça uma comunicação. A respeito dessa concepção Travaglia (1996, p. 22) diz: “[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é

capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Ao término das aulas, pudemos reconhecer o quanto à professora se dedicou e se esforçou para que o assunto fosse apreendido pelos seus alunos. Acreditamos, porém, se houvesse uma interação entre professor-aluno, e se ela se colocasse como mediadora entre o conhecimento e os alunos, as aulas seriam mais proveitosas.

Na escrita do licenciando, os elementos linguístico-discursivos utilizados que dão a força argumentativa para o enunciado podem ser percebidos em: “diante das aulas observadas” e “a forma como a professora abordou o conteúdo”, Essas expressões sustentam a opinião sobre a aula e parece ser suficiente para ele classificá-la a uma determinada teoria de ensino. Uma das razões que reforçam a tese do aluno de que o ensino da professora é baseado na concepção que toma a linguagem como instrumento de comunicação é o fato dela explicar sobre as funções da linguagem, elementos inerentes ao conteúdo ministrado: *“E isso que foi notado durante a explanação do assunto pela professora. Ela falava muito em códigos que deveriam ser conhecidos para que aconteça uma comunicação”*. Esse é mais um exemplo de descrição em que não se apresenta os dados. Os exercícios passados pela professora não foram apresentados. Sabe-se apenas que eram questões de marcar e responder.

A concepção como instrumento de comunicação apontada pela autora do relatório tem como principal característica a dissociação entre homem e sociedade (pois a língua é estudada com o fim em si mesma, sem estabelecer qualquer relação com o contexto). Nesta concepção, de acordo com Menegassi (2011), os exercícios são mecânicos e fundamentados na gramática, o que parece não corresponder com a prática da professora registrada pelo próprio estagiário, uma vez que a docente chama seus alunos para um diálogo, como é possível perceber no trecho citado abaixo e que foi retirado do fragmento 2. Nota-se que a docente convoca-os a refletir sobre os seres humanos, e aborda a questão comunicativa como elemento intrínseco. O discurso da professora nos leva a inferir que o ensino realizado por ela não se baseia somente na resolução de exercícios, mas leva seus alunos a produzir sentidos quando estabelece relação do funcionamento da língua com contextos distintos e nas diversas maneiras de manifestação, considerando os enunciados:

“Bem pessoal. Antes de falarmos da linguagem, iremos falar sobre os seres humanos. Vivemos em sociedade. Temos necessidade de

comunicação”. Ela deu exemplo de viagens para outros países de línguas diferentes da do português e do problema de se comunicar **sem ter conhecimento dessas outras línguas**. Ela escreveu mais exemplos: “Exemplos de linguagem gestual: Gestos, dançar, desenhar... libras.”.

As diversas manifestações da língua presentes na descrição do licenciando não foram exploradas. Ele realizou uma descrição satisfatória ao descrever a cena da aula em que deu muitos detalhes; transcreveu uma fala da professora, porém, faltou o trabalho de escuta daquilo que observou. Pela descrição parece não ter havido o trabalho de reflexão sobre as ações da professora como seus inúmeros exemplos, sobre o que falou das suas viagens, dos seres humanos, quer dizer, uma fala séria que não foi considerada e que reporta à afirmação:

Uma boa escuta não consiste unicamente na capacidade de reproduzir com fidelidade as palavras dos outros, e às vezes nem se quer coincide com isso (...) acima de tudo uma boa escuta consiste em perceber as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados-onde há uma fala séria e onde está uma ironia ou um comentário desdenhoso; onde o tom de voz transforma o pedido numa ameaça, uma ordem em um ato de encorajamento... (FAIRCHILD, 2017 p. 273)

Diante disso, importa observar uma pista que indica o foco da reflexão realizada pelo licenciando, a expressão: “sem ter conhecimento dessas outras línguas” que os exemplos dados pela professora não eram relevantes. Para ele, o fato da professora não conhecer todas as línguas se configura em impedimento para falar sobre a infinidade de outras existentes no mundo. Desse modo, a inferência é que a preocupação reside em submeter ao discurso teórico, porque, na sequência do evento discursivo, classifica a concepção de linguagem que a professora utiliza e sobrepõe ao conhecimento que o licenciando teve sobre a aula.

Esse posicionamento do licenciando ante a teoria reporta ao dizer de Barzotto (2016) sobre a necessidade de o pesquisador deslocar-se. Considerando o licenciando como aquele que pesquisa sobre a sala de aula, certo distanciamento com as leituras realizadas torna-se fundamental para as análises, pois o espaçamento poderia dar-lhe possibilidade de olhar para outros pontos; levá-lo a um processo de compreensão de modo a construir sentidos sobre o que se viu da aula e não meramente caracterizá-la e reduzi-la a uma determinada concepção. Essa atitude ante a classificação do método é uma ação metalinguística, porque não perpassa os limites do conhecimento que ficam

**TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.**

encerrados em si mesmos, inviabilizando a reflexão sobre os discursos e as experiências. Isso impede a produção de novos conhecimentos, porque o conhecimento teórico já está dado, pronto, cabendo apenas ao licenciando aplicar. A respeito dessa ação com a linguagem:

É problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios fixar uma reflexão. Na verdade o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí, a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua (GERALDI, 1991 p. 191).

Embora o exemplo do autor remeta à escola, estende ao conhecimento, às práticas universitárias a que o licenciando está submetido, pois dele se utiliza para construir os sentidos. Assim, a concepção de linguagem aprendida na disciplina pode ajudá-lo a construir sentidos e não se restringir a um método de tipificação, como ocorre no registro do licenciando, logo no primeiro dia da observação, como se tivesse analisado outras mais. Isso torna a informação um tanto quanto contraditória se for considerado todo o registro do primeiro dia, no qual não há relatos de nenhuma outra aula observada. Há apenas a que fora ministrada no 3º ano “A” das 19h15min às 21h00min horas conforme dados no relatório, o que contraria os enunciados: “Diante das aulas observadas” e “nem as aulas e nem as atividades possibilitavam aos alunos a uma reflexão”.

Em resumo, a conclusão que se chega é que, no primeiro dia de estágio, a expectativa por parte do licenciando está em articular a teoria aprendida na universidade, haja vista, a precipitação nesse aspecto. Talvez seja em razão das orientações dadas na disciplina, a que buscou dar maior enfoque.

### **Sobre a reflexão que se faz da aula e as estratégias do dizer**

Neste tópico, nos fragmentos REPA3 e RETM2 serão analisadas as reflexões realizadas pelo estagiário, a partir das operações linguístico-discursivas utilizadas na organização textual e estratégias do dizer. O fragmento a seguir corresponde ao relatório REPA3 de observação de da aula realizada em uma turma do primeiro ano do ensino médio:



### Fragmento 3 - REPA3

Após isso, a professora iniciou uma conversa com a turma, ressaltando a importância dos estudantes realizarem a prova do ENEM, uma vez que ela oportuniza ao estudante o ingresso em diversas universidades federais, os alunos, nesse momento, faziam perguntas a esse respeito, mostrando-se interessados na discussão dessa temática. Como no próximo final de semana seria a realização do ENEM, a professora disse aos alunos que achava pertinente ler algumas dicas sobre a proposta de produção textual do exame, suas características tipológicas, assim como, ler os critérios de correção do texto dissertativo-argumentativo do ENEM, assim fez. Nesse sentido, o material organizado pela professora e entregue aos alunos no início da aula, trata de questões referentes à produção textual do exame e seus critérios de correção. Assim, primeiramente, a professora leu um texto que obteve nota máxima no ENEM, justificando aos alunos o que fez com que esse texto alcançasse essa nota. Os alunos, nessa ocasião, participavam de forma significativa da aula, fazendo perguntas a respeito do texto lido e, também, a respeito da prova do ENEM. Posteriormente, a docente ressaltou aos alunos os aspectos estruturais de um texto dissertativo-argumentativo, comparando a configuração estrutural desse tipo de texto a outros tipos. Em seguida, a professora apontou para alguns alunos, pedindo-lhes que lessem os critérios de correção da proposta de produção textual do ENEM, cada aluno que foi apontado leu um critério diferente, seguido da elucidação desse critério. Nesse momento, os alunos esclareceram dúvidas a respeito da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, eles fizeram perguntas do tipo: “É necessário colocar um título na redação do ENEM?”; “Quantos parágrafos devem ter esse tipo de texto?”. Esse momento de discussão foi bem interessante, pois possibilitou aos alunos tirarem dúvidas referentes à referida temática. No que concerne à postura do professor, nessa turma, ela foi dinâmica, pois a professora A-2 propiciou um momento de bastante interação e construção de conhecimento, por meio da discussão suscitada por ela, em sala, atuando como mediadora e coparticipante desse processo, possibilitando aos alunos pronunciarem-se, participarem de forma ativa da aula, lendo, discutindo os textos etc. Com base nisso, relacionamos de um modo geral as aulas dessa professora, na turma em tela, à concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984), isso porque, no interior dessa concepção, o professor passa de detentor ou reproduzidor do saber a construtor do saber. Este saber, mais próximo e mais acessível à realidade do aluno.

Na perspectiva de uma análise linguística, o fragmento acima, em relação aos demais, apresenta uma boa escuta da aula e de modo bem peculiar. Observa-se que, para estabelecer relação com determinada concepção de ensino, o estagiário realiza algumas ações com a língua, ao se armar com uma série de argumentos para validar sua afirmação, dentre estes, destacam-se: a preocupação da professora com o futuro do aluno ao falar da importância de participação do ENEM; as dicas dadas pela docente sobre a proposta de produção textual; Mostra que a professora dá exemplo ao aluno de como tirar boa nota na redação. Outros aspectos apontados pelo estagiário em relação ao trabalho da professora e que importa acrescentar é a ênfase nos elementos fundamentais

TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

para elaboração de um texto, além do esclarecimento das dúvidas no decorrer da aula. Revela ainda que as dúvidas foram esclarecidas e confirma que houve interação entre professor e aluno; houve dinamismo na aula. Ao final chega à conclusão de que se trata de uma aula interativa.

Mesmo que não tenha apresentado os dados, a maneira como organizou o texto, as estratégias de dizer, o modo como narra à sequência dos episódios, a reprodução da fala dos alunos fornece ao interlocutor uma ideia, como uma imagem plástica da aula, pois se propõe a discuti-la levando em consideração todo o mecanismo: professor- aluno- conteúdo sem perder o foco, o que lhe deu base para reflexão. Essas ações constituem, portanto, como epilinguísticas uma vez que se manifestam nas negociações de sentido do texto. Considera-se a concepção de escrita do licenciando como interacional em função de todas essas características e por estabelecer um diálogo com o leitor, em consequência disso, o licenciando assume uma posição de sujeito ativo,

Nesta concepção a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Para (Koch, 2012 p.13)

Por não apenas citar uma corrente teórica, mas realizar uma proposta de atividade interativa acredita-se que a reflexão do licenciando sobre a aula apresenta um princípio de autonomia, pois ativa os conhecimentos linguísticos para organizar o texto com percurso das ações em sala, após isso, faz uma reflexão e emite seu parecer sobre a aula: “A discussão foi bem interessante”, “à postura do professor, nessa turma, ela foi dinâmica”, para depois estabelecer relação com a teoria, diferentemente do REPA2: *As aulas da professora em questão estavam relacionadas à segunda concepção de linguagem: a linguagem como instrumento de comunicação. Visto que, nem as aulas e nem as atividades possibilitavam aos alunos a uma reflexão.*

Na sequência, será analisado o fragmento 4 do relatório RETM2 analisado no primeiro tópico deste capítulo. O objetivo é mostrar a análise realizada pelo licenciando sobre a aula e em que baseia sua reflexão:

#### Fragmento 4 - RETM2:

Observamos que ela preza muito pela disciplina, não aceita conversas paralelas, e que trabalha sempre de forma habitual, seguindo sempre o mesmo modelo de aula fundamentada na gramática normativa. Com uso de conteúdos e atividades extraídas de livro de gramática normativa para nortear as aulas entre conceitos de certo e errado, dando ênfase nas atividades de escrita através de cópias do quadro, ou na grande maioria das vezes copiando o que a professora ditava. Durante esse período, não foi trabalhada nem a leitura nem a interpretação de textos. Todas as atividades utilizadas pela professora eram de adequação quanto ao uso das regras gramaticais. Esta metodologia adotada considera a língua como um sistema fechado de normas e prescrições, baseada na gramática normativa a qual privilegia apenas uma variedade da língua portuguesa, a norma culta. **Logo, as aulas, não proporcionaram nenhum tipo de reflexão sobre o uso da língua, nas práticas sóciointeracionais.** Resultando num ensino aprendizagem deficiente, pois não considera as variações linguísticas.

No fragmento acima, é possível observar uma enumeração de enunciados propícios para sustentar o argumento do autor do relatório sobre a abordagem pedagógica adotada em sala de aula, que está embasada numa corrente teórica implícita no texto, a concepção como expressão do pensamento. O traçado de atributos mencionados acaba por delinear e enquadrar o perfil da docente na pedagogia tradicional e sobressai um posicionamento controlador de sua parte, pois está dito que está presa pela disciplina, o que dá a entender que tem domínio sobre a turma. Esse tipo de controle, no enunciado, apresenta nuances de algo positivo, mas com duplo efeito, se comparado com outros enunciados, em análise; ora é visto como positivo porque facilita o processo de ensino, uma vez que se cobra do professor o domínio da turma; ora o controle tende a aprisionar e contribuir para a estaticidade.

Nas palavras de Gregolin (1995), há determinadas projeções da enunciação, no enunciado, em que os recursos de persuasão são utilizados para criar a verdade do texto, acredita-se que assim ocorre na descrição acima. O autor para argumentar apresenta os fatos, marcando temporalidade, acentua de modo a reforçar o discurso, como por exemplo: *durante esse período não foi trabalhada nem a leitura nem a interpretação de textos, e sempre de forma habitual, seguindo sempre o mesmo modelo.*

*Para concluir*, essa organização do enunciado transmite uma ideia de aula enfadonha, cansativa e que não funciona. Vê-se também que a reflexão do autor sobre a

TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

aula está centrada na ênfase dada à variedade padrão<sup>4</sup> da língua portuguesa como fator único para um ensino-aprendizagem diminuto, mas os dados na reflexão não aparecem, apenas cita um conceito, sem estabelecer qualquer relação com outros conhecimentos.

A deficiência apontada pelo licenciando no discurso remete a discursos sobre a ineficácia do ensino tradicional que deu espaço para outras tendências pedagógicas, porquanto não tem produzido o efeito esperado. Trata-se de um discurso de senso comum. Segundo Franchi (1991) existe razões para o discurso da insuficiência de determinados procedimentos da concepção tradicional, que inviabiliza o processo de compreensão de textos. Discorda, contudo, da crítica infundada, sem reflexão que, grosso modo, não contribui para substituir as antigas tradições e nem auxilia na otimização de um ensino que articule os conhecimentos linguísticos com uma prática pedagógica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou perceber que o estagiário em uma cena enunciativa como a sala de aula, está diante de aspectos e detalhes que podem revelar dados que não foram percebidos e apontado nas teorias. Nesse sentido, ele tem diante de si uma oportunidade de perceber pela linguagem dos sujeitos, professor e aluno, quando ancorado pela própria percepção de mundo, como é de fato a aula. Percebemos nas análises que o licenciando ao realizar as reflexões sobre a aula se vê preocupado em destacar e classificar a concepção de ensino adotada pelo professor e em seu discurso tende a indicar que o método de ensino do professor está enraizado no paradigma tradicional, isto é, na língua como instrumento de comunicação e expressão do pensamento.

Diante desse quadro, para além de um discurso do tipo “Todas as atividades utilizadas pela professora eram de adequação quanto ao uso das regras gramaticais”, um quadro já tão conhecido, talvez fosse mais produtivo que o licenciando apresentasse uma reflexão, questionando não somente o que se tem feito em sala de aula ( pois já se sabe), mas por que se tem feito dessa maneira, direcionando a reflexão não só para o que está na superfície, mas para a raiz do problema. Porventura, o olhar para essa outra direção pode provocar outro efeito que não o do discurso pouco consistente de somente apontar problemas do ensino, da escola, do professor. Uma escrita desse tipo reduz-se ao tipo de

---

<sup>4</sup> A variedade padrão da língua Portuguesa é ensinada na escola e valorizada pela sociedade por conta do prestígio. É considerada correta superior e pura.





TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

atividade metalinguística, pois se fixa em conceitos e normas: portanto, são “atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos”. (GERALDI, 1991 p. 25)

Diante disso, a indagação que surge é: será que os professores realmente não gostariam de ensinar de outra maneira os conteúdos? Indagação similar pode ser vista em Luckesi (1990), que concorda que os conteúdos aplicados em sala de aula ocorrem de forma superficial e tem dentre muitas implicações, a submissão à imposição curricular. O autor não ignora a responsabilidade do professor, mas também, aponta como contributo o pouco conhecimento recebido para exercer a profissão. Essas reflexões não se fazem presentes no discurso do estagiário. Desse modo concluímos que a reflexão sobre a aula emitida pelo licenciando, parece emergir da opinião de outrem, não despido do conceito teórico, mas totalmente vestido dele, sem ser perpassado pelas condições de produção da própria aula.

## 6. REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. 182 p.

FAIRCHILD, T. **A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento**. [s. n] Pará: Chamada universal MCTI/CNPQ nº 14/2014, 2010.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas**. São Paulo: SE/ CENNP, 1991.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1991.

GERALDI, João Wanderley (org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIM, Maria do Rosário Valencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 14800-901 - Araraquara - SP. Alfa, São Paulo, 39: 13-21 1995.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever –estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.



TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.  
MARCHUSHI, Luiz Antonio. A formação intelectual do estudante de Letras. UFPE. 2008.

MENEGASSI, Renilson Jose; FUSA, Angela Grancine; OHUSHI, Márcia Cristina Greco. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua materna**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo- um novo design para o ensino aprendizagem**. São Paulo, 2007.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005).

**Como citar este artigo (ABNT)**

TEIXEIRA, P. S.B; BARBOSA, M. V. AS REFLEXÕES DO ESTAGIÁRIO SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Revista Iniciação & Formação Docente*, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

TEIXEIRA P. S.B; & BARBOSA, M. V. (2019). AS REFLEXÕES DO ESTAGIÁRIO SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Revista Iniciação & Formação Docente*, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.