



DO ESPERADO AO VIVENCIADO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Domitilla Medeiros ARCE (UFGD - Dourados)¹

Eliane Aparecida MIQUELETTI (UFGD - Dourados)²

RESUMO: Neste relato de experiência narramos algumas impressões resultantes de situações vivenciadas no decorrer de 2017, durante os estágios supervisionados obrigatórios em língua portuguesa, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, em duas escolas estaduais, em Dourados-MS e Itaporã-MS, respectivamente. O objetivo mais amplo do relato perpassa a descrição dos acontecimentos, almeja-se sobretudo trazer à luz algumas reflexões acerca dos desafios e dos conflitos enfrentados na prática docente, da aprendizagem propiciada pela experiência, da constatação vocacional (ou não) e da aplicabilidade de alguns conhecimentos teóricos adquiridos na graduação em Letras da UFGD – Habilitação em Português e Inglês. Desse modo, buscamos contribuir com a formação de professores, por meio do relato das situações experienciadas (exitosas ou não) nessa etapa tão importante que é o estágio. Assim, o trabalho emprega uma metodologia qualitativa de base interpretativa, tendo como aporte teórico, entre outros, as leituras de Freire (1997), Xavier (2009) e Santos; Riche; Teixeira (2015) envolvendo o ensino, a prática pedagógica, o trato com a língua portuguesa na escola, o estágio supervisionado. Destacamos a diferença entre os âmbitos escolares de duas instituições públicas de ensino, proporcionada, principalmente, pelo corpo discente no que tange à (in)disciplina, (des)respeito, (des)motivação e perspectivas de futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado obrigatório. Língua Portuguesa. Rede pública de ensino. (Des)motivação.

Introdução

O estágio supervisionado é uma vivência essencial ao futuro professor. É um dos momentos do curso de licenciatura no qual o licenciando tem a oportunidade de

¹ Mestranda em Linguística e Transculturalidade – PPG-Letras – UFGD. E-mail: domiarce@yahoo.com.br.

² Docente da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACALE – UFGD. E-mail: elianemiq@gmail.com.

observar, de enxergar-se (ou não) como docente, de tentar aliar teoria e prática, de sentir a profissão e seus desafios. Em outras palavras, “o estágio aponta a situação ideal para a formação do professor, possibilitando-lhe conhecer e interagir com a diversidade de seu campo de atuação” (XAVIER, 2009, p. 2671).

Assim sendo, neste relato narramos algumas vivências ocorridas no ano de 2017, durante os estágios supervisionados obrigatórios em língua portuguesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em duas escolas públicas. Ambos aconteceram sob orientação e coordenação de uma das professoras de estágio do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados e supervisão das docentes³ de língua portuguesa responsáveis pelas turmas nas quais desenvolvemos parte dos estágios em cada instituição de educação básica.

O relato aqui apresentado foi elaborado pela estagiária em colaboração com sua orientadora de estágio. Trata-se de um recorte do relato reflexivo entregue como um dos requisitos de acompanhamento e avaliação do componente curricular “Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa”, construído ao longo da realização dos estágios. Ligado a isso, por dois semestres letivos mantivemos um cronograma de encontros que incluiu momentos de reflexão teórica e prática, entre outras questões, sobre a importância do estágio, o campo de atuação, a formação do professor em língua portuguesa, a organização dos referenciais curriculares para a educação básica, o planejamento e a atuação nas escolas. Os encontros ocorreram antes, ao longo e depois da inserção dos estagiários nas escolas (sendo o mínimo de 10h/aulas de observação-monitoria e 10h/aulas de regência para cada um dos estágios).

Nos tópicos a seguir apresentamos parte de nossas reflexões. Para isso, dividimos o relato em duas partes: O estágio supervisionado no Ensino Fundamental e O estágio supervisionado no Ensino Médio.

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental

Iniciamos o estágio supervisionado no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e no primeiro encontro com os colegas estagiários, antes de irmos para as escolas, verificamos que, para a maior parte deles esta seria a primeira experiência com a

³ No Ensino Fundamental II, excepcionalmente, foram duas professoras supervisoras, uma no período da observação e outra na regência, pois a primeira deixou a instituição após as férias letivas do meio do ano. Para preservar os sujeitos, não informaremos os nomes dos professores e das escolas envolvidas.

realidade escolar na condição de professores em formação, o que causava certa ansiedade. Constatação que nos fez refletir sobre a necessidade de repensar a sistemática do curso, pois estávamos no último ano e entendemos que essa relação, mais aproximada com o campo de atuação, deva acontecer em outros momentos, ao longo da graduação. Logo, notamos que o estágio se distinguia das disciplinas cursadas na universidade, sobretudo por ser construída, essencialmente, a partir da realidade prática e por compreender a constante reflexão sobre nossa atuação, como resume Zabalza (2014, p. 187) “Não é uma aprendizagem baseada em palavras, e sim no envolvimento com o qual o aprendiz enfrenta sua atuação”.

Cientes disso, escolhemos realizar o estágio em uma escola pública de Dourados, pois já conhecíamos os professores dessa unidade escolar e acreditamos que isso facilitaria o processo de ambientalização. Realizamos o primeiro contato com a escola, antecipadamente, via telefone, para agendarmos uma visita. No primeiro encontro, combinamos as observações-monitoria⁴ e regências, enfatizando a importância da supervisora como (co)formadora da futura docente e da parceria entre escola e universidade.

Ao longo da observação realizamos conversas informais com a professora supervisora, uma das maneiras de conhecer o trabalho docente pelo olhar da profissional que lecionava em três turmas no período vespertino (duas de 7º ano e uma de 8º ano). Docente há quase 20 anos, ela utilizava além do livro didático (doravante LD), uma gramática com exercícios pautados na língua como estrutura. No entanto, para explicar a norma, incluía também exemplos relacionados ao contexto da sala de aula, provavelmente, para facilitar a compreensão dos discentes. Sua forma de avaliação era processual, isto é, realizava várias atividades ao longo do bimestre para contabilizar as notas: i) participação; ii) vistos nos cadernos; iii) produções textuais feitas em sala; iv) duas provas por bimestre. Tais informações demonstraram a tentativa da professora em buscar algo para além do LD e uma avaliação pautada no desenvolvimento do aluno ao longo do bimestre a partir de instrumentos diversos, não apenas a prova escrita, por exemplo.

⁴ Chamamos essa etapa de observação-monitoria, pois entendemos que o estagiário deve colocar-se a disposição do professor supervisor de estágio, isto é, sua atitude não deve ser apenas de observador, mas também, de auxiliar nas atividades que futuramente farão parte de sua realidade profissional. Observação ativa, comportamento que ajuda, inclusive, na aproximação entre professor supervisor e professor em formação.

No trato com os conteúdos gramaticais, verificamos que a docente utilizava a gramática normativa prescritiva: primeiro conceituava e depois apresentava exemplos, uma metodologia muito comum nas aulas de língua portuguesa, apesar de alguns avanços nas teorias ligadas aos estudos aplicados da linguagem, conforme Santos; Riche; Teixeira (2015, p. 16) destacam: “o foco nas aulas de português ainda costuma ser em regras normativas e nomenclatura”. Atestamos que é relevante conhecer a gramática normativa e suas terminologias, como fenômenos da linguagem, sem desconsiderar as diversas formas de uso da língua, ou seja, o mais importante é mostrar como se usa a língua nas suas várias formas de manifestação, como já apontam documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Por outro lado, a professora comentou que, embora gostasse de lecionar, estava desanimada diante da indisciplina e do desinteresse de vários alunos. Nesse sentido, lembramos que, para Aquino (1998, p. 194), “a disciplina escolar é um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula”, ou seja, é algo construído ao longo do ano letivo. Diante da indisciplina dos alunos, estão subjacentes perguntas como: “para quê escola? Qual a relevância e o sentido do estudo, do conhecimento? No que isso me transforma? E qual é meu ganho, de fato, com isso?” (AQUINO, 1998, p. 195). A indisciplina pode ser uma maneira de chamar a atenção pela inexistência de perspectivas quanto à aplicabilidade desses conhecimentos fora dos muros da escola. Nas aulas observadas, procuramos interagir com os discentes, em alguns momentos receptivos, em outros não e verificamos que a relação com a professora nem sempre era de respeito: apenas estavam ali na sala de aula, mas não ouviam o que a docente estava explicando, principalmente em uma das turmas, na qual havia muitos estudantes repetentes. Diante disso, ficamos nos questionando sobre a coerência, ou não, das perguntas acima.

No que se refere ao espaço escolar, ficamos impressionadas com a desorganização e a sujeira das salas de aula. Na primeira aula tudo limpo, na última aula uma completa bagunça e sujeira: restos de lápis de cor, embalagens de doces, papéis amassados, pacotes de salgadinho vazios, revelando o descaso dos estudantes pelo ambiente no qual passam boa parte do dia. Situação que nos faz refletir sobre até que ponto apenas o discurso da escola auxilia na mudança de um comportamento que é social.

Iniciamos o acompanhamento das aulas no 8º ano, no qual presenciamos o desenvolvimento de uma proposta de produção escrita sugerida pelo LD: escrever um conto fantástico com no mínimo 20 linhas, a partir de uma imagem disponível no livro. A maioria dos estudantes sentiu dificuldades para interpretar a imagem e mais ainda para desenvolver a escrita. Ler imagens era algo novo para eles. Alguns não conseguiram sair do primeiro parágrafo. Como metade da turma não concluiu o texto em sala, a docente autorizou a entrega do texto para a próxima aula.

Nesse momento lembramos as discussões realizadas durante a graduação envolvendo os gêneros discursivos, leituras como a obra “Gêneros do oral e do escrito na escola”, organizado por Rojo e Cordeiro (2004). Aprendemos, entre outras coisas, que o trabalho com os gêneros na escola exige o planejamento de sequências didáticas que envolvam conhecimento das características, circulação e utilização do gênero em foco, produção (escrita e reescritas). Por isso, perguntamos para a professora se o gênero já havia sido apresentado aos alunos, ela esclareceu que na aula anterior os discentes haviam lido e interpretado um conto fantástico. O que consideramos pouco, mas a docente justificou o curto tempo para a abordagem de um arcabouço de conteúdos exigidos para o bimestre. Após, ficamos nos perguntando: até que ponto a quantidade continua sobressaindo à qualidade dos nossos trabalhos escolares?

De maneira geral, um dos aspectos mais marcantes na observação foi a dificuldade de mudar atitudes teórico-metodológicas diante da realidade imposta pela escola pública, ainda presa a visão conteudista do currículo, atendendo a um público carente de orientações básicas para o respeito e convívio social (além do lixo pelo chão, bonés e tocas cobrindo parte do rosto, fones nos ouvidos, celular embaixo da carteira, conversas paralelas durante a explicação). No ensino básico, a carreira docente pode trazer uma alta carga de estresse, o que exige do profissional muita paciência, autocontrole e vontade de fazer a diferença na vida desses jovens, muitos deles sem perspectivas de futuro.

Ao final do período de observação, a supervisora indicou o conteúdo que deveria ser preparado para a regência. Durante o preparo das aulas, nos preocupamos em encontrar meios para alcançar a atenção dos alunos. Antes da aplicação, partilhamos nossas experiências com os outros colegas estagiários e verificamos que, sobretudo a realidade de desinteresse dos alunos, era comum também nas outras escolas. Com o auxílio da professora orientadora planejamos

uma sequência de aulas, apresentamos o plano e simulamos a primeira aula para os colegas universitários e, após o retorno das férias de julho iniciamos a regência. Trabalharíamos transitividade e intransitividade verbal, com os 7º anos.

Em resumo seguimos a seguinte metodologia, dividida em 5 aulas por turma: iniciamos com perguntas introdutórias para diagnosticar o conhecimento linguístico dos alunos: i) O que é verbo?; ii) Qual a sua função?; iii) Quais são os tempos e modos verbais?; iv) Já ouviram falar em transitividade e intransitividade verbal? Com exceção da (in)transitividade verbal, os discentes tinham conhecimento dos demais termos e, juntos, fomos construindo exemplos no quadro para retomar um conteúdo que já tinham visto em outro momento.

Na sequência, trabalhamos com a leitura e interpretação de dois pequenos textos: o microconto “O tilt de Scarlatti”, de Richard Brautigan e uma tirinha da “Mafalda”, de Quino. A partir disso, esclarecemos o sentido de algumas palavras (tilt e congresso) e conversamos sobre algumas marcas de pontuação, importantes para entender os textos. Em seguida, abordamos a transitividade dos verbos utilizados nos textos e, juntos, construímos frases na lousa para exemplificar o uso de verbos com diferentes transitividades verbais. Em outra aula retomamos o conceito de transitividade, apresentamos mais exemplos e trabalhamos com alguns exercícios para análise da transitividade.

Principalmente em uma das turmas, as conversas paralelas, inclusive durante a explicação, era constante. Apesar disso, participaram consideravelmente bem, além de nossas expectativas. A aplicação da sequência em duas turmas de 7º ano foi o suficiente para perceber como em cada uma delas encontramos realidades diferentes, questão que sempre foi colocada pela orientadora de estágio, mas que só a prática nos faz reconhecer. Em uma das turmas, por exemplo, após as férias, um bom número de alunos faltava com frequência, o que parecia deixar o grupo mais desanimado e nos fez refletir sobre a realidade de nossas crianças brasileiras. Por que faltavam? Por outro lado, notamos que os discentes dessa turma tinham mais facilidade para interpretar os textos.

Cabe destacar, ainda, que sentimos mais facilidade para explicar o conteúdo nesta turma, não por conta do grupo, mas por estarmos mais preparadas ao repetir a aula já ministrada. Ao abordar o microconto, por exemplo, retomamos as características do conto, para depois explicar o microconto, ideia que não surgiu na exposição anterior e que, assim, ficou mais elucidativa. Situação que ensina algo

que acreditamos ficar mais evidente ao longo da carreira docente: a experiência, o fazer docente de maneira reflexiva, nos constrói como bons professores, isto é, aqueles que adequam o conteúdo às realidades.

Diante do exposto, a regência no Ensino Fundamental nos causou um inquietante questionamento: como motivar esses jovens a querer aprender? A desmotivação do educando acarreta, além de indisciplina, desinteresse não só pelos conteúdos, mas também pela escola em si. Discentes desmotivados “apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem” (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009, p. 1478-9), realidade que foge ao controle do professor que, minimamente, precisa mediar a aprendizagem.

Por fim, o que mais apreciamos nesta etapa tão importante da licenciatura foi o planejamento: pesquisar, organizar o plano de aula, selecionar os exercícios e elaborar as atividades. Para isso, consultamos gramáticas e sites educativos para selecionar o conteúdo, procuramos várias tirinhas até encontrar as duas mais adequadas aos nossos objetivos. Em suma, ao ensinar, também aprendemos, uma vez que “não existe *ensinar sem aprender*” (FREIRE, 1997, p. 27, *italico do autor*).

O estágio supervisionado no Ensino Médio

No segundo semestre de 2017⁵, demos continuidade ao processo formativo para a docência e iniciamos o estágio no Ensino Médio. Estávamos um pouco mais fortalecidas com as experiências vividas no estágio do Ensino Fundamental, porém a mudança de etapa de ensino nos desafiava a pensar sobre suas particularidades. Optamos por realizar esse estágio em dupla e a experiência colaborativa foi positiva: dividimos as tarefas, as explicações do conteúdo, partilhamos a elaboração do plano de aula e as ponderações ao longo do processo. Assim, iniciamos nossas observações, também após alguns encontros com os colegas da graduação e a coordenadora do estágio para reflexões teóricas e metodológicas.

Dessa vez, o estágio foi realizado no período matutino, em uma escola estadual de Itaporã-MS (a 17 km de Dourados), cidade na qual as duas estagiárias residiam. Nas conversas iniciais com a professora supervisora – docente há 14 anos e atuante nos 2º e 3º anos do Ensino Médio –, esta pontuou que a melhor forma de

⁵Durante o ano de 2017, o calendário acadêmico não acompanhou o calendário escolar, consequência do período de greve vivido em universidades federais, em 2015.

o educando aprender é por meio da pesquisa individual (compilada no caderno) e do seminário em grupo. Ela comentou que trabalha muito com pesquisa, pois os estudantes se dedicam mais aos trabalhos do que às provas. Essa metodologia nos fez lembrar a ideia de “sala de aula invertida”, na qual o professor, ao invés de expositor (monólogo), torna-se tutor, propondo a busca de conhecimento pelo próprio discente e propiciando o diálogo (PAIVA, 2016). Nesse cenário, cabe ao professor dirimir as dúvidas que eventualmente surjam durante o trabalho de pesquisa e a apresentação dos grupos. Os estudantes são estimulados a trabalhar em equipe, a pesquisar, planejar e, conseqüentemente, a aprender para expor o conteúdo.

A professora também enfatizou ser uma incentivadora da prática da reescrita: exige pelo menos uma reescrita (manuscrita) após a correção da primeira versão. Cada discente possui uma pasta de redação, composta pelas (re)escritas, por textos discutidos em sala e questões interpretativas. Verificamos que, dentro das possibilidades vislumbradas por ela, está a preparação que fecha o ciclo da Educação Básica e visa, inclusive, a avaliação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como destaca Caetano; Ribeiro e Bortoni (2014, p. 2561), cada vez mais as escolas públicas procuram “ampliar a competência de escrita de seus alunos, na perspectiva, antes mais distante, de tê-los concorrendo a uma vaga nas universidades públicas e particulares”.

O primeiro dia de observação-monitoria foi atípico e já nos ensinou que nem tudo sai como planejamos. Por conta das chuvas fortes que caíram na região poucos discentes compareceram à escola. Conjetura que exigiu mudanças de planos por parte da docente. No 3º ano, optou por passar alguns vídeos, produzidos pelos estudantes dos 3º anos (adaptações de obras que seriam cobradas no vestibular da UFGD naquele ano) e dos 2º anos (adaptações de contos de autores brasileiros). Os educandos apreciaram assistir os vídeos dos colegas, alguns deles, muito criativos e com requintes de edição. Tais atividades, além de fomentar o letramento digital dos estudantes – que gravam, produzem e editam seus próprios vídeos – os estimulam a ler as obras e a refletir acerca destes textos escritos antes de adaptá-los à tela.

Nos demais dias, no 3º ano, a professora introduziu o conteúdo sobre concordância nominal e modernismo. Nos 2º anos, iniciou a discussão sobre coesão, coerência e o uso de demonstrativos, regência verbal e parnasianismo. Em

todas as turmas, a docente explicitou acerca dos trabalhos em grupo (pesquisa e apresentação) de literatura e também de gramática, consoantes à metodologia acima mencionada.

Neste período observando a rotina da sala de aula do Ensino Médio, não podemos deixar de comparar as duas escolas nas quais os estágios aconteceram. Na primeira instituição, saíamos das aulas exaustas diante da indisciplina e até do desrespeito. Na segunda, o cenário era outro: os alunos, mais maduros, respeitavam a professora, quase sempre faziam as atividades exigidas, participavam das aulas e mesmo na hora da chamada, quando alguns discentes começaram a conversar, os próprios colegas pediam silêncio. Vivenciar essa experiência positiva significou um alento para que não desistíssemos da carreira docente na Educação Básica!

Contudo, percebemos que outros fatores, além da infraestrutura das escolas, localização e gestão da direção/coordenação, formação e atuação docente, influenciam na construção de uma educação de qualidade. Há questões de cunho social que ultrapassam o ambiente escolar e que também precisariam ser consideradas para se chegar a uma resposta, tais como: a formação recebida no âmbito familiar, o interesse em aprender e as perspectivas em relação ao futuro profissional/educacional, ou seja, as condições sociais. A escola observada no Ensino Médio era menor, localizada em uma cidade pequena, realidade que, de certa forma, influencia no comportamento dos alunos – pois facilita, inclusive o diálogo com a família.

Agora, com uma visão mais ampla da realidade, estávamos melhor preparadas para a regência. O Ensino Médio mostrou-se uma etapa de aprofundamento sobre as competências de leitura, oralidade, escrita; enfim, utilização da língua portuguesa. Por outro lado, revelou particularidades para além da Educação Básica, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. As conversas sobre ENEM e vestibular entre os alunos, era constante, e, por sugestão da professora supervisora, ficou acordado que a regência se realizaria no contraturno (período noturno), constituindo-se em um preparatório para a prova do ENEM e abrangendo os seguintes conteúdos: coesão e coerência, tipologia argumentativa, questões do ENEM e redação. Essas aulas seriam voltadas para os alunos dos 2º anos e 3º anos.

Sabíamos que a quantidade de conteúdos requeridos era denso para a quantidade de aulas disponíveis para a regência, três noites, mas estávamos

motivadas a auxiliar os jovens nessa etapa. Para a elaboração do plano de trabalho, consultamos provas do ENEM, selecionamos questões para serem trabalhadas em sala de aula e, visando simular um contexto de produção escrita semelhante ao exame, desenvolvemos uma proposta de redação com um dos temas especulados para a prova de 2017. Selecionamos ainda, uma das redações nota mil do ENEM para esboçar um modelo esperado de produção textual. Durante o trabalho, permeando o enfoque na interpretação e produção textual, contemplamos reflexões sobre as tipologias e gêneros textuais, conforme a abordagem de Santos; Riche; Teixeira (2015).

No primeiro encontro da regência, dentre os 35 estudantes esperados, compareceram 22, de quatro turmas diferentes. Conversamos sobre as particularidades do ENEM, elencando algumas diferenças e semelhanças em relação ao vestibular da UFGD. Utilizamos um vídeo sobre coesão e coerência textual, destacando sua importância à compreensão do texto escrito. Projetamos questões do ENEM e discutimos suas respostas. Em geral, todos participaram e opinaram. No dia seguinte, compareceram 23 alunos. Trabalhamos com as características do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, discutimos uma lista com os 15 possíveis temas de redação para o ENEM 2017. Por fim, comentamos os dez passos para uma redação nota mil no ENEM.

Durante a regência no Ensino Médio, nos sentíamos mais seguras, talvez por serem menos alunos e ter um foco preciso para os encontros, estavam sempre atentos as dicas e verificamos que o tempo para abordagem dos conteúdos era insuficiente, mas procuramos fazer o melhor possível para atender as expectativas dos discentes, apreensivos com as avaliações que seriam a chance para a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, a realização da formação profissional desejada. Demanda que nem sempre consegue ser atendida a contento diante da pequena carga horária disponível para a disciplina de língua portuguesa no ensino regular. Por outro lado, sempre nos questionamos: até que ponto a ênfase na preparação para o ENEM deve ser considerada?

No último encontro, por conta da chuva, apenas 11 estudantes compareceram. Cada educando recebeu o comando de uma proposta de produção textual baseada no formato e estilo da prova do ENEM, com o tema “Sustentabilidade da sociedade brasileira com menos jovens e mais idosos”. Seguimos orientações de exigências básicas do exame, como o uso da caneta

esferográfica de tubo transparente e tinta preta, alguns estudantes desconheciam essa exigência. Outros demonstraram certa dificuldade para iniciar a produção.

Para a correção das redações, foi empregada a correção resolutive e a metodologia textual-interativa (RUIZ, 2015) por meio de bilhetes. Para atribuir notas (fictícias), nos baseamos nas cinco competências utilizadas como critérios pelo ENEM (ENEM-INEP, 2017). Durante a correção, percebemos que alguns mantiveram o rascunho como versão final, isto é, não fizeram os ajustes necessários no que tange à ortografia, acentuação e pontuação; também se perderam em relação à pessoa do discurso: alguns parágrafos foram escritos na terceira pessoa (impessoalidade) e outros na primeira pessoa do plural. Outra questão é referente a proposta de intervenção: nem todos conseguiram elaborar uma proposta. Provavelmente por não terem conhecimento prévio sobre o problema, foram inábeis para pensar em uma solução/intervenção somente a partir dos textos motivadores. Ao entregar a prova, alguns estudantes comentaram que foi difícil escrever sobre o tema selecionado.

Sabemos que para um trabalho mais eficiente nesse processo de orientação, seria necessária a devolutiva da correção e refações das produções, mas não havia tempo disponível nesse momento. As redações corrigidas foram entregues diretamente à professora supervisora que conduziria a devolutiva aos alunos.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas ao longo dos estágios supervisionados, demonstraram a dimensão desse momento para a formação do licenciando. Aliado a isso, o apoio das formadoras – professora coordenadora e professora supervisora – é fundamental. Diante dos relatos apresentados, alguns momentos nos quais os alunos mostraram total desinteresse, sobretudo no Ensino Fundamental, nos fizeram questionar a decisão por seguir a carreira docente. Por outro lado, instigou o seguinte questionamento: como motivá-los a querer aprender e a se dedicar à escola?

O questionamento do parágrafo anterior soma-se aos outros inseridos ao longo desse relato e ratificam a importância da constante reflexão realizada ao longo do processo de formação. E, apesar das constatações, pensamos que o papel do professor é essencial para transformar esse cenário e isso inclui pensar o ensino, nossas aulas, para além do conteúdo, pois lidamos com sujeitos em formação que,

muitas vezes, são socialmente marginalizados. Eles chegam na escola com necessidades básicas de orientação para a vida em sociedade, como, por exemplo, manter a sala de aula minimamente limpa, ter respeito uns com os outros. Essas questões interferem sobremaneira na forma como os conteúdos chegam (ou não) a interferir na mudança de atitude de cada discente, pois como “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 16), o ensino dos conteúdos precisa considerar o lado humano do educando, o conteúdo ensinado deve envolver, também, consciência política e social.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries do Ensino Fundamental (PCNs)**. Brasília: MEC- SEF, 1998.

BRAUTIGAN, R. O tilt de Scarlatti. *In: Revenge of the lawn – Stories 1962-197*. Disponível em: <<http://historico.blogdacompanhia.com.br/2012/10/eu-lembro-de-richard-brautigian/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

CAETANO, C.; RIBEIRO, O. M.; BORTONE, M. E. Da matriz à diretriz: pesquisa, ensino e extensão no Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM. **Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa** (Uberlândia), 2014, p. 2553-2562.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. **Anais do IX Congresso Nacional De Educação** (Curitiba), 2009, p. 1478-1479.

ENEM-INEP. Exame nacional do Ensino Médio. Redação do ENEM 2017: cartilha do participante. Brasília-DF: out. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em 29 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

PAIVA, T. Como funciona a sala de aula invertida? 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

QUINO. Mafalda. Disponível em:<<http://www.alienado.net/melhores-tirinhas-da-mafalda/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROJO, R; CORDEIRO, G. L. (Orgs.). **Gêneros do oral e do escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

XAVIER, J. P. B. O estágio supervisionado no curso de licenciatura em língua inglesa em uma instituição de ensino superior na cidade de Paranaguá. **Anais do IX Congresso Nacional De Educação** (Curitiba), 2009, p. 2671-2681.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.