

OFERECER ENSINO *VERSUS* ALCANÇAR APRENDIZAGEM: UM RELATO REFLEXIVO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cassiene Raissa da Silva Camilo¹
Luciene Maria Patriota²

RESUMO

O presente artigo visa, a partir de um relato reflexivo concernente às experiências em um estágio supervisionado, efetivado na Universidade Federal de Campina Grande, unido ao Alfalettar — projeto de recomposição da aprendizagem —, pensar acerca do ensino que professores apresentam em sala de aula e da aprendizagem obtida por alunos que frequentam a educação básica. O referente Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental foi realizado na E. E. E. F. Maria Emilia Oliveira de Almeida, uma instituição de ensino público, da rede estadual, em Campina Grande (PB), que oferta as séries do ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A turma com a qual trabalhamos foi a do 6º ano “D” que contava com 22 estudantes matriculados. Com base nos estudos de Silva e Alves (2018) construímos uma sequência didática ressaltando o eixo leitura e os sinais de pontuação, para trabalharmos esses dois elementos no gênero textual crônica com ênfase nos diálogos. Antes de lecionar, fizemos um período de observação na escola em que cumpriríamos o estágio, verificando as aulas conduzidas pela nossa supervisora e professora titular da turma. Este foi um período marcado por dias em que não houve aula e em alguns momentos acreditamos não ser possível finalizar o estágio, considerando a quantidade de imprevistos e obstáculos que encontramos durante o percurso. Contudo, realizando os ajustes adequados, conduzimos cada aula planejada e tivemos o desfecho de um estágio supervisionado que é consequência de um trabalho em equipe. Conforme preconiza Flach e Behrens (2008) ministramos aulas expositivas-dialogadas, momentos de leitura e exercícios sobre a pontuação, bem como o tipo verbal de cada oração. Priorizando a participação dos alunos, conseguimos contribuir para a formação escolar desses discentes que compõem o amplo sistema educacional em nosso país.

Palavras-chave: Relato reflexivo; Estágio supervisionado; Ensino-aprendizagem; Língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ser professor prefigura tarefa fácil quando não compreendemos a responsabilidade dessa profissão. Basta estar à frente de um grupo de alunos repassando para eles o conteúdo de um livro didático e ao término de cada unidade escolar preparar uma prova, aplicar na turma e distribuir notas a partir do desempenho dessas crianças, jovens e adultos. Mas, será apenas isso mesmo? Indiscutivelmente não. O autor Oliveira (2010) vai inferir que “*Aprender e ensinar*” são termos que causam muita controvérsia quando se tenta defini-los, porque suas

¹ Graduanda do Curso de Letras em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, e-mail: raissacamilo01@gmail.com;

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e-mail: luciene.maria@professor.ufcg.edu.br.

definições dependem da forma pela qual concebemos esses dois atos, [...]” (Oliveira, 2010, p. 24).

A resposta para o questionamento anterior pode parecer óbvia para nós que estamos mergulhados na prática docente. Todavia, para uma parte da população que não tem a oportunidade de concluir a educação básica nem de adentrar ao ensino superior, a prática de ensinar pode ser somente do modo como descrito acima. Conforme refletiu Oliveira (2010) sobre o possível entendimento que a maioria das pessoas têm sobre educação: “O professor ensina e o aluno aprende.” (Oliveira, 2010, p. 24). Ainda acerca da elucidação do que seria exercer a docência e a discência, dispomos dos estudos elaborados pelo patrono da educação brasileira, o professor Paulo Freire, que faz a seguinte explanação:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. [...] Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (Freire, 1996, p. 28)

Recorrendo aos ensinamentos em Fundamentos da Prática Educativa³ obtidos no primeiro período do curso de Letras e a tantas outras instruções absorvidas no decorrer dessa vivência acadêmica na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), iniciamos a primeira experiência em uma regência que, obrigatoriamente, deveria somar uma carga horária mínima de 10 horas aulas. O estágio supervisionado I aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília Oliveira de Almeida, localizada na rua Doutor Francisco Brasileiro, no bairro Presidente Medici, em Campina Grande, Paraíba. As aulas foram ministradas no turno da tarde, na série do 6º ano “D”, em duas terças e quintas e em uma sexta-feira, totalizando 5 dias, com 2 aulas em cada momento, assim somando 10 aulas de Língua Portuguesa. As aulas foram acompanhadas pela orientação da Professora Doutora Luciene Maria Patriota e com supervisão da Professora Vanderleia Gomes dos Santos.

Por intermédio deste relato reflexivo sobre a nossa experiência no estágio supervisionado, temos o objetivo de narrar os fatos vivenciados, seus pontos positivos e

³ [...] foram criadas as disciplinas Fundamentos da Prática Educativa, Políticas da Educação, Paradigmas de Ensino, Planejamento e Avaliação, que juntas somam 285 horas. Essas disciplinas de formação docente buscam, desde o início do Curso, delinear o perfil do professor de português e literatura brasileira, introduzir o licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino de língua materna e sua literatura e de língua estrangeira, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional. (PPC Letras: Língua Portuguesa da UFCG, 2011, p. 20).

aqueles que identificamos e podemos aperfeiçoar em nossa práxis educativa. Bem como, reverberar as teorias às quais tivemos acesso e pudemos levar para a sala de aula em uma sequência didática construída com o intuito de organizar cada aula para usarmos o tempo, esse é veloz em sala de aula, ao nosso favor e poder contribuir de forma significativa para o melhoramento da leitura-escrita e para o aprendizado do material exposto aos alunos a quem ensinamos e com os quais aprendemos.

Com a finalidade de cumprir o propósito mostrado no parágrafo anterior, dividimos esse trabalho na ordem subsequente: “Introdução”, seguida do ponto “Língua: Ensino e Aprendizagem”, em que refletimos sobre o ensino concedido pelo educador e a aprendizagem sentida pelo educando. Posteriormente, discorremos sobre a “Regência” situando a instituição de ensino onde realizamos o estágio e acerca das aulas no tópico “Aula nossa de cada dia”. Ainda que de forma concisa, a tentativa é expor cada instante experimentado tanto no ambiente escolar como um todo, quanto dentro da classe com os estudantes. Terminando com as “Considerações finais”, campo no qual reconhecemos válido destacar tudo que tornou possível a concretização desse primeiro estágio, seguida das referências.

LÍNGUA: ENSINO E APRENDIZAGEM

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados. (Barbosa, 2007, p. 31)

O ensino da língua é a temática primordial em nossa área de formação e atuação, significando motivo de discussões e reflexões nas aulas do nosso curso e em momentos de não aula também. Os argumentos sobre se ensinar uma língua materna que os seus nativos dominam, como: “Todo estudante brasileiro que vai à escola sabe português.” (Oliveira, 2010, p. 43); a forma como essa língua deve ser falada “Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa” (Oliveira, 2010, p. 43); e as regras para a escrita dessa língua “[...] o professor precisa se certificar de que está oferecendo as informações gramaticais necessárias para ajudar seus alunos a construírem os conhecimentos de que precisam para desenvolverem sua competência comunicativa⁴.” (Oliveira, 2010, p. 48), são fatores que deixam hesitantes alguns estudantes, futuros professores.

⁴ [...] Dell Hymes (1991 [1978]) [...] elaborou o conceito de **COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**, segundo o qual o falante-ouvinte para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua. (Oliveira, 2010, p. 35).

As possibilidades de ensino e a capacidade de aprendizagem desse sistema a partir de suas concepções básicas: língua como sistema, língua como comunicação e língua como discurso (Fritzen, 2010), faz com que linguistas, gramáticos e estudiosos passem horas a fio dedicados em pesquisas que visam esclarecer as razões do ensino da língua e como este pode ser executado. Pois, para além do ensino devemos estar atentos à sua aprendizagem e aludindo a isto Fritzen (2010, p. 146) ratificou “Por meio desse olhar sobre a linguagem humana, recupera-se sua dimensão sócio-histórica, seu caráter dialógico e as condições de produção do discurso.”. Torna-se importante salientar que observar essas questões faz parte de uma ação pedagógica docente, mas a escola em que este leciona deve caminhar junto a ele no que concerne a um ensino efetivo, como Bagno (2015) constata:

A função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com ela, outras formas de escrever, outras variedades de língua, outros registros.” (Bagno, 2015, p. 35)

O meio pelo qual esse ensino sobrevém é pontuado eficazmente por Oliveira (2010), construindo um trajeto em que aborda três teorias examinadas pela psicologia da educação, ele afirma “[...] o professor precisa conhecê-las para ter consciência do que é ensinar.” (Oliveira, 2010, p. 24). Essas concepções de aprendizagem são o **inatismo** “[...] o que conta para o processo de aprendizagem são os elementos biológicos, maturacionais.”; seguidamente, passa pelo **behaviorismo** “[...] *ensinar* passa a ser visto como um sinônimo de *transferir conhecimentos*.” (Oliveira, 2010, p. 25); até chegar ao **interacionismo**, esse consiste no que considera tanto o ensinar quanto o aprender, ou seja, o professor é importante, mas o aluno também tem um papel fundamental em seu processo de aprendizagem. Com relação a esse conceito o autor certifica:

O interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido. O aluno, sob a perspectiva interacionista, não é mais visto como um ser passivo – ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas. (Oliveira, 2010, p. 28)

Atentando para a explanação de Oliveira (2010) quanto à prática pedagógica, inferimos que o *ensinar* pode ocorrer de múltiplas maneiras, mas é necessário, como professores, buscarmos aquela que irá contribuir de modo satisfatório para o *aprender* dos alunos. Conduzindo os temas em sala de aula com o objetivo de aproximar o educando

daquilo que está sendo explicitado, levando em conta a realidade em que ele vive e estando aberto a ouvi-lo seja com dubiedades ou objeções. Logo, sendo um educador ativo na busca por conhecimentos para estar atualizado às mudanças e transformações ocorridas no âmbito educacional e mundial. Assim, seremos capazes de conhecer as particularidades de cada indivíduo matriculado naquela turma e poderemos oferecer materiais acadêmicos que irão favorecer a sua bagagem escolar.

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos. (Oliveira, 2010, p. 29)

No que concerne ao ensino e aprendizagem da língua, é importante observarmos também o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, p. 7, 2018)

Este documento se empenha em definir um ensino justo e com igualdade para os nove anos da educação básica. Referente ao ensino Fundamental II, onde concentra-se a série em que desempenhamos esta regência, é certificado que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. [...] fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, p. 60, 2018)

Dito isso, a BNCC destaca como o ensino da língua pode suceder em sala de aula, por meio da disciplina Língua Portuguesa, sendo ofertado à crianças, adolescentes, jovens e adultos de modo com que detenham a matéria asseguradamente e sejam bem sucedidos em sua aprendizagem “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, p. 60, 2018).

Em suma, retornamos às colocações feitas no segundo parágrafo desta seção em que está exposto acerca dos pesquisadores da língua que buscam incessantemente meios de introduzir, desenvolver e concluir a importância desse ensino, realizado de modo a respeitar a aprendizagem daqueles que o recebem. Pois, os alunos já usam o português para comunicar-se “É o saber social da língua, recebido primeiro no âmbito familiar e, depois, ampliado na rede de convívio social que se prolonga ao alcance do círculo humano mais próximo, [...]” (Barbosa, 2007, p.37) e na escola irão ampliar esse conhecimento e assimilar as nomenclaturas dos vocábulos utilizados por eles em seu cotidiano.

Assim, os educandos reconhecerão em sala de aula e fora dos muros da escola: as classes gramaticais, as regras da ortografia, o conceito da fonética e muitas outras unidades do ensino da língua. Transformando-se em indivíduos seguros linguisticamente “[...] a insegurança linguística ocorre quando o próprio falante considera o seu modo de falar estigmatizado, [...]” (Patriota, 2006, p.56), sem arrogância linguística por dominarem o uso adequado da língua em detrimento daqueles que nunca foram ou abandonaram a escola. Entretanto, possuindo consciência daquilo que experienciaram na escola e podem empregar na sociedade em que estão inseridos, porque foram preparados por cada um de seus professores para uma avaliação bimestral e, para além destas atividades, conseguiram manter-se com êxito na comunidade em que exercem determinada função social.

REGÊNCIA: A ESCOLA E AS AULAS

O espaço educacional e o impacto desfavorável da evasão escolar

[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (Freire, 1996, p. 38)

A escola onde ministramos as aulas do Estágio Supervisionado I, foi a E. E. E. F. Maria Emilia Oliveira de Almeida, uma instituição da rede estadual que oferta as séries do ensino Fundamental Anos Finais, nos turnos manhã e tarde. O local tem um ambiente acolhedor e turmas com um número de alunos apropriado para que os momentos de aulas ocorressem em uma composição proveitosa, já que essa era uma primeira experiência como professora. A turma com a qual trabalhamos, 6º ano (D), contava com 22 estudantes matriculados, mas todos os dias alguns faltavam e somente no último dia estavam presente 20 alunos, nos demais dias eram cerca de 10 a 15 pré-adolescentes e adolescentes em cada aula.

A falta de algumas crianças nas aulas é preocupante e na escola em que estagiamos havia um esforço em conjunto (direção, secretaria e professores) para deter esse quadro. Priorizando a tradicional lista de presença, conversando com os colegas sobre os pontos negativos de não ir para a escola e acumular faltas que podem reprová-los no ano letivo e entrando em contato, por meio de ligações telefônicas, com os seus responsáveis para averiguar as razões que fazem com que esses alunos não compareçam às aulas, da mesma forma, buscando entender o que pode ser feito para recuperar sua aprendizagem. Uma situação alarmante, visto que essas faltas podem acarretar em uma saída definitiva da escola, configurando-se em uma evasão escolar:

Evasão, segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade. A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 37)

Outra atitude assumida pela Escola Maria Emilia Oliveira de Almeida para o melhoramento da sua relação entre pais-alunos-professores é o Plantão Pedagógico:

O termo Plantão Pedagógico denomina uma prática corrente da pedagogia nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio. Geralmente, a ideia do plantão é vinculada ao atendimento de pais, alunos e professores pela equipe de pedagogos, com o intuito de aproximar os três eixos: escola, família e aluno. Entretanto, ainda existe uma escassez de literatura sobre o tema, não existindo um conceito fechado de qual seria a prática em si deste serviço. (Sales, 2016, p. 2; 3)

Um trabalho importante que aproxima os pais e a escola. Em um desses momentos, pude participar acompanhando minha supervisora de estágio. Era uma terça-feira, datada de 01/11/2022 às 13:30, posicionadas em uma mesa, esperamos pais e responsáveis pelos estudantes matriculados na instituição para falar com eles e escutá-los. Homens e mulheres, alguns saídos da escola há muito tempo, outros sequer participaram dela, ouviam atentos como estava ocorrendo o avanço ou regresso de seu filho, sobrinho ou neto. Igualmente, compartilhavam a sua realidade, as dificuldades e alegrias experimentadas na criação de suas crianças. Relatos que não poderei narrar por questões de ética e empatia, mas que marcaram a docente que quero ser, pois lemos e ouvimos sobre as difíceis condições da educação pública, mas estar de frente a elas foi pesado e imprescindível.

Situar-se ao factual em que reside o aluno e considerar a sua visão de mundo provavelmente beneficia o ensino, conforme destaca Freire (1996):

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1996, p. 26)

A aproximação professor-aluno foi um aspecto que causou-me estranhamento quando cheguei na universidade, o sentar em um horário fora da aula e papear sobre diversos assuntos, assustou-me a princípio, porque passei a vida inteira acreditando ser inferior ao professor. Eu era aprendiz e ele o mestre, eu não sabia de nada e ele possuía todo o conhecimento, eu era uma jovem de bairro simples que nunca rompeu os limites geográficos do seu estado e ele conhecia o mundo com suas leituras e viagens, eu vou para o intervalo ao fim da aula e ele tem que dirigir-se para a sala dos professores.

Desta maneira pensava: o professor que fique lá na frente e eu aqui atrás despercebida com minha incapacidade de compreender tanto assunto contido nas páginas do livro didático. Até que sai de uma escola estadual, após sete anos, adentrei os portões de uma faculdade e conheci um mundo novo, docente e discente aprendendo juntos, trocando figurinhas da vida e do ensino. Claro que resisti muito a abrir-me, mas alguns professores são irresistíveis, não é mesmo? Permiti-me usufruir desse contexto acadêmico que pode ser, igualmente, uma realidade nas escolas da educação básica e compreendi que a chave que abre essa flexibilidade poderá ser o plantão pedagógico. Desse modo, a escola torna-se acessível à comunidade, lhe acolhe em cada ano letivo e o professor faz-se receptivo aos nomes que compõem a série em que ele exercerá a sua prática instrutiva:

Assim, o serviço do Plantão Pedagógico foi construído como uma possibilidade de dar suporte as necessidades do aluno, que passa a ser visto não somente como aluno da instituição, mas também como sujeito que habita o mundo e que enfrenta dificuldades que não podem ser fragmentadas e entendidas em separado de um contexto maior. Surgiu da interdisciplinaridade entre a pedagogia e a psicologia e objetiva propor reflexões acerca das práticas desses profissionais e proporcionar uma atuação de promoção de saúde e de atendimento as individualidades dentro do contexto acadêmico. (Sales, 2016, p. 4)

Aula nossa de cada dia

No período 2022.1, o Estágio Supervisionado I teve um diferencial, cerca de 10 alunos, uniram-se às professoras da Unidade Acadêmica de Letras (UAL): Denise Lino,

Luciene Patriota, Auxiliadora Bezerra, Laura Dourado e Márcia Tavares no projeto Alfalettrar, que tinha o objetivo de efetuar uma recomposição de aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental II, focando em turmas do sexto ano da educação básica. Pois, por consequência dos obstáculos enfrentados, em todas as esferas da sociedade, na pandemia do Coronavírus, esses estudantes tiveram a aquisição de leitura e escrita prejudicada “A recomposição das aprendizagens é uma ação sistêmica, que demanda o planejamento educacional da rede e das escolas, com ações focadas na redução das desigualdades ampliadas pela pandemia.” (Escola, 2022, p. 13). Nosso objetivo era diagnosticar o grau de conhecimento e de dificuldade desses alunos para aplicar atividades que acelerasse seu aprendizado, conforme explica Abe (2022):

Enquanto as práticas pedagógicas de recuperação olham para trás, no sentido de tentar recuperar o que as(os) estudantes não aprenderam no passado, as de recomposição devem acelerar aprendizagem. Ou seja, elas devem ser planejadas para garantir a construção de conhecimentos prévios que ajudam a desenvolver competências, habilidades e atitudes relativas ao ano escolar em que estão matriculadas(os), impulsionando o aprendizado. (Abe, 2022)

O semestre letivo foi marcado por dias em que não houve aula. Tivemos eleições para presidência do país e governo estadual com primeiro e segundo turno, o campeonato mundial de futebol “Copa do Mundo” que ocorreu no último trimestre do ano — entre os dias 20 de novembro à 18 de dezembro — além de feriados, pontos facultativos, jogos internos na rede estadual de ensino e uma reforma na escola em que ministramos as aulas. Todos esses eventos atingiram a nossa regência que foi adiada por duas semanas, começaria no dia 08 de novembro, mas, por esses motivos, as aulas foram iniciadas no dia 22 de novembro de 2022.

Antes de lecionar, fizemos um período de observação na escola em que cumpríamos o estágio, tendo que verificar as aulas conduzidas pela nossa supervisora e professora da turma. Nesse período de observação podemos perceber o método de ensino “[...] conjunto de princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos.” (Oliveira, 2010, p. 30) e reconhecer as características da turma para então iniciarmos os trabalhos com esse conhecimento prévio “[...] algo que o professor precisa fazer é perguntar-se que teoria de língua e que teoria de aprendizagem dão sustentação a sua prática pedagógica.” (Oliveira, 2010, p. 31).

Iríamos instaurar nossa regência com um diagnóstico de leitura “[...] fundamental para a identificação das lacunas e o planejamento dos apoios necessários, tanto as ações pedagógicas de recuperação quanto de recomposição.” (Abe, 2022). Para isso elaboramos um

plano de aula “Segundo Libâneo (1994, p. 225), o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico, constituindo a sistematização de todas as atividades [...]” (Silva; Alves, 2018, p. 70), e a atividade diagnóstica, mas essa teve que ser cancelada, porque com o adiamento das aulas não tínhamos tempo hábil para realizá-la. Sendo assim, escolhemos construir roteiros de aula que envolvessem momentos de leitura, um dos pontos apontados pela supervisora como bastante danificado nos alunos, por isso elaboramos uma sequência didática seguindo as diretrizes de Silva e Alves (2018):

Criado como um procedimento que expande a própria noção de planejamento e que se difere do plano de aula, encontra-se a Sequência Didática (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 64), que corresponde a um redimensionamento do que se julga ensinável: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos estruturais peculiares aos textos pertencentes ao gênero; e 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Silva; Alves, 2018, p. 70)

Essa sequência didática, passou por alguns ajustes, íamos adequando ao tempo que tínhamos e ao conteúdo que pretendíamos aplicar na turma, como orienta Silva e Alves (2018, p. 70) “[...] não só desenvolva o projeto de uma SD entre outras ferramentas didáticas, mas também planeje todas as suas etapas de forma sistematizadas com foco na apropriação de um gênero.”. Ressaltando o eixo leitura e os sinais de pontuação, levamos para a sala de aula a crônica “Negócio de menino com menina” do autor Ivan Ângelo, para, a partir dela, trabalhar esses dois elementos no tipo textual diálogo “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas ou personagens.” (Ângelo, 1994).

Em cada dia tínhamos duas aulas seguidas. Na aula **1**) foi feito um momento de identificação, apresentei-me como professora-estagiária e pedi que cada um se apresentasse. Ao fim dessa parte, entreguei crachás para que cada um colocasse o nome que gostaria de ser chamado e usassem o item durante as aulas, essa foi uma forma de quebrar o gelo nesse primeiro dia e de despertar um vínculo com os alunos. Em seguida, mostrei para eles o título do texto com o qual iríamos trabalhar, solicitei que eles levantassem hipóteses sobre esse título, discutimos essas inferências e iniciamos a leitura empenhando-se como aponta Silva e Alves (2018, p. 76) “[...] de forma dialógica, interativa, complexa na produção de sentidos, que possa exigir dos alunos estratégias de leitura envolvendo levantamento de hipóteses, inferências, ativação de conhecimentos prévios, comparação de informações.”.

Nem todos quiseram ler, mas a maioria leu um fragmento da crônica e foi nessa oportunidade que pude perceber suas dificuldades e facilidades no ato de ler e compreender o texto, buscando refletir nesse momento como indica Silva e Alves (2018, p. 76):

[...] sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo, uma aula de leitura não deve ser simplesmente para decifrar códigos de uma forma mecanicista, mas sim, uma aula que leve os alunos a buscarem soluções para os seus próprios questionamentos, que os leve a produzir conhecimentos e que os faça usar esse conhecimento de forma que ele possa garantir a sua cidadania no mundo.

Progredindo para a aula **2)** pudemos realizar um breve exercício oral que visava resgatar a leitura e as colocações feitas sobre o texto na aula anterior “[...] desenvolver reflexões linguísticas a partir dos textos, no intuito dos alunos terem mais chances de internalizarem o conhecimento, uma vez que ele é abordado de forma contextualizada [...]” (Silva; Alves, 2018, p. 76). Ou seja, o eixo leitura continuou sendo explorado com a leitura auditiva (em voz alta) e coletiva. Assim, conseguimos verificar se os alunos estavam atentos a tudo que já havia sido referido em sala de aula e sanar as suas dúvidas.

Partindo para a aula **3)** os alunos foram divididos em duplas, foi entregue uma atividade de interpretação de texto em que eles iriam ler trechos da crônica “Negócio de menino com menina” e responder as questões do exercício que deveria ser feito em sala de aula. Alguns deles não finalizaram nesse dia, mesmo assim recolhi as atividades para darmos continuidade a ela na aula posterior.

Na aula **4)** alguns alunos finalizaram a atividade e começamos uma correção em conjunto, atuando conforme Ruiz (1998, p. 14) denota “[...] estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles.”. Porém, como tinha levado as atividades para casa, pude examinar as respostas e observei que as de múltipla escolha foram acertadas em sua maioria, mas as que pediam uma resposta por escrito e com justificativa, foram realizadas ou com pressa, com uma grafia de difícil entendimento, ou não foram respondidas como o enunciado solicitava e fiz uma correção expressa por Ruiz (1998, p. 42) e nomeada de indicativa “[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. [...] erros localizados, como os ortográficos e lexicais.”. E, em alguns casos, uma correção textual-iterativa “Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem [...] na forma de pequenos “bilhetes” [...]” (Ruiz, 1998, p. 67). No geral, os alunos acertaram a maioria das questões de marcar e não se empenharam nas respostas das questões discursivas.

Ainda na exposição 4 da sequência didática, foi iniciada uma aula expositiva-dialogada “[...] abordagem tradicional onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, [...]” (Flach; Behrens, 2008), na qual a temática era “Os sinais de pontuação em um diálogo” e não pôde ser finalizada. Sendo retomada na aula 5) em que o propósito consistia por expor aos alunos a definição de tudo que estávamos trabalhando, começando com o conceito do gênero textual “Crônica”, focando especificamente nos diálogos, passando para a concepção teórica dos “Sinais gráficos” que compõem essa conversação.

Tínhamos o intuito de realizar uma atividade de culminância após a explanação desse conteúdo, mas as nossas aulas foram encerradas antes do tempo previsto. Havíamos programado ficar com os alunos até o dia 06/12, quando faríamos uma última aula para confraternizarmos com eles e fecharmos essa etapa da regência. No entanto, por causa da semana de provas, reposição e, posteriormente, as provas finais da escola tivemos que ministrar a última aula no dia 01/12 e essa atividade não foi realizada.

Finalizando o estágio com a aula 5 da sequência didática, concluímos a aula expositiva-dialogada, tirando as dúvidas dos alunos e realizando um exercício no quadro, escrevendo frases sem pontuação e pedindo que eles a pontuassem corretamente e demonstrasse qual o tipo verbal de cada oração “[...] um trabalho de reescrita coletiva, na lousa, onde se discute oralmente, com todos os alunos da classe, um ou mais textos selecionados especialmente para esse fim.” (Ruiz, 1998, p. 12). Alguns participaram mais que outros, porém conseguimos fechar essa parte e seguir para o fim da aula e do estágio.

Essas foram as primeiras aulas que ministrei, outras virão e tudo que foi aprendido e exposto no presente relato servirão como experiência, são pontos para melhorar, outros para não repetir, alguns para preservar e seguir contribuindo com a instrução de adolescentes, jovens e adultos, como expressou Silva e Alves (2018, p. 69) “[...] a formação do professor assume uma postura transformadora, mediadora e de interação aluno-conhecimento-professor no âmbito da sala de aula, para o desenvolvimento dos sujeitos (alunos) com e pela linguagem.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sumariamente, ratificamos que receber orientações de estágio toda semana, as nossas ocorriam toda quarta-feira às 10 horas e se estendiam pelas mídias sociais com nosso grupo de WhatsApp, foi de extrema importância. Pois, houve momentos em que acreditamos não ser

possível finalizar o estágio, considerando a quantidade de imprevistos e obstáculos que encontramos durante o percurso. Mas, a orientadora Luciene, assim como a sua posição pressupõe, norteou cada etapa da nossa regência, instruiu todas as atividades de um jeito ímpar, realizou os ajustes adequados e aconselhou como conduzir cada aula da sequência que preparamos. Portanto, compreendo que a rotina acadêmica nos acostuma a ouvir afirmações positivas e, muitas vezes, não levamos em conta o que é dito por achar que não passa de protocolos da universidade, porém deixo aqui gravado toda a minha gratidão pela professora Luciene por ser tão acolhedora e justa com os seus alunos, pelas conversas presenciais e online e por se doar genuinamente em seu ofício.

Esta produção acadêmica indica a conclusão de um estágio supervisionado e é fruto de um trabalho em equipe. Unida aos meus amigos que também estagiaram na escola Maria Emília de Oliveira e em outras instituições de ensino, em sintonia com a nossa orientadora, conectados ao projeto Alfaetrar com reuniões semanais, na segunda-feira às 14 horas, ocasiões em que a professora Denise nos ouvia atentamente, sensível a nossas falas e contribuindo com a nossa formação, e tendo o apoio da supervisora Vanderleia e da direção da escola que abriu as portas para nós, cederam o seu espaço e confiaram as turmas do 6º ano em nossas mãos e cuidados. Somente assim, foi possível chegar até essas considerações finais.

Ademais, outro ponto forte nesta experiência foi estar com o passo a passo do que seria realizado com a turma, isto foi algo que trouxe segurança. Por isso, elaborar um plano de aula ou de ensino é indispensável. Mesmo conscientes que, assim como no jornalismo a pauta (roteiro) do dia pode cair, em sala de aula o planejamento tem o risco de não ser cumprido, pois eventos que fogem ao controle dos professores podem surgir. Ainda assim, como ensinou a professora Auxiliadora em suas aulas de Planejamento e Avaliação, o plano de aula é o melhor guia em uma sala de aula e tem que ser elaborado contendo sempre um plano B, C ou quantos forem possíveis e necessários.

Em razão desses constituintes aqui destacados, atingimos a linha final do Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental enquanto componente da grade curricular da nossa graduação e completamos o seu desfecho com a produção deste documento, um relato reflexivo que registra as ferramentas utilizadas em nossa regência de acordo com Signorini (2006, p. 54) “[...] através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho.”.

Por fim, reiteramos que ao decorrer deste, tomamos como referência estudiosos do ensino na educação básica e da língua — nosso principal objeto de estudo e pesquisa

“Essencialmente, pode-se dizer que a língua é interação - mesmo tendo-se outras concepções para a língua - ou seja, ela é atividade, forma de ação, lugar de troca, [...] mais diversas atividades.” (Patriota, 2006, p. 25), e depreendemos que esse é apenas o início de um desafio estabelecido pela profissão que nos escolheu, dar aula — destinar conhecimento para alguém e propor-se a aprender também.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. Que lições podemos tirar das estratégias pedagógicas em contexto de crise aplicadas aqui e em outros países? São Paulo: Cenpec, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo> Acesso em: 13/01/2023
- ÂNGELO, Ivan. **O ladrão de sonhos e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1994.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARBOSA, Afranio G. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, Sílvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018.
- ESCOLA, Associação Nova et al. **Material de Apoio ao Professor para Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes**. São Paulo: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://especial.novaescola.org.br/recomposicao-de-aprendizagem/> Acesso em: 14/01/2023
- FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Curitiba: Educere, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRITZEN, Maristela Pereira. Gramática e ensino: em foco o depoimento de uma professora do ensino fundamental. *In*: **Gramática em questão**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PATRIOTA, Luciene Maria. **Uso e Aceitação/Rejeição das Gírias por Professores do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2006.
- QEDU. **EEEF Maria Emilia Oliveira de Almeida**. Campina Grande: Escola Estadual, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25072374-eeef-maria-emilia-oliveira-de-almeida> Acesso em: 16/01/2023

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: UNICAMP, 1998.

SALES, Ana Carolina Morais et al. **Plantão Pedagógico: Uma experiência interdisciplinar no Ensino Técnico e Superior**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21946> Acesso em: 11/01/2023

SILVA, Alachermam Braddylla Estevam da; ALVES, Maria de Fátima. **Componente curricular “Planejamento e Avaliação” e suas contribuições para a formação docente**. João Pessoa: Revista Prolíngua – ISSN 1983 - 9979. Volume 13 - Número 2 - ago/dez de 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos de. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito> Acesso em: 10/01/2023

SIGNORINI, Inês. O gênero reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. *In*: SIGNORINI, I. (Org). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (PPC)**. Campina Grande: Centro De Humanidades / Unidade Acadêmica de Letras, 2011.