



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Iara Aparecida Garcia

**A construção textual-discursiva do professor, da aula e do
aluno em relatórios de estágio supervisionado**

Uberaba-MG

2021

Iara Aparecida Garcia

**A construção textual-discursiva do professor, da aula e do
aluno em relatórios de estágio supervisionado**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação Formação de Professor”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba-MG

2021

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

| | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G199c | Garcia, Iara Aparecida A construção textual-discursiva do professor, da aula e do aluno em relatórios de estágio supervisionado / Iara Aparecida Garcia. -- 2021. 86 p. : tab. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021 Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa 1. Programas de estágio. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Textos. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título. CDU 37.046 |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

IARA APARECIDA GARCIA

**A CONSTRUÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA DO PROFESSOR, DA AULA E DO
ALUNO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: **Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa**

Uberaba, MG, 31 de agosto de 2021.

Banca Examinadora

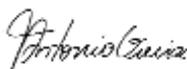


Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Documento assinado digitalmente:
LUCIO ALVARO MARQUES
Data: 05/10/2023 17:02:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. José Antônio Vieira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dedico este trabalho à minha família principalmente aos meus pais, meu marido e aos meus peixinhos e meu amigo irmão.

Agradecimento

Não posso finalizar essa dissertação sem agradecer as pessoas que estão comigo desde o começo me incentivando e me apoiando. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Programa de Mestrado em Educação (PPGE).

Início aqui agradecendo a Deus por tomar conta da minha vida, não deixando que desistisse nos momentos que achei que não conseguiria.

Aos meus pais pelo apoio e por ser meu alicerce e sempre ficar felizes com minhas realizações. E a todos os meus familiares por entender que nem sempre podia estar presente.

Aos meus irmãos Isabel e Eder pela amizade e por me ajudar a ser uma pessoa melhor.

Ao meu querido esposo William Honorato pelo seu amor incondicional e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa. E aos meus peixinhos maravilhosos José Antônio e João Lucas e ao meu filho de coração Marcos Vinícius. Todos juntos formamos a família Pirin Pin Pin.

A minha professora orientadora Marinalva Vieira Barbosa que acreditou em mim e me aceitou como sua aluna mesmo sabendo de toda dificuldade e mais ainda pelas suas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Principalmente me chamando para a realidade, aprendi muito nesse processo, mas além de necessário é preciso aprender a dizer o Não.

A agência de fomento Capes por me proporcionar através da bolsa que recebi não desistir do meu sonho.

A minha banca que fizeram contribuições importantíssimas para meu crescimento intelectual.

Ao meu amigo, irmão, camarada, confidente, Marcelo que está presente em todos os momentos da minha vida até mesmo na hora dos surtos.

A todos os meus amigos do curso de mestrado que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo e me apoiando em todos os momentos.

Também quero agradecer à Universidade e ao seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino, e ao secretário Alex.

Gratidão a todos meus amigos e principalmente a todos os meus professores que acreditaram em mim e por isso hoje fecho este ciclo tão importante na minha vida.

RESUMO

O objetivo geral é analisar as imagens sobre o professor, o estagiário e o objeto de ensino presente em práticas de escrita de sujeitos em formação acadêmica (estagiários). Para alcançar esse objetivo, o seguinte percurso análise foi desenvolvido, tendo em vista a amplitude que o objetivo geral proposto desencadeou, o percurso abaixo foi delimitado como objetivos específicos: a) Analisar o relatório final, produzido na disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Matemática, da UFTM; b) Identificar as operações textuais e discursivas usadas pelos estagiários para caracterizar o professor, o aluno e a aula observados; c) Produzir uma reflexão sobre a relação entre os modos de ver a aula, o professor e o aluno da educação básica e a formação do futuro do professor. Este trabalho está embasado nos estudos de Bakhtin (2006), com a temática do eu e o do outro; também está fundamentado em trabalhos de Koch (2005), com a temática, processamento textual; Barbosa e Fairchild (2017), que discutem a importância do estágio supervisionado na universidade para formação de futuros professores. Além desses autores, acionamos, ainda, Geraldi (2003) a fim de compreender como se constroem as relações escola, aula e aluno e Brait (2013) para tratar a relação entre texto e discurso. Destacamos que esta pesquisa está inserida no projeto “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento” com vistas a verificar traços definidores no que diz respeito à construção discursiva do objeto de discurso nos relatórios de estágio supervisionado de licenciandos. Esta pesquisa se enquadra na metodologia qualitativa que está sendo desenvolvida como pesquisa documental. Analisamos como os estagiários veem e descrevem as aulas observadas. Discutimos através da investigação dos traços encontrados nos textos que apontem para uma relação produtiva do sujeito com as instâncias às quais se dirige em seu texto e com aquilo que é tomado como objeto de seu discurso e trabalhado nesses textos.

Palavras-chaves: Texto e discurso; Estágio supervisionado; Formação de professores.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es analizar los informes de prácticas supervisadas de los estudiantes de la asignatura de Matemáticas de la UFTM para verificar cómo se produce la construcción textual y discursiva del objeto del discurso (el docente y alumno observado y la clase de educación básica). Para lograr este objetivo, establecimos el siguiente camino: a) Analizar el informe final, elaborado en la disciplina de Pasantía Supervisada, de la carrera de Licenciatura en Matemáticas, en la UFTM, b) Identificar las operaciones textuales y discursivas utilizadas por los pasantes para caracterizar al docente, el alumno y la clase observados; c) Producir una reflexión sobre la relación entre las formas de ver la clase, el docente y el alumno en la educación básica y la formación del futuro del docente. Este trabajo se basa en los estudios de Bakhtin (2006), con el tema del yo y el otro; también se basa en trabajos de Koch (2005), con el tema, procesamiento de texto; Barbosa y Fairchild (2017), quienes discuten la importancia de las prácticas supervisadas en la universidad para la formación de futuros profesores. Además de estos autores, también recurrimos a Geraldini (2003) para comprender cómo se construyen las relaciones entre escuela, clase y alumno y a Brait (2013) para abordar la relación entre texto y discurso. Destacamos que esta investigación es parte del proyecto “Lectura y escritura en Brasil, Honduras, Angola y Chile: formación en la universidad contemporánea y (re) producción de conocimiento” con miras a verificar rasgos definitorios en la construcción discursiva del objeto de discurso en los informes de prácticas supervisadas de licenciados. Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa que se está desarrollando como investigación documental. Analizamos cómo los pasantes ven y describen las clases observadas. Discutimos a través de la investigación de las huellas encontradas en los textos que apuntan a una relación productiva del sujeto con las instancias que aborda en su texto y con lo que se toma como objeto de su discurso y se trabaja en estos textos.

Palabras clave: Texto y voz; Pasantía supervisada; Formación de profesores

Lista de Siglas

ART. - Artigo

CEB - Conselho de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

COENS - Conselho de Ensino

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CONSU - Conselho Universitário

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NICEM - Norma Interna de Estágio do Curso de Matemática

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ONG – Organização não Governamental.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Lista de quadros

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Documentos e objetivo do curso de Licenciatura em Matemática..... | 21 |
| Quadro 2: Esquema das formações imaginárias..... | 27 |
| Quadro 3: Esquema dos conceitos da pesquisa qualitativa..... | 50 |

Lista das tabelas

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 01. Transcrição do relatório 2 parte da regência, tendo o título de “Turmas acompanhadas”..... | 54 |
| Tabela 02. Transcrição do relatório 3 parte da regência: tendo o título “ Os Alunos”.... | 55 |
| Tabela 03. Transcrição do relatório 7 parte da regência, com o título: “Fase da observação”..... | 55 |
| Tabela 04. Trecho 01..... | 56 |
| Tabela 05. Trecho 02..... | 57 |
| Tabela 06. Trecho 03..... | 58 |
| Tabela 07. Trecho 04..... | 58 |
| | |
| Tabela 08. Transcrição do relatório 2, a parte da regência e que tem o título de "A partir do que planejei para a aula de regência a ser aplicada nas datas 20/06/2018 e 21/06/201"..... | 61 |
| Tabela 09. Transcrição do relatório 3 parte da regência: tendo o título “O Professor Supervisor” | 61 |
| Tabela 10. Transcrição do relatório 7 parte da regência, com o título: “Fase da observação” | 62 |
| Tabela 11. Trecho 05..... | 62 |
| Tabela 12. Trecho 06..... | 64 |
| Tabela 13. Trecho 07..... | 65 |
| | |
| Tabela 14. Transcrição do relatório 2, a parte da regência, tendo o título de "O início"..... | 66 |
| Tabela 15. Transcrição do relatório 3 parte da regência: tendo o título “Atividades Desenvolvidas em Sala” | 66 |
| Tabela 16. Transcrição do relatório 7 parte da regência, com o título: “Regência”..... | 67 |
| Tabela 17. Trecho 08..... | 68 |
| Tabela 18. Trecho 09..... | 69 |
| Tabela 19. Trecho 10..... | 69 |
| | |
| Tabela 20. Transcrição do relatório 2 parte da regência, tendo o título de "Regências":..... | 70 |
| Tabela 21. Transcrição do relatório 3 parte da regência: tendo o título “Atividades Desenvolvidas em Sala” | 70 |
| Tabela 22. Transcrição do relatório 7 parte da regência, com o título: “REGÊNCIA” .. | 71 |
| Tabela 23. Trecho 11..... | 72 |
| Tabela 24. Trecho 12..... | 73 |
| Tabela 25. Trecho 13..... | 74 |

Sumário

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I – ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 16 |
| 1.1. Contexto histórico, descrição e definição do conceito de estágio. | 16 |
| 1.2. Licenciatura em Matemática: a organização do estágio | 23 |
| CAPÍTULO II – CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM AS ANÁLISES DOS DADOS. | 30 |
| 2.1. Discurso, imagem, enunciação e constituição de sujeitos. | 30 |
| 2.2. Compreender discurso no discurso, na língua. | 39 |
| 2.3. A relação entre texto e discurso | 42 |
| 2.4. Escrita e formação de professores | 45 |
| CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 50 |
| 3.1. A concepção de pesquisa | 50 |
| 3.2. A construção do corpus da pesquisa | 52 |
| 3.3. Os critérios de seleção dos relatórios analisados. | 52 |
| CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS | 54 |
| 4.1. As interações em sala de aula: o que diz o estagiário sobre o aluno | 54 |
| 4.2 - A imagem do professor da educação básica nos relatórios de estágio | 61 |
| 4.3. A aula do outro professor: modos de (não) ver o objeto de ensino | 66 |
| 4.4. A regência: imagens de si e do conteúdo de ensino | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 76 |
| REFERÊNCIAS: | 81 |
| ANEXOS | 85 |

INTRODUÇÃO

A escrita está presente na vida dos seres humanos há séculos, no entanto, por mais que estudiosos tenham se debruçado sobre seu estudo, a escrita revela grande complexidade. O processo para desenvolver a habilidade da escrita leva em conta a forma normativa, pautada no domínio de normas gramaticais, e outros elementos, dentre eles o produtor da escrita, os contextos que ocorreu tal fenômeno, o tema da produção que está sendo efetivada. É levando em conta o propósito do sujeito que a produz, entre outros fatores, que a linguística se desdobra para trazer luz a tais fenômenos.

Dessa maneira, a escrita tem no mundo contemporâneo transita por diversos espaços, o que motiva um monitoramento constante nas variantes que influenciam o processo de sua produção. Torna-se assim relevante que se observe alguns contextos de produção da escrita, a fim de investigar como se dá este processo. Nesta pesquisa, observamos a escrita no Ensino Superior, ou seja, o corpus deste trabalho é composto por um relatório de estágio supervisionado de um aluno do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O presente trabalho está inserido em um projeto mais amplo, intitulado “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento”, que tem como objetivo:

Analisar a leitura e a escrita acadêmica de alunos de diferentes áreas, inseridos em contextos culturais diversos, com vistas a verificar traços definidores dessas produções e problematizar a universidade contemporânea, tanto como espaço de formação de sujeito produtor de conhecimento, quanto, conseqüentemente, como espaço de produção de conhecimento (BARBOSA, 2018, p. 03).

Dessa forma, a problemática deste trabalho consiste em responder a seguinte indagação: Como a escrita de relatórios reflete a constituição de imagens sobre quem escreve, quem é observado e o que é ensinado na escola? Portanto, o objetivo geral conforme já dito no resumo, é analisar as imagens sobre o professor, o estagiário e o objeto de ensino presente em práticas de escrita de sujeitos em formação acadêmica (estagiários). Para alcançar esse objetivo, o seguinte percurso análise foi desenvolvido, tendo em

vista a amplitude que o objetivo geral proposto desencadeou, o percurso abaixo foi delimitado como objetivos específicos:

- a) Analisar o relatório final, produzido na disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Matemática, da UFTM.
- b) Identificar as operações textuais e discursivas usadas pelos estagiários para caracterizar o professor e a aula observados;
- c) Verificar as diferenças e aproximações entre os modos de textualizar e discursivizar o professor e a aula observados nos relatórios de estágios;

Apesar dos alunos de cursos superiores já terem cumprido todas as etapas de escolarização e estarem prestes a concluir o Ensino Superior, uma vez que cumpriram o estágio supervisionado, muitas vezes, não conseguem construir um texto que possibilite uma interpretação de todo o processo vivenciado durante o estágio, principalmente, no que tange dar voz aos outros “atores” do momento descrito. Nesse sentido, torna-se essencial verificar a construção textual e discursiva em estágios supervisionados da UFTM.

Esta dissertação possui quatro capítulos. Realizamos a Introdução, onde contextualizamos todo o percurso de estudo realizado, desde o ponto de partida desta pesquisa. No primeiro capítulo, intitulado: *Estágio na formação inicial de professores*, realizamos uma revisão bibliográfica a fim de buscar as origens da prática do estágio curricular obrigatório nas instituições de ensino do país, realizando também um trabalho da perspectiva histórica de modo que o leitor compreenda como forma-se o estágio supervisionado na Educação Superior. Para tanto, visitamos leis que regem a educação básica, profissional e superior, bem como outros documentos pertinentes à legalização do estágio nos diferentes âmbitos educacionais.

Além disso, é apresentado como se estruturaram os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da UFTM, em especial o de Matemática. Neste percurso, elucidamos as convergências e divergências que se fazem presentes na organização curricular do curso analisado, focalizando como o estágio supervisionado acontece nos cursos de licenciatura da UFTM. Essa análise é importante para que possamos refletir sobre a construção dos currículos de cursos de formação de professores.

No segundo capítulo, intitulado: *Conceitos e concepções que fundamentam as análises dos dados*, buscamos discutir teoricamente os conceitos que balizam a concepção de escrita adotada nesta dissertação com

base no pensamento de Bakhtin (2006). Pensador que tem como foco a linguagem, especificamente, os significados que a linguagem pode produzir, uma vez que, para este estudioso, sujeito e linguagem são dialógicos.

Nesta perspectiva, para se compreender o funcionamento da linguagem é preciso levar em conta outros aspectos, tais como a posição ocupada pelos sujeitos, às relações sociais, entre outros. Também nos apoiamos em estudos da linguística textual Koch (2005) a fim de analisar como o encadeamento das palavras pode amplificar ou enfraquecer a construção e a produção de sentidos de um enunciado.

Em Fairchild (2017), buscamos reflexões sobre estágios supervisionados na universidade. Também faz parte do arcabouço teórico desta pesquisa, estudos de Barzotto (2014), que se dedica a avaliar a produção de conhecimento, levando em conta a escrita e a sua relação com a produção de conhecimento empírico.

No terceiro capítulo, intitulado: *Percurso metodológico da pesquisa*, apresentamos a metodologia usada para desenvolver este estudo. Ou seja, neste capítulo abordamos conceitos de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental com base nos estudos de Esteban (2010) e Gil (2008).

No quarto capítulo, intitulado: *Análise dos dados*, discutiremos o corpus do trabalho, a fim de observar como o aluno estagiário relata a indisciplina na sala de aula, a imagem do professor regente, além da aula ministrada pelo professor regente e o momento da regência realizada pelo aluno estagiário. E por fim as *Considerações finais*, Logo após, nas considerações finais, respondemos às questões tratadas durante todo o trabalho.

CAPÍTULO I – ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, realizamos a revisão bibliográfica para contextualizar a disciplina estágio curricular obrigatório. Para tanto, visitamos leis que regem a educação básica, profissional e superior, bem como outros documentos pertinentes à legalização do estágio nos diferentes âmbitos educacionais.

Além disso, apresentamos como foram estruturados os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da UFTM, especificamente, o de Matemática. Neste percurso, buscamos identificar as aproximações e divergências que se fazem presentes na organização curricular para melhor compreensão e, no momento das análises, considerar também o estágio na estrutura curricular dos cursos de licenciatura.

1.1. Contexto histórico, descrição e definição do conceito de estágio

Para adentrarmos no tema de estágio supervisionado, é importante compreender todos os termos que orbitam esta prática. Iniciamos com o conceito de estágio supervisionado que faz parte da formação de professores e visa inserir os licenciandos na realidade do seu futuro ambiente de trabalho durante o período de formação.

Cabe mencionar que o estágio é regulamentado por legislação como veremos mais adiante. Conforme o parecer homologado pelo CNE/CEB 35/2003, encontramos a evolução histórica do conceito de estágio supervisionado. Este documento apresenta o conceito de estágio desde as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, que foram criadas no período entre 1942 a 1946. Nota-se pelo documento que a concepção de estágio supervisionado desde sua implementação leva em conta a necessidade de se estabelecer relação entre a teoria e a prática, atentando para o processo da formação profissional, como se observa abaixo:

O conceito de estágio supervisionado consolidou-se, historicamente, no Brasil, ligado ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, definidas no período de 1942 a 1946. Os estágios supervisionados se constituíam em passarelas construídas entre a teoria e a prática no processo da formação profissional, à época, encarado como preparação para postos de trabalho, como

recomendava a OIT- Organização Internacional do Trabalho. (BRASIL CNE/CEB 35/2003. p.07).

Naquela época, a concepção do estágio voltava-se exclusivamente para o trabalho, pois foi criada no auge do desenvolvimento industrial do país, ou seja, na década de quarenta, do século XX. Neste momento histórico, a prática se destacava em detrimento do aprendizado teórico, partia-se do princípio que o formando tinha que possuir experiência prática para exercer sua função, pois naquele momento a formação subsidia a mão de obra industrial, comercial e agrícola. Além disso, a maioria das escolas era técnica, como aponta o parecer do CNE:

Os estágios supervisionados, na década de quarenta do século passado, representavam oportunidades aos alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola de conhecerem “in loco” e “in service” aquilo que teoricamente lhes era ensinado nas escolas técnicas. Esta era a oportunidade que os alunos tinham de manter um contato direto com o mundo do trabalho, uma vez que no próprio ambiente escolar, nos laboratórios e nas salas-ambientes especializadas, essa prática profissional era muito incipiente, mesmo na qualidade de prática simulada e supervisionada/orientada. (BRASIL CNE/CEB 35/2003. p.07).

A partir das leis orgânicas, iniciaram no final da década de 1940 os debates acerca da essência do estágio. Essas discussões perduraram até a década 1960. Nesse sentido, é preciso lembrar que os filhos dos operários precisavam trabalhar cedo e os moradores do campo, em sua maioria, não tinham acesso aos bancos escolares, uma vez que as escolas da zona rural tinham muitas dificuldades para manter os alunos até o término da educação básica. Esse problema persiste até os dias atuais, como aponta o IBGE (2020) que, “em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional” (s/n).

Reforça-se, com tais dados, o abismo e a ausência de possibilidades para uma escalada social, principalmente em função da educação e da produção de conhecimento. Assim, poucas foram as pessoas que concluíram o que chamamos hoje de Ensino Médio profissionalizante, porque foram atraídas para o mercado de trabalho, impossibilitando a conclusão de seus estudos, realidade que se mantém atualmente conforme os dados do IBGE.

No entanto, buscam-se possibilidades de mudanças para este cenário

desde 1953, com a “Lei Federal nº 1.821/53, que “dispõe sobre o regime de Equivalência de Estudos (p. 01)”, que, com muitos esforços, foi solidificada no início da década de 1960. A primeira versão da Lei de Diretrizes e Base Lei Federal nº 4.024/61 foi festejada pelo educador Anísio Teixeira, que afirmou não ter sido o ideal, porém foi um avanço na legislação revelando ganhos, porque foi inserida a ampliação aos direitos educacionais, à autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e evidenciou as atribuições do trabalho docente, apesar de sutis, representaram ganhos importantes para a luta de educadores como Paulo Freire.

A partir de 1961, com a promulgação da primeira LDB, foram realizadas várias reformas educacionais até o amadurecimento da lei que foi atualizada no ano de 1971, com a Lei Federal nº 5.692/71, que dava ênfase ao ensino secundário de forma concomitante com o profissionalizante. Nesse sentido, o estágio supervisionado torna-se um componente curricular obrigatório para a conclusão do ginásio¹ ou Ensino médio profissionalizante.

Assim, os cursos profissionalizantes em nível superior também aderiram ao modelo imposto pela legislação, tornando-se reconhecido também nos cursos de graduação, apesar de não possuir o caráter de obrigatoriedade, neste momento da história.

No entanto, com o parecer do extinto Conselho Federal de Educação nº 45/72, o estágio supervisionado recebe o caráter de obrigatoriedade, considerando também as habilidades profissionais. Mais adiante, é promulgada a Lei Federal nº 6.497/77, que entrou em vigor com o “Decreto Federal nº 87.497/82”, regulamentando os estágios profissionais supervisionados na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico), além do ensino supletivo profissionalizante.

Muito se discutiu, tanto no cenário político como no acadêmico, num período de quase vinte anos. Tais discussões deram origem à lei 9.394 no ano de 1996, a atual Lei de Diretrizes e bases, a qual desvinculou a educação profissional da educação básica.

Dessa forma, é possível perceber que o estágio supervisionado surge da necessidade de se experimentar a prática profissional, porém, torna-se uma

¹ Ginásio, instituído em 1931, por Vargas, e utilizado por 40 anos para a seleção de alunos para o ensino secundário. (ABREU; MINHOTO, 2012 p.107)

prática que foi gestada paralelamente no âmbito educacional, pois, presume-se o processo de ensino e aprendizagem para a aquisição do conhecimento técnico profissional, tendo em vista a formação de qualidade dos profissionais que integrariam o mercado de trabalho, por conseguinte, tornando-se objeto de discussão.

O estágio curricular tem como procedimento principal fazer parte da formação didática-pedagógica. A partir da elevação ao status de obrigatório, esperava-se que o estudante estabelecesse contato com o cotidiano profissional, vivenciando a prática de ações ofertando-lhe conhecimentos que lhe conferiam aptidão para exercer a profissão escolhida, inclusive na docência.

Importante ressaltar que houve brechas na legislação que delega à instituição autonomia para decidir como será ministrado, conforme o artigo 3º do Decreto Regulamentador, que traz uma nova concepção sobre o estágio supervisionado, fundamentado na LDB/1996.

O Decreto regulamentador aprimorou o entendimento da matéria, utilizando as seguintes expressões: “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural”; “participação em situações reais de vida e de trabalho, de seu meio”; “procedimentos didático-pedagógicos (...) de competência da instituição de ensino” em parceria com “pessoas jurídicas de direito público e privado” cedentes de “oportunidades e campos de estágio”, como colaboração no processo educativo. (BRASIL CNE/CEB 35/2003. p.09).

Atualmente, compreende-se que o estágio precisa se voltar para uma formação mais holística, não sendo mais visto como oportunidade de emprego, e, sim, como um momento de aprendizado em sociedade, trabalho em equipe, construção de novos conhecimentos e a integração com o mundo do trabalho. Essa ampliação do conceito de estágio supervisionado foi prevista na LDB/1996, que eleva a educação para um nível consagrado no ano de 1988, como se observa abaixo:

Essa ampliação do conceito de estágio supervisionado decorre do entendimento que a atual LDB dá à Educação, em decorrência do preceito constitucional consagrado em 1988, que define como um dos objetivos fundamentais dessa educação que é “direito de todos”, justamente, o da “qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, Artigo 205). (BRASIL CNE/CEB 35/2003. p.09).

O estágio é referendado com o status formativo que leva em conta o desenvolvimento na vida familiar, as relações humanas e o mercado de trabalho. Com isso, as intuições de nível superior recebem a obrigação para além do ensino, inserir o trabalho e, também, a pesquisa como elemento fundamental na realização da formação no decorrer do estágio.

Portanto, o estágio não pode ser considerado uma disciplina a parte da formação dos alunos, é parte da grade curricular é um instrumento necessário na formação de novos profissionais; trata-se de um instrumento pedagógico que busca resolver a problema entre teoria e prática, que não devem ser compreendidas separadamente e sim como parte eficaz no processo, uma completando a outra.

Para abordar a perspectiva do Estágio Supervisionado, enfatizando a legislação complementar que rege esta prática social, buscamos o parecer homologado e publicado no “Diário Oficial da União de 20/1/2004, do Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica”. Esse documento faz um contexto histórico sobre o estágio supervisionado, a preocupação maior era fazer com que o artigo 82 da LDB, 1996 fosse cumprido, realizando uma nova redação ao referido artigo:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008).
Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008). (JUSBRASIL. 1996, p.1)

Essa matéria foi discutida em “reunião do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, realizada em São Luís do Maranhão, em julho de 2002”, após diversas discussões em conselhos estaduais com o objetivo de encontrar uma solução para o que o estágio supervisionado ganhasse robustez e assim, cumprisse seu papel social e formativo.

No entanto, houve falta de participação dos segmentos interessados nas discussões sobre o estágio supervisionado, percebemos na “LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008” que versa sobre o Estágio supervisionado, como se observa:

(...) o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto/Lei nº 452 de 1 de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. (BRASIL, 2008, p.01).

Aqui chamamos a atenção para a extinção de qualquer precedente que relacione o estágio ao vínculo empregatício, fortalecendo assim a lei 9.394/1996. Ainda no ano de 2008, o presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, fez a promulgação da lei 11.788/2008, a qual legitima o Estágio Supervisionado em todas as instituições de ensino, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura. No primeiro capítulo dessa lei 1ª, intitulado “Da definição, classificação e relações de estágio”, conceitua-se o estágio supervisionado como:

(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p.01).

Nota-se que o estágio supervisionado, mais que experiência profissional, como foi visto em 1942, nos tempos atuais, tem caráter educativo, inclusivo. Nesse sentido, infere-se que, geralmente, é por meio do estágio supervisionado que o licenciando terá sua primeira experiência profissional relacionada com o curso realizado, e o momento de aliar conhecimentos teóricos à prática cotidiana.

No curso de licenciatura que observamos para compor o corpus deste trabalho, é possível perceber que, em sua grade curricular, grande parte da carga horária está voltada para os conteúdos teóricos, ficando a cargo apenas do estágio supervisionado o contato com a prática docente, além de programas institucionais, como o PIBID e Residência Pedagógica, que não atendem à todos os licenciandos. Scalabrin, Molinari (2013) defendem:

(...) a importância do estágio para os cursos de licenciatura, que é a de promover maior a integração entre a aprendizagem acadêmica e a

compreensão da dinâmica das instituições escolares de ensino, possibilitando ao aluno estabelecer relações entre a teoria estudada em sala de aula e a prática de ensino. (p.02)

Conforme a lei 11.788/2008, todos os cursos do ensino superior precisam integrar o estágio supervisionado no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), visando à formação global do aluno, para que ela seja também cidadã. Nesse sentido, as instituições de ensino superior precisam desenvolver ações como o estágio não obrigatório, que pode ser iniciado logo no início do curso, uma vez que o estágio supervisionado obrigatório acontece, geralmente, a partir da metade do curso, dependendo do currículo ou do PPP do curso no qual está inserido.

A lei 11.788/2008 aponta que, quando obrigatório, o estágio precisa levar em conta toda estrutura definida na grade do currículo do curso, tendo a obrigação de seguir a carga horária obrigatória que vai variar de curso para curso. O artigo décimo dessa lei estabelece a carga horária a ser desempenhada pelo estudante, na instituição concedente, como se observa abaixo:

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

A instituição de Ensino na qual o estudante está vinculado deve estabelecer um professor orientador para supervisionar o estágio, sendo um profissional habilitado para acompanhar as atividades desenvolvidas pelo estudante neste período de estudo voltado para a prática. Tendo em vista a licenciatura, o licenciando acompanha um professor na escola, observando suas aulas e, posteriormente, passa para a regência.

Contudo, o estágio supervisionado obrigatório é o momento no qual o licenciando observa a escola. Segundo Fagundes (2015), esse momento

promove essa conexão, pois, “a experiência formativa acontece quando o vivido, o observado e o realizado adquirem importância, despertam reflexões e provocam mudanças” (p. 68). Assim, chegamos ao fim da seção que trata da formação de professores e o estágio supervisionado.

Para finalizar a questão do contexto histórico, que fez com que compreendêssemos como o estágio veio sofrendo transformações durante os anos até chegar ao momento atual, em que a teoria e a prática estão na mesma carga de necessidade para a formação dos novos profissionais da área de educação. Sendo assim, quando contemplado pode se esperar novos profissionais na escola de rede básica que tenha uma nova visão de ensino, mais adequada ao contexto que está inserido.

Para este trabalho, o estágio faz parte da formação, sendo um dos momentos mais importantes, pois é quando o estudante se encontra com a realidade na qual fará parte de toda a sua vida profissional. Mais ainda, um profissional que reflita suas práticas e quando necessário mudam a luz das teorias, que embasam suas práticas.

1.2. Licenciatura em Matemática: a organização do estágio

O curso de Licenciatura em Matemática teve início no ano de 2008 na UFTM, tendo como foco a formação dos discentes direcionada para o amplo conhecimento matemático. Os licenciados em Matemática têm como mercado de trabalho a docência em escolas públicas e privadas, ou ainda podem optar por continuar a vida acadêmica, fazendo cursos de pós-graduação em diversos níveis, assim como os outros cursos de licenciatura.

Na página do curso de Licenciatura em Matemática encontramos uma série de documentos pertinentes aos licenciandos/estagiários, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Documentos e objetivo do curso de Licenciatura em Matemática.

| Documento | Objetivo |
|---------------------------------------|----------------------------------------|
| Termo de Compromisso de Estágio (para | Tem como objetivo normatizar o estágio |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ambas modalidades de estágio - obrigatório e não-obrigatório) | nas instituições de ensino envolvidas no processo. |
| Plano de Atividades de Estágio (semestral) | É um modelo de estrutura para ser seguida pelos alunos, durante a execução, um diferencial deste curso, em relação aos outros, pois não encontramos este modelo nas buscas anteriores. |
| “Registro do Estágio Supervisionado” | É uma ficha onde o aluno deve marcar os dias e as horas cumpridas na escola, também precisa da assinatura de todos os responsáveis pelo estágio na escola; professor supervisor, diretor, vice-diretor, especialista de ensino ou coordenador de área. |
| Lei 11.788/2008 - Dispõe sobre o estágio | Além de revogar as leis a seguir, passa a ser a mais atual que trata do estágio supervisionado no Brasil, “Art. 22. Revogam-se as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. ” |
| Norma Interna de Estágio do Curso de Matemática (aprovado pelo COENS em junho/19) (Formulários e orientações capa). | Objetivo principal dessa norma interna trabalhar com aquisição de conhecimentos e “desenvolvimento de habilidades técnico científicas, complementando aquelas construídas no curso acadêmico, visando uma melhor qualificação do futuro docente”. E mais ainda contribuir para uma formação na qual o estagiário seja embasado na formação ética, social, humana, e levar a universidade, para mais perto da comunidade. |

O documento que normatiza o estágio no curso de Matemática foi embasado na Resolução n.º 10, de 27 de novembro de 2012 (Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM), e pela Lei 11.788/2008, assim a

Resolução do curso de Matemática foi atualizada pelo NDE² e, posteriormente, passou a fazer parte do anexo no PPC e, com base nisso, foi elaborada a norma interna de estágio.

A definição do estágio no curso de Matemática é voltada para formação de um aluno que consegue articular a teoria com a prática.

Art. 1º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente teórico-prático da formação docente, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico, em que a vivência profissional tem seu início, sob a supervisão da Universidade. (NICEM, 2019, p.01).

O estágio curricular supervisionado obrigatório prevê a realização de visitas formais e não formais, visando à formação de profissionais que vão atuar na educação básica. O estágio obrigatório é definido da seguinte forma:

III – Estagiário é o aluno regularmente matriculado que frequenta, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, médio e de educação profissional, ou escolas de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, aceito por uma instituição concedente para o desenvolvimento de atividades relacionadas à sua área de formação profissional. (NICEM, 2019, p.02).

O estagiário precisa frequentar uma instituição, de preferência educacional, para colocar em prática os aprendizados agregados na universidade. O campo externo de estágio é mais amplo para que o estagiário tenha também um aprendizado social, profissional e cultural vivenciando as situações do cotidiano fora da universidade. “O campo de estágio é oferecido por entidade ou empresa (parte concedente). (NICEM, 2019. p.2)”. Fica a critério do estagiário escolher o melhor lugar para estagiar, levando em conta os documentos e os critérios que amparam o estágio no curso de Matemática.

O professor supervisor designado pela instituição concedente deve orientar e supervisionar o desempenho do estagiário na escola. Já o professor orientador, que deve ser membro do corpo docente permanente do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM, acompanha o aluno em todo processo de estágio.

²Núcleo Docente Estruturante.

O estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática tem início quando o licenciando atingir aproximadamente 50% da carga horária do curso, como se observa o aluno deve “ter cumprido a carga horária do curso nos componentes curriculares gerais e eletivos referente à: 43,6% para grade curricular 2018/2 e 46% para a grade curricular 2016/1. (NICEM, 2019. p. 03)”. O aluno precisa entregar todas as atividades propostas na disciplina de estágio supervisionado obrigatório para obtenção da aprovação no componente curricular, que está dividido entre o quinto e oitavo período.

Um ponto diferente dos outros cursos estudados é o modo de organização da carga horária total. É a prescrição de um Projeto Educativo, no último semestre de sua formação, como se observa:

- I - 5º período: conhecer contextos educativos diversificados;
- II - 6º período: realizar observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental;
- III - 7º período: realizar observação e regência no Ensino Médio;
- IV - 8º período: elaborar e executar um Projeto Educativo. (NICEM, 2019, p. 02).

O documento aborda a questão da carga horária, em seu artigo quinto, incisos II e III. O documento NICEM (2019), do curso de Licenciatura em Matemática, concebe o estágio em espaços formais e não formais de ensino. Os espaços formais como sendo as instituições de ensino, públicas e privadas, com oferta de ensino nos diferentes níveis (Fundamental e Médio) obrigatórios pela LDB/1996. Já os espaços não formais abrem precedentes para instituições que possuem ensino que não seja obrigatório, como por exemplo, ONGs, hospitais, associações, cursinhos entre outras.

A Organização do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Matemática inicia no 5º período com o término no 8º período. Pode ser realizado em “instituições de Educação Básica dos sistemas de ensino Municipal e Estadual, além de instituições privadas e espaços não formais de Educação (PPP, 2019, p. 74).”.

Na organização realizada pelo curso de Matemática cabe citar que, é o único que menciona em seus documentos a questão da inclusão:

(...) desenvolvimento das ações em escolas regulares de educação básica e também em instituições de ensino e educação para

discentes com necessidades especiais, como por exemplo, o Instituto dos Cegos, a Escola de Surdos-mudos ou as escolas de Educação de Jovens e Adultos. (PPP, 2019, p. 74).

Sendo que, com o cumprimento da LDB, o tema da inclusão cada vez é mais cobrada em todos os aspectos da educação, esta citação é de tamanha importância para os que lutam pela causa. No curso de Matemática, o estágio é realizado da seguinte maneira:

- 1º momento: V período, o aluno conhecerá espaços educativos formais e não formais de educação;
- 2º momento: VI período, o estagiário desenvolverá suas ações de observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental;
- 3º momento: VII período, o estagiário desenvolverá suas ações de observação e regência nos três anos do Ensino Médio; e
- 4º momento: VIII período, o estagiário apresentará e implementará um projeto educacional na escola-campo com base nas observações e experiências construídas ao longo de seu percurso formativo. (PPC. 2019, p.74).

O estagiário para cumprir o estágio necessita perfazer a carga horária prevista; porque sem isso, o aluno não consegue concluir o curso, pois na UFTM, a disciplina de estágio supervisionado é obrigatória. :

Ao longo do curso serão integralizadas 480 (quatrocentas e oitenta) horas aula de Estágio Curricular Supervisionado, do V (quinto) ao VIII (oitavo) os licenciandos num total de 120 (cento e vinte) horas-aula por semestre, das quais 30 (trinta) horas-aula presenciais, com o docente em sala de aula, e 90 (noventa) horas-aula de atividades de campo. O estágio será realizado na seguinte ordem: (PPC. 2019, p. 74).

Além da carga horária, o estagiário em cada período precisa organizar, sob a coordenação do professor na universidade, as atividades a serem realizadas. No quinto período, organiza o projeto de trabalho tendo como objetivo conhecer o cenário no qual vai realizar o estágio. No sexto período, trabalhou com a observação e docência nas turmas de ensino fundamental. No sétimo período, observação e docência nas turmas de ensino médio. No oitavo período, o estagiário cria um projeto a ser realizado na escola. O estagiário pode realizar esse projeto em grupo, porém a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado é distribuída diferente dos outros períodos.

- levantamento das necessidades da escola e definição inicial da problemática a ser enfrentada a partir do que foi construído pelo

- aluno estagiário ao longo do seu percurso na escola-campo de estágio;
- apresentação da proposta e elaboração do projeto;
 - implementação do projeto;
 - avaliação do projeto;
 - Organização do Relatório Final do período. (PPC. 2019, p. 74).

O estágio supervisionado, como pode-se observar, está inserido nos documentos oficiais dos cursos de licenciatura da UFTM como locus de produção dos estágios supervisionados, tendo como resultado dessa atividade o relatório final que será analisado nesta dissertação. Assim, apresentaremos o projeto pedagógico do curso de Matemática e as normativas dos cursos de licenciatura da UFTM.

Oficialmente, o documento que trata a questão do estágio nos cursos ofertados pela UFTM é a “Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, aprovada pelo conselho universitário da UFTM”. A resolução está dividida em quinze capítulos, sendo que no capítulo II, “Do projeto pedagógico de curso” (PPC), Seção III “da organização da matriz curricular”, encontra-se a referência sobre o estágio supervisionado. Nesse item, o documento explica como se organizam os conteúdos de acordo com cada curso e suas especificidades, já que a UFTM conta com vários cursos, tanto de licenciatura quanto bacharelado, nas diferentes áreas do conhecimento. Abaixo apresentamos um trecho da resolução mencionada:

- XI- Estágio curricular supervisionado: componente curricular teórico-prático obrigatório da formação integral do discente, em que se dá início à vivência profissional sob a supervisão da Universidade, realizado em meio a um ambiente profissional compatível; (UFTM, 2012, p. 13).

Nota-se no documento norteador do estágio a concepção holística acerca do estágio, ao acompanhar o ideal proposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, bem como na lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, a fim de ofertar aos licenciandos uma experiência formativa global e que relaciona a teoria e a prática. Nesse sentido, o artigo 158, que versa sobre "a questão do aproveitamento de estudos", não é aceitável no estágio curricular; define que é necessário o estudante realizar, exclusivamente na universidade, o estágio supervisionado obrigatório.

O capítulo X aborda de maneira específica a compreensão da instituição

sobre o estágio supervisionado, que acompanha a proposição da LDB, bem como a LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, como se pode averiguar abaixo, na resolução n. 10 do CONSU/UFTM que, em seu art. 236, afirma o seguinte: “Entende-se por estágio o ato escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de discentes que estejam frequentando o ensino superior regular”. (Resolução 10, CONSU/UFTM, 2012, p.52).

Ponto importante que o Conselho Universitário da UFTM deliberou sobre a formação discente se encontra no parágrafo segundo do artigo 200: “Nas atividades de estágio é obrigatória a frequência de 100%, observando-se o disposto no PPC” (UFTM, 2012, p. 43). É fundamental que o estudante cumpra todo o período voltado para o Estágio Supervisionado Obrigatório, pois é sem dúvida uma das experiências mais importantes para o licenciando que aprenderá na prática o que pode esperar da sua vida profissional.

Neste capítulo sobre as estruturas do estágio do curso de Matemática, apresentamos as particularidades que esta etapa de formação determina como a realização do estágio nas instituições de ensino formais, como também nas instituições não formais como as ONGs. Cabe ainda destacar que ao estudar a estrutura do curso de Licenciatura em Matemática foi possível compreender seu formato e sua funcionalidade, tendo em vista que a concepção do estágio foi concebida como uma forma de aprimoramento da mão de obra trabalhadora, na década de quarenta, do século XX principalmente. Atualmente, nota-se que além deste aprimoramento profissional o estagiário demonstra também o seu conhecimento/domínio da escrita, a fim de demonstrar o conhecimento adquirido na universidade através do seu relatório de estágio supervisionado.

Cabe mencionar que observamos como o estágio supervisionado obrigatório é executado no curso de matemática, na UFTM, pois trata-se do momento no qual o licenciando entrará em contato com as instituições de educação, e outro ponto relevante é a apresentação de um roteiro para a confecção do relatório, proposto pelo curso, o que pode levar à uma padronização dos mesmos por parte dos alunos, ao mesmo tempo, pode dificultar a produção escrita dos relatórios.

Nesse sentido, analisamos neste capítulo os documentos norteadores do curso, como o PPP e a grade curricular. Foi possível perceber que o estágio no curso de Licenciatura em Matemática é voltado para a formação de novos professores, podendo ser realizado, dentro das instituições de educação formais e também nos espaços não formais possibilitando ampliar o olhar do licenciando quanto à prática docente.

CAPÍTULO II – CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM AS ANÁLISES DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo discutir a base teórica que fundamenta este trabalho, buscamos nos apoiar no conceito de “dialogismo” e o conceito “eu e o outro”, conforme o pensamento de Bakhtin (2006). Também nos embasamos nas concepções de texto, conforme postulado por Koch, (2005). Para compreender a relevância do Estágio Supervisionado, e a importância do estágio supervisionado na universidade, para formação de futuros professores estudamos também Barbosa e Fairchild (2017). Além destes estudiosos, buscamos compreender como se constrói as relações escola, aula e aluno por meio dos estudos de Geraldi (2003). Para compreender a distinção entre escola e a academia, utilizamos o trabalho de Pietri (2018). Para abordar a relação entre texto e discurso nos apoiamos no estudo de Brait (2013). Sobre as ações de linguagens praticadas pelos sujeitos no processo de escrita, utilizamos parte do trabalho de Barzotto (2016). Para discutir a produção de conhecimento na universidade Fairchild (2018).

2.1. Discurso, imagem, enunciação e constituição de sujeitos

Para iniciarmos este tópico, é preciso contextualizar nosso leitor, pois o estágio é uma passagem essencial para vida de um profissional. Para os docentes não seria diferente, porque, segundo Fairchild (2010), “trata-se do momento em que o estudante põe o corpo à prova e precisa discursivizar uma série de experiências que o atingem de maneiras nem sempre facilmente dizíveis” (p. 274). É o momento que as sensações causadas com esse turbilhão de emoções se chocam com os aspectos técnicos, didáticos, que implicam ser um profissional engajado na docência.

O professor é um sujeito com várias funções, algumas posições nem sempre são cômodas, já que o mesmo deve intervir em situações adversas ao processo de ensino/aprendizagem; Neste sentido, há algo no professor que ultrapassa a formação técnica e demanda um sujeito reflexivo; Este processo, que envolve o estágio supervisionado, exige que o estagiário seja capaz de

refletir como o professor se constitui como sujeito que observa, fala, cresce, em cada atitude nessa fase do estágio.

Nesta pesquisa, observamos esse sujeito em formação por meio do relatório de estágio supervisionado, produzido por um licenciando como pré-requisito para a obtenção do título de licenciado. A teoria para complementar este estudo tem base nas concepções de Pêcheux (2014), ao retratar o conceito de imagem, como assevera Fairchild (2010):

A três imagens que concorrem na determinação do discurso de um enunciador: a imagem que o sujeito em uma posição A (o enunciador) tem do sujeito em A, ou $I_A(A)$; a imagem que o sujeito em A tem do sujeito em B (o enunciatário), ou $I_A(B)$; por fim, a imagem que o sujeito em A tem do referente, ou $I_A(R)$. Pêcheux propõe que se leve em conta, ainda, um segundo grau imaginário, correspondente às imagens das imagens do outro. Teremos então as seguintes perguntas: *quem eu penso que você pensa que sou para lhe falar assim?* $\{I_A[I_B(A)]\}$, *quem eu penso que você pensa que é para lhe falar assim?* $\{I_A[I_B(B)]\}$, *o que eu penso que você pensa sobre isso?* $\{I_A[I_B(R)]\}$. (p. 275).

Dessa forma, são criadas as formações imaginárias, que é a imagem que temos do outro, em nosso caso, o estagiário cria uma imagem do professor que o recebe na escola pública, da aula ministrada pelo professor. O aluno que atribui um lugar de onde se diz como estagiário, tendo uma imagem identificada implícita e uma explícita construída visando o professor e o aluno.

Santos (2020) apresenta um quadro explicando o esquema das formações imaginárias. A autora se baseia em Pêcheux (2014), Como se observa abaixo:

Quadro 2: Esquema das formações imaginárias:

| Expressão que designa as formações imaginárias | Significação da expressão | Questão implícita |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| A $I_A(A)$ $I_A(B)$ | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A | “Quem sou eu para lhe falar assim?” |
| | Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A | “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” |
| B $I_B(B)$ | Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B | “Quem sou eu para que ele me fale assim?” |

| | | |
|------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------|
| $I_B(A)$ | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B | “Quem é ele para que me fale assim?” |
| $A I_A(R)$ | “Ponto de vista” de A sobre R | “De que lhe falo assim?” |
| $B I_B(R)$ | “Ponto de vista” de B sobre R | “De que ele me fala assim?” |

Fonte: PÉCHEUX, 2014, (p. 82).

Para compreender o quadro acima, iniciamos com o significado do R que é o referente, que representa o contexto e a situação na qual foi criado o discurso, levando em conta as condições de produção. É o que é dito que se transforma em objeto do imaginário, sendo o ponto de vista do sujeito que pode não ser a realidade física. R, portanto, é a situação de estágio e, por fim, o relatório que catalisa essa situação.

Acompanhando o *corpus* deste trabalho, o relatório de estágio do curso de Licenciatura em Matemática, a posição A é ocupada pelo estagiário; a posição de B é ocupada pelo professor da rede básica; o referente seria a imagem criada do professor da rede básica e de suas aulas através da escrita do relatório.

O estagiário, no papel de professor, busca em si a imagem de seus professores quando se encontrava na condição de aluno. Desse modo, a criação dessa imagem é atravessada pela história e pela memória do estagiário. A imagem aqui tem uma função social no qual o estagiário busca na memória o que se sabe do que é ser professor e cria a imagem dessa nova situação. Para Mazzola (2014):

Abordar os elementos formais da composição da imagem permite compreender melhor como ela expressa seu conteúdo (significado) a partir de sua forma (significante). Ambas as dimensões devem ser consideradas pelo analista. (p.64)

O significado é para o estagiário a forma como cria a imagem; o significante é como realmente é, e deve ser levado em conta ao analisarmos o relatório de estágio, porque além do texto, o estagiário produz o discurso, a imagem que tem do outro e contemplando todos esses elementos cria o texto,

o relatório de estágio.

A todo percurso do texto até aqui foi dito que a base do trabalho será a imagem que acabamos de mencionar e o discurso dentro das teorias da análise do discurso baseada em Bakhtin (2006), que vamos observar a partir de agora. Para realizar esta pesquisa com base na teoria da análise do discurso, nos embasamos em Bakhtin (2006), no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, pois possui grande importância para o desenvolvimento das análises. Bakhtin (2006), defende a:

(...) necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, mas ele aborda, ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna. (p.14)

O autor caminha por diversas áreas para explicar a complexidade do ser humano. Dessa forma, busca explicar como é o signo nas estruturas sociais. Bakhtin aborda os conceitos com base no marxismo. Para o filósofo, a fala é o que move as transformações linguísticas, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua (Bakhtin, 2006, p. 15) A comunicação verbal, junto das formas de comunicação, mostra que a língua tem um poder hierárquico, porque a classe dominante a usa para demonstrar o seu poder.

Sendo então que a língua, além de dinâmica, positiva, conotada é distinta da concepção saussuriana. A variação é particular à língua, obedecendo a suas leis de natureza própria. Bakhtin (2006) não critica Saussure em nome da teoria marxista, largamente proclamada; ele a critica no interior do seu próprio domínio, isto é, encontra a falha no sistema de oposição língua/fala, sincronia/diacronia.

A materialização da fala/palavra ocorre em um nível interno, porém, o sujeito se constitui pelas experiências vivenciadas, ou seja, o externo constitui ideologicamente o sujeito em seu lugar de fala, o que gera as palavras carregadas de significados, que buscam os signos linguísticos para representar. O autor acrescenta que:

(...) é verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa

de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada(..) (BAKHTIN, 2006, p.51).

O discurso interno trabalha com a exclusão dos movimentos expressivos. Esse processo passa pelo fisiológico, porém, a consciência faz parte do movimento expressivo, não podemos excluir a consciência porque é a construção do discurso interno até chegar à interação social.

Para que o discurso seja realmente social, é necessário que possua uma representação de um grupo ideológico, ou seja, diante de um determinado fato ou situação, os indivíduos internalizam e representam tal fato ou situação de um determinado lugar de fala, o qual representa não apenas o indivíduo que produz o discurso, mas uma ideologia que se constitui socialmente.

Assim, o encadeamento entre o individual e o social transforma-se na ideologia social. Constatamos em Bakhtin (2006) que todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior (p. 58). A individualidade, que se acredita possuir, ou seja, a noção de discurso próprio, cai por terra, uma vez que a consciência de individualidade está presumida na inter-relação com o outro, como aponta Bakhtin (2006).

Dando sequência, para entender o convívio social, é preciso entender como se dá a enunciação. Esta ocorre por meio da relação interpessoal por intermédio da língua, ou seja, é a língua em uso, tendo um enunciador que enuncia a um enunciatário. Nesse sentido, a enunciação pode acontecer de duas formas distintas, sendo a primeira, de forma objetiva, ou seja, diretamente entre o enunciador e enunciatário, que recebe o conteúdo enunciado, internalizando-o. Por outro lado, é possível observar a enunciação que está posta por signos externos (contextos, situações, ou seja elementos fora da língua) que produzem sentidos tanto ao enunciador quanto ao enunciatário.

Se faz necessário retomar a discussão sobre o que é a linguagem, uma vez que os sujeitos são carregados e constituídos de linguagem. Porém, não é uma tarefa fácil, porque, quando tratamos de linguagem, torna-se complexo, desde a amplitude do termo, quanto os diversos sentidos produzidos, pois, todo sistema linguístico possui regras específicas, sendo internas e externas da língua a qual está inserido. A língua está sempre em evolução contínua, assim, essas regras com o passar do tempo podem sofrer alterações. Bakhtin (2006)

já nos chama a atenção para tal complexidade, como se observa:

A realidade da língua constitui também sua evolução. Entre um momento particular da vida de uma língua e sua história se estabelece uma comunhão total. As mesmas motivações ideológicas reinam numa e noutra parte. (Bakhtin, 2006, p.82).

Nesse sentido, a linguagem possui uma história única e individual do sujeito dependendo de onde e quando a usa. A palavra é expressa em um determinado tempo por mais que voltemos a usar a mesma expressão não terá mais o mesmo significado. A língua na sociedade não é somente um meio de comunicação, é um sistema carregado de valores que movimenta a sociedade; constituída pela linguagem, através da convivência com o outro, as relações sociais são nesse processo de tamanha importância. A citação a seguir deixa claro essa questão:

O objetivismo abstrato captou corretamente o ponto de vista da consciência subjetiva do locutor? É realmente este o modo de existência da língua na consciência linguística subjetiva? A essa questão somos obrigados a responder pela negativa. A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (Bakhtin, 2006, p.93).

O autor tem a preocupação com o uso dos sistemas normativos e o sistema linguístico produzido por meio do sujeito. Estes são resultados de um produto gerado através das relações sociais. O enunciado não responde por si só dependerá de qual valor intrínseco possui na língua no qual está sendo usado.

Dessa forma, o locutor usará a língua para suas necessidades e assim utilizará a fala para empregar as formas normativas, não sendo o único processo, pois, incluirá também o sentido e significação da palavra no contexto ao qual está inserido. Esse processo se dá na escolha do que será usado por determinada palavra e não outra, a escolha nesse caso muda o sentido de todo o processo linguístico que está ligado ao locutor.

A forma linguística é importante quando consegue cumprir o papel em

um dado contexto e o signo linguístico auxilia nesse processo tornando-se adequado no momento do uso, porque para o locutor, o signo pode ser variável e flexível. Aqui, usamos a questão da significação de cada signo, em um contexto o signo pode representar “X”, para o locutor e já em outro contexto esse mesmo “X”, pode significar outra palavra dependerá do contexto no qual está inserido, assim, não devemos esquecer que há um receptor no qual devemos pensar e levar em conta o ponto de vista dele.

Algumas pessoas tendem a confundir o processo da decodificação e o processo de identificação, pois são diferentes. O primeiro é ligado à compreensão, no caso, podemos usar o signo como exemplo porque sabemos que o significado pode alterar dependendo do contexto no qual está inserido. Já no segundo temos o conceito do sinal como exemplo. Este de maneira alguma sofre mutação ou alguma mudança no seu significado. Para exemplificar, buscamos no dicionário o valor e a descrição que encontramos na palavra casa, que é um lugar onde as pessoas vivem, sempre foi e até agora tem o mesmo significado.

A vivacidade da língua não está ligada somente às formas normativas, mas principalmente à linguagem, porque cada sujeito possui uma linguagem que é constituída através de suas experiências e assim um sinal pode carregar diversos signos. Por exemplo, a palavra professor dicionarizada define uma pessoa que ensina, mas essa mesma palavra pode ter o mesmo sinal, porém, com diversos sentidos: amigo, orientador, companheiro, educador. Portanto, dependendo do contexto ideológico de cada um, podem-se ter vários significados, conforme a experiência que o sujeito teve com essa pessoa, no caso o professor no decorrer de sua vida.

O sujeito, nessa perspectiva, é dialógico porque através do diálogo constitui suas relações sociais e, por meio destas, constitui-se. Contudo, através do outro ampliamos a nossa perspectiva sobre o mundo, e assim nos expressamos. Para o estudioso, expressão são as formas que usamos para externar o que pensamos e com ajuda do outro completamos, às vezes falamos mais com uma expressão corporal do que com as palavras. Vejamos o que diz Bakhtin (2006):

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira

definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. (p.113).

Sobre a expressão, é preciso levar em conta duas facetas: o conteúdo pode ser vindo de fora da expressão para auxiliá-la, porque não há uma diferenciação. No entanto, é preciso que una o interno e externo para que a expressão seja configurada. Outra possibilidade vai tratar do dualismo entre o interior e o exterior. O conteúdo é interno porque é preciso expor para o exterior, então todas as expressões são construídas na perspectiva interna.

Na verdade, a expressão organiza a atividade mental e segue determinando a orientação, porque há necessidade de dois sujeitos para interação social, assim, essa relação é ligada pela hierarquia social. Os laços que possuímos faz com que a interação seja direcionada, uma forma clara de compreender é quando falamos com nossos familiares, é totalmente diferente de quando falamos com nosso chefe, dessa forma os laços sociais são os nossos guias na elaboração dos enunciados.

Toda vivência que temos é única, de cada um, assim, ocorre com a expressão. Não podemos, por exemplo, imaginar que a minha dor de cabeça seja sentida exatamente igual por outra pessoa. Cada qual possui suas expressões e através do que está vivendo ou de suas experiências passadas, em seu contexto social e suas experiências internas.

As nossas experiências sociais mostram a dependência do outro e o quanto é importante para nós os discursos, uma vez que é através do outro que aprendemos aceitar as ideias distintas das nossas e até mesmo a resistir no que realmente acreditamos, sustentando nossas ideologias e nossas crenças.

A consciência é estruturada através da ideologia do cotidiano, nas práticas cotidianas de uma sociedade, saindo do individual para o coletivo ou o inverso, nenhuma das instituições formadoras de opinião está separada, difusas, como: a igreja, a escola, o estado, e a sociedade, todas se alimentam dependendo do seu propósito. Segundo Bakhtin (2006):

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e

dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (p. 121).

Com a citação acima, refletimos o quanto os sistemas ideológicos são importantes para a formação de uma sociedade. São estes valores que nos constituem como sujeito de uma sociedade e refletem na linguagem porque a sociedade é como a língua, está sempre em transformação.

A enunciação para Bakhtin é a organização central de toda expressão, é o exterior e não o interior por estar inclusa no meio social, que envolve os sujeitos, porque a enunciação não passa de um produto da interação social. O sujeito precisa do outro para que exista a interação, assim, não resta dúvida de que a enunciação social é social. Para esse autor, a enunciação não deve ser monológica.

Assim, concluímos que o diálogo precisa da interação verbal para se concretizar. Sendo assim, há a necessidade do outro nas interações verbais, uma vez que o diálogo é amplo, representando qualquer forma verbal, por mais ampla que seja. O diálogo não se constitui sem a comunicação verbal, está sempre é auxiliada por atos sociais de caráter não verbal.

Continuando nessa perspectiva, o tema deve ser único para que a enunciação ocorra com clareza, pois é através do tema que se tem a enunciação. Há uma questão que devemos mencionar, para não confundir tema, por exemplo, com uma obra de arte. Para este estudo, o que seria mais adequado seria unidade temática, porque refere se a linguagem.

O tema da enunciação é concreto e histórico, constituído pelas formas linguísticas e pelas ocorrências não verbais. Sendo assim, o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, (Bakhtin, 2006, p.132). Levando em conta o contexto no qual está inserido, dessa forma não há um tema sem significação e nem significação sem tema.

A significação não é um fenômeno que acontece espiritualmente nem com o locutor e nem com o interlocutor. Acontece pela interação de ambos que são determinados complexos receptores, parece com uma faísca elétrica que precisa do positivo e negativo para funcionar e obter um resultado. Para

Bakhtin (2006, p.135), “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”.

Quando se trata de uma interação familiar, a entoação pode não estar ligada ao conteúdo do discurso. Para responder à questão, usa-se as construções linguísticas que nem sempre estão adaptadas para a questão familiar. Usamos a entoação de várias formas, às vezes, ligada à emoção e ao contexto da enunciação e as situações da vida cotidiana.

2.2. Compreender discurso no discurso, na língua

O discurso de outrem também é conhecido como discurso no discurso, refere-se ao conteúdo do discurso que acaba sendo um discurso sobre o discurso. O que falamos é simplesmente o conteúdo do discurso que norteia as nossas palavras. Trata-se do sentido relacionado ao tema da enunciação, tal como proposto por Bakhtin (2006).

Nas línguas atuais, quando vamos estudar a questão do discurso, há variantes, principalmente, quando tratamos do discurso indireto e do discurso indireto livre, pois o discurso do outro mantém palpável a construção da própria língua, assim, essa será estável.

De acordo com Bakhtin (2006), a língua é repleta de segmentações, porém, para que seu funcionamento ocorra de forma completa, é preciso que juntemos essas segmentações. Acontecendo vários fenômenos distintos e, às vezes, até semelhantes. É a reação da palavra a palavra que distingue o diálogo. Geralmente, quando estudamos o diálogo na escola no ensino fundamental, ele é representado pelo símbolo de um travessão (-) que quer dizer que outra pessoa vai falar.

Encontramos o diálogo geralmente nas histórias, que está ligado ao discurso narrativo, que é mais conhecido como discurso direto. Os estudiosos da língua começam a notar que o diálogo pode ser um campo interessante a ser estudado, uma vez que, para que o diálogo ocorra com precisão à enunciação não poderá ser monológica e sim dialógica.

O discurso do outrem mostra o quanto o outro é importante na interação e, assim, temos a questão do “eu e o outro”. Devemos levar em consideração o

outro para que a interação, o discurso, o diálogo aconteçam e a língua mantenha-se sempre dialética. Vejamos como Bakhtin (2006) articula este conceito:

Primeiramente, a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas lingüísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características lingüísticas individuais. (p.152).

Não há uma fala, um discurso solitário, porque pode até parecer que isso ocorra, mas geralmente o sujeito está falando consigo mesmo ou com alguma pessoa criada em seu imaginário. Primeiramente, há a necessidade de se acompanhar o processo da ordem cognitiva, porque as pesquisas da área da linguística tomam um viés, “nas operações cognitivas de processamento textual”, tendo como resultado o texto realizado no processo mental. Ao refletirmos sobre o discurso, em um texto, temos em mente os efeitos de sentido que são causados no interlocutor/leitor. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a linguística textual, a dita coesão e coerência se fazem presentes por meio de estratégias que não levam em conta elementos externos ao texto, todavia, são essenciais para a composição textual.

Para Bakhtin (2006), o importante é a interação do sujeito com o outro mostrando que é preciso do outro para que o sujeito seja construído. Já para Koch (2005), que possui outra corrente teórica, o processo textual é elaborado através de diversas estratégias que são efetivadas neste processo no qual o texto é criado, primeiramente na mente até se transformar em texto/discurso.

Assim, temos vários saberes utilizados no processo textual, que sobressai no texto através das estratégias processuais, a criação do texto nada mais é que um processo estratégico que se inicia mentalmente, tendo seu resultado na escrita ou verbalmente que chamamos de discurso.

Os vários tipos de saberes são mobilizados “on-line” por ocasião do processamento textual e se atualizam nos textos por meio de diversos tipos de estratégias processuais. O processamento textual é, portanto, estratégico. (Koch, 2005, p.03).

Esse processo, sim, é estratégico, é constituído pelas características textuais e não podemos deixar à margem as características do usuário da língua, cada qual com seus objetivos e suas persuasões e com o mesmo valor o conhecimento de mundo.

Todas as estratégias ligadas à cognição são denominadas de “estratégias de uso do conhecimento” (Koch, 2005). O uso das estratégias é de responsabilidade do usuário, pois influenciará o seu conhecimento tendo o texto e o contexto e ainda suas experiências de mundo, suas crenças, opiniões e atitudes. Portanto, esses fatores auxiliarão a compreensão e a construção de sentido, otimizando a compreensão do enunciado.

Ou seja, sob esse ponto de vista, a cultura é um conjunto de dados a serem apreendidos, um conjunto de noções e procedimentos a serem armazenados individualmente. A cultura é vista como um fenômeno em geral passivo, sobre o qual as mentes atuam. (KOCH, 2005, p.04).

A cultura é um conjunto de dados que auxilia na construção dos textos e dos discursos, uma vez que o texto ou discurso são acontecimentos que na fala e na escrita contribuem para a interação sócio-comunicativa. O texto pode ser representado através das palavras, fotos, imagem, já o discurso é representado através da linguagem atravessada pela história e pela interação com outro sujeito. Para este trabalho, é importante fazer essa distinção dos dois termos “texto” e “discurso”.

Dessa forma, o sentido do texto é criação do jogo interno e das relações que têm fora do texto, mas, por outro lado significa que há uma estrutura organizada no sentido linguístico, não deixando de lado a realidade nessa construção do texto e do discurso. Quando tratamos do discurso há uma diferença já trabalhada pelo autor que no caso é necessário usar a dimensão histórica do discurso, porém o discurso sempre vai precisar de um sujeito para sua construção sendo assim um objeto linguístico e histórico.

A produção de linguagem constitui 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 não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (Koch, 2005, p.06).

Assim, somos constituídos através da linguagem, porque os processos linguísticos não são estáticos. Os aspectos da língua são sincrônicos e diacrônicos, pois quando construímos um texto acessamos o conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de nossas experiências que constitui o sujeito do discurso, no momento da enunciação.

Quando produzimos um discurso, ativamos os conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos, para que a ligação com o discurso seja situada no acontecimento. Temos como resultado desse processo a discursivização ou textualização, através da linguagem que, não consiste no processo simplificado, e sim no processo mais complexo de elaboração de informações, sendo uma remontagem do que conhecemos como real.

Todo sujeito necessita da interação verbal para externar seus posicionamentos, que o faz através de seu conhecimento linguístico adquirido na interação social. As escolhas do sujeito em relação à referenciação são realizadas conforme o que dizer, para quem e quando, não perdendo de vista, que este processo implica a argumentação e convencimento de seu interlocutor, pois o indivíduo deseja se tornar compreendido. Portanto, sua interação somente será contemplada se houver um sujeito para receber esse discurso e por meio do processo de referenciação, conseguir reconstruir o discurso enunciado.

O modelo textual é constituído com a junção dessas estratégias, tendo ainda, o interlocutor que está disposto acionar novas referências, nesse sentido, o leitor/interlocutor tem um papel fundamental, pois encontrará o significado no que foi dito/escrito, através de um discurso, para que ele seja ou não interpretado. Koch (2005) acrescenta que:

É claro que a reação do leitor poderá ser de consenso, se ele se enquadrar na imagem dele construída pelo produtor do texto; ou de dissenso, se esta imagem estiver equivocada. Não há dúvida, também, de que, fossem outros o autor, o veículo, os interlocutores, totalmente diversa seria a construção dos objetos-de-discurso. (p.10).

Portanto, é importante levar em consideração o contexto de produção dos discursos, pois neles também se constrói a interpretação do discurso enunciado. Assim, quando se busca uma interpretação mais próxima da

intenção do enunciador, deve lançar mão de referências que estejam no universo de seu interlocutor, evitando-se assim, que sejam produzidos significados diferentes da intenção do enunciador, conseqüentemente, evitando equívocos na interpretação textual, ou seja, há um conjunto de informações que são partilhadas entre os indivíduos, o que permite a interpretação, no entanto, o relatório de estágio supervisionado é, além de um relato, um documento. Assim, o relatório de estágio supervisionado deve ser produzido levando em conta não apenas os sujeitos que compõem o relatório, mas possibilitar a compreensão, ou ressignificação, do que foi produzido durante o estágio supervisionado.

2.3. A relação entre texto e discurso

Distinguir texto e discurso sempre é relevante e atual, principalmente neste trabalho, pois a linguagem está dentre os estudos que relaciona as duas áreas de conhecimento, ou seja, estão ligadas às noções de texto e de discurso. Para entendermos essa diferença, é preciso lembrar que há formas amplas e diversificadas de compreender discurso e texto e, também, há múltiplas possibilidades de entrelaçar esses conceitos, principalmente pelo estudo da linguagem. Conforme Leite (2013):

Ao fazê-lo, possibilita, igualmente, um amplo panorama dos estudos da linguagem, uma vez que, ao discutir as questões centrais, os textos esclarecem e mobilizam noções próprias a cada perspectiva e abordam, de maneira mais ou menos explícita, e em diferentes níveis, outros conceitos que permeiam esse campo: língua, significado e sentido, sujeito, enunciado/enunciação e cenas da enunciação, gêneros discursivos, interação, exterior/interior da língua, funcionamento da linguagem, processos de compreensão-produção de enunciados ou de textos. (p. 242).

Ainda acompanhando o pensamento de Leite (2013), é importante entendermos os diversos conceitos que permeiam o campo da linguagem, para que fique clara a compreensão e a função quando tratadas da obra de Bakhtin. Portanto, ao se produzir um texto, nos apegamos em recursos intralinguísticos, como a sintaxe, a morfologia, no entanto, há , para os analistas do discurso, principalmente, os elementos extralinguísticos os quais nos possibilitam ampliar os significados atribuídos ao discurso, como: quem diz? O que é dito? Para

quem é dito? Tais perguntas nos levam a refletir sobre os enunciadores e as relações que são estabelecidas no discurso, produzindo inclusive as relações de poder, que Bakhtin aponta em seus estudos. Leite (2013), destaca a importância de se continuar pesquisando, evidenciando a importância das linhas de pesquisa, para que tenhamos um ponto de referência para que possamos trabalhar com os desdobramentos e aprofundar nessas questões, tanto das correntes teóricas voltadas para os recursos intralinguísticos, como as que atuam com os elementos extralinguísticos, como a Análise do Discurso. Dessa forma, Geraldi (2008), na obra “Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística”, destaca que:

(...) todas as expressões de remessas que se fazem com os elementos de mostração com que apontamos acompanhados de gestos indicativos (por exemplo, no uso dos pronomes demonstrativos) ou pelos dêiticos pessoais, temporais ou espaciais (eu, agora, aqui) parecem garantir uma fidelidade entre a expressão linguística e o mundo real. (p. 150).

A explicação destaca a contribuição das classes gramaticais, na tentativa de reproduzir a realidade do sujeito do discurso, uma vez que toda história é contada através da visão de cada sujeito envolvido, portanto, o fato tem pelo menos duas versões ou mais.

O discurso é carregado de ideologia, pois, como o exemplo, utilizados pelo autor, quando substituímos, “um grupo de 20 homens “por” os criminosos”, ambos os foram escolhidos ao ser escrito ou pronunciado, é por escolha do falante (enunciador) optar pelo uso de “20 homens” ou “criminosos”, dependerá do impacto que o enunciador deseja atribuir ao seu destinatário, assim construímos a realidade do mundo ao nosso redor.

O discurso para se concretizar obriga que um sujeito entre em relação com outro, ao contrário de se apegar apenas aos elementos linguísticos, haja vista que o enunciador tem a necessidade de incluir a história do outro para efetivar o discurso, além de tudo, deve-se levar em conta o acontecimento, a importância do “aqui e agora”, da enunciação.

Segundo Geraldi (2008, p.155), devemos atentar para o fato de que não há um sujeito sem sua história, portanto é junto com essa bagagem que temos o acontecimento, a materialidade que é determinante tanto para o discurso, como também para o texto. Saber regras gramaticais não quer dizer que

saibamos produzir adequadamente um texto, esta é uma crença inadequada, produzir um discurso ou um texto é muito mais que conhecer a norma-padrão:

Assim, é uma crença absolutamente inadequada imaginar que se um estudante sabe características, por exemplo, de um gênero discursivo, ele estará apto a produzir um discurso dentro deste gênero. Produzir Discurso (ou texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com alteridade, como outro. E uma relação como outra não constrói sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2008, p. 155).

(...) talvez tenhamos querer conhecer nosso objeto agora a linguagem e seu funcionamento e não mais a língua e seu sistema de relações internas faz parte do tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo. (GERALDI, 2008, p. 157).

Sendo assim, o texto é a manifestação do discurso. Por isso, precisamos distinguir o texto do discurso. Ambos são produtos da enunciação, sendo uma instância entre língua e discurso, sendo a concretização dos discursos. O texto é materialização do que pensamos e sentimos, o discurso pode se concretizar de várias formas, mas sempre utilizando do suporte da linguagem o texto pode usar a linguagem, mas pode ser traduzido através da arte, foto, quadro. O discurso pode se concretizar de vários outros textos porque vai depender da interpretação do sujeito e essa pode ser de várias formas dependendo do momento.

2.4. Escrita e formação de professores

Este tópico aborda a concepção de escrita na formação de professores, uma vez que o fazer docente precede a ação de escrita, seja para os registros, para a preparação de aulas, de documentos oficiais entre outras funções da escrita que são exigidas aos docentes. Esta pesquisa analisa o relatório de um licenciando em Matemática, mas a materialidade do discurso, como já vimos anteriormente, deveria ocorrer nas produções escritas, como indício de um domínio da habilidade de escrita.

O professor em formação, ao planejar todos os detalhes de sua aula até realizá-la, vai se constituindo através da experiência com o outro, seja o

professor regente, ou o professor supervisor, bem como os outros professores que passaram por sua trajetória acadêmica:

Esse preceito permite-nos organizar um lugar de análise se considerarmos que o professor em formação, seja ao planejar uma aula, ou ao realizá-la, é um sujeito que vai se constituindo em relação ao outro. A experiência do estágio é em si mediada por um conjunto de enunciados aos quais o estagiário “responde”. (VARGAS, 2016, p. 41).

O professor é um construtor de conhecimento, sendo assim um sujeito de linguagem, pois em sua formação diversas vozes lhe atravessam e assim, o professor, bem como os demais indivíduos da sociedade estão em plena formação discursiva, constantemente. Essas vozes podem ser encontradas tanto na escrita como na fala desse professor, indicando: “a voz da teoria, a voz do material didático e a voz dos alunos” (Vargas, 2016, p. 41). Essas vozes são essenciais para auxiliar o professor na sua prática diária para que o planejamento seja bem-sucedido. Através da palavra “vozes”, observamos os diferentes discursos teóricos que estão presentes na formação dos professores, assim relacionados com o estágio supervisionado.

Desde o momento inicial de sua formação, o professor se constrói através de seus conhecimentos e se faz, por meio dos vários discursos. Não podemos deixar de citar o discurso/voz do aluno, pois toda prática do professor deve ser pensada primeiramente no público-alvo, ou seja, o aluno, imaginando como será a resposta do aluno como ele o receberá. Assim, o estagiário se encontra atravessado por várias vozes.

Além das vozes concretamente presentes – professores, coordenadores, alunos, funcionários -, há as vozes presentes “virtualmente” como uma memória, por meio das quais o estagiário interpreta o que é dito na escola. (VARGAS, 2016, p. 41).

Ainda temos outra problemática, no processo de escrita, que é dar voz ao estagiário, em seu próprio relatório, uma vez que falar sobre si mesmo, escrever desse novo lugar que se encontra com distanciamento, acaba se tornando complexo. Assim, a prática de escrever sobre sua vivência faz parte da sua experiência acadêmica. Espera-se que esse estagiário, que está com mais de cinquenta por cento da carga horária do curso cumprida, tenha adquirido tal habilidade.

O estagiário quando escreve sobre sua vivência, sobre todo o processo do estágio, e cria enunciado, produz signos linguísticos, traz para seu texto as suas ideologias, porque usamos todos os nossos conhecimentos de mundo que temos e construímos como sujeitos inseridos ocuparam vários lugares e papéis no mundo fazendo com que sejamos sujeitos constituídos pelo nosso contexto histórico-cultural.

Construímos nossos discursos através de interação social, com outro sujeito, sendo este real ou como em alguns casos virtual. Dessa forma, o estagiário acaba escrevendo sua experiência com os signos de outrem, associando, portanto, signos e outras vozes à sua. Segundo Vargas (2016), em outras palavras, o estagiário relata e vive sua experiência através dos signos “de outros”, quer dizer, gerenciando as diferentes “vozes” presentes em sua formação. (p. 45).

A experiência do estagiário pode dizer que se transforma em signos ideológicos. O estagiário elege as palavras para construção do seu diário, relatório, plano de ensino, projeto de estágio, plano de aula até chegar à correção das atividades propostas. Sendo assim, pode ser considerada uma contra palavra, em resposta a sua vivência através da sua escrita.

Sobre a resposta, fica a decisão do estagiário, que pode mascarar as informações e fazer relatos sucintos, porque necessita ser aprovado na disciplina. Tem a opção de quebrar as regras sendo fiel a tudo que vivenciou, tanto os aspectos positivos, quanto os negativos, para escola, o professor regente e até mesmo sobre si mesmo.

No entanto, espera-se que estudantes do ensino superior sejam capazes de refletir sobre o sistema de ensino que encontram nas escolas e aplicar as teorias estudadas na academia. Já a universidade tem o dever de sugerir soluções para alguns problemas pedagógicos e teóricos, uma vez que é na universidade que se desenvolvem as pesquisas de maneira efetiva. O estágio na vida dos futuros profissionais que, na hora de escrever coloca no papel sua vivência, é preciso de mais criticidade, e não simplesmente reproduzir modelos didáticos. A construção ideal de uma atividade e quando se usa os saberes adquiridos na universidade juntamente com os saberes da escola pública.

Para escrever sobre uma instituição, sobre um profissional, é preciso zelo; além disso, necessita de conhecimento apurado sobre o local, para não

correr o risco de ser injusto, com os participantes do estágio supervisionado. Principalmente no Brasil, onde encontramos várias realidades quando o assunto é referente à escola pública. Vargas (2016) afirma que, “para que se construam saberes, é preciso considerar, em primeiro lugar, o contexto em que a escola está inserida e, reconhecendo essas particularidades, problematizá-la”. (p. 46).

As informações precisam ser verídicas, por isso a necessidade de conhecer a escola em que foi eleita para realizar o estágio. Por isso, torna-se importante a união do estágio com a pesquisa, pois ambos são fundamentais nesse processo.

As vozes são importantes, desde que pensamos no estágio, no plano de ensino as vozes do discurso sucedem a escrita nesse caso teremos o estudo da gramática, o assunto que vai ser trabalhado e ainda se antecipando aos julgamentos que são feitos, por alunos, pais, supervisão da escola, bem como, o professor supervisor, que fará as considerações na universidade, sobre o desempenho do estagiário.

Com tantas vozes e discursos entrelaçados, o discurso do estagiário então não deve se isolar, ele deve dialogar com as outras vozes presentes naquele ambiente. A linguagem é constituída através dos processos de interação social, não sendo um sistema abstrato, visto que a expressão, a atitude, a articulação, fazem parte da construção do discurso.

Através do discurso criamos a valorização do sujeito, pois a criação de sentido está sempre em luta/diálogo com outros discursos (p.48), sempre em relação ao discurso, e este conhecimento é esperado de um estudante que se encontra prestes a concluir o Ensino Superior.

Após estes apontamentos, entendemos ser importante acionar também reflexões acerca da leitura e principalmente da escrita na formação universitária. Segundo Barzotto (2016), quando o escritor de um texto compreende os procedimentos de leitura e das produções textuais se permite a “indicação de caminhos para a construção de outras posturas perante a formação universitária e a produção de conhecimento” (p. 68). Os resultados desse posicionamento refletem na escola básica, através das pesquisas foram criados dois elementos motivadores como assevera o autor: São dois os elementos que motivam este procedimento: Uma tentativa de não expor

diretamente o autor; O fato de que a exposição do dado, por vezes, oferece demasiado conforto ao leitor. (p. 68).

Os motivos relacionados acima estão entrelaçados à necessidade de compreensão e atuação. O primeiro quer dizer que o fato não importa na criação de uma culpabilização quando expõe o autor e dando a responsabilidade na criação do seu texto. O segundo diz respeito a uma criação voltada para uma paz de espírito da parte do leitor, o que pode levá-lo a se conformar acreditando no caso e no problema apresentado.

Porém, é importante também chamar atenção para a relação do conhecimento para que o leitor não se deixe levar por qualquer texto e por qualquer adesão. De acordo com Barzotto (2016), a problemática da questão da relação que o aluno faz para estabelecer as informações entre as leituras e escrita do texto ainda precisa demonstrar condições de refletir a respeito do ensino da língua e às vezes não consegue chegar nessa naturalidade de conceitos. Barzotto, (2016), discute:

(...) a respeito das relações estabelecidas pelo profissional em formação entre suas leituras prévias e a escrita de seu próprio texto, no momento em que precisa demonstrar condições de refletir a respeito do ensino da língua materna. (p. 81)

Então, tal reflexão está relacionada à defesa que Barzotto (2016) faz através de um professor que também seja um pesquisador. Destacamos que a escola também é uma instituição que produz conhecimento, tanto para os alunos como na produção de materiais para análises futuras seja alimentando as pesquisas realizadas em IES, como para o conhecimento de sua própria realidade por parte de seu corpo docente que hoje em dia conta também com profissionais capacitados, tendo em vista a expansão de cursos de pós-graduação no país.

Traz ainda a questão do aluno estagiário que está em formação, porém acredita-se que há uma nova formação vista em alguns textos. Referente ao julgamento negativamente das ações dos professores que deixa de ser o eixo central que sustenta escrita resultante de uma pesquisa em sala de aula.

O profissional em formação que o produziu está sendo formado em uma perspectiva mais recente, na qual o julgamento negativo das ações do professor não é o eixo central que sustenta a escrita resultante de uma pesquisa em sala de aula. Essas condições de

produção, a meu ver, imprime características específicas ao texto do relatório. (Barzotto, 2016, p. 87)

Porém, ainda há o estagiário que não se encaixa nessa visão que observamos na citação. Uma grande maioria ainda acredita que o aluno em formação por estar na universidade tem a maturidade de julgar negativamente as ações do professor regente. Porque dependendo da forma que foi descrita a ação do professor, a interpretação/acionamento de elementos discursivos pode encaminhar o leitor à uma visão deturpada do que foi visto em relação ao que foi descrito no relatório de estágio.

Dessa maneira, torna-se imperativo que não nos esqueçamos da proposta dialógica de Bakhtin (2006) no momento da produção escrita, pois há diversas vozes no contexto escolar que dialogam e assim constrói-se o ensino em sala de aula. A percepção do estagiário tanto na observação como na produção escrita deve privilegiar todas estas vozes.

Cabe destacar que, na produção do relatório de Estágio Supervisionado, espera-se, além das vozes presentes “fisicamente” na escola, que o licenciando seja capaz de incluir em sua produção escrita os teóricos que fundamentam sua formação pedagógica e ideológica. Sendo que os elementos que extrapolam as paredes da sala de aula, como por exemplo, a convergência entre a teoria e a prática. Dessa forma, o professor adota durante sua aula, a opção teórica do estagiário no momento da regência. Uma vez que tais estratégias proporcionam ao relatório de estágio supervisionado a discursividade necessária para que o interlocutor alcance a imagem mais próxima da realidade observada pelo estagiário.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Objetivo neste capítulo é descrever o trajeto percorrido para executar esta pesquisa, apontando detalhadamente cada etapa realizada nesta pesquisa, como a seleção do corpus, a análise, além de contemplar as escolhas metodológicas para a realização da análise do corpus construído.

Cabe mencionar que este trabalho está centrado na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, já que o corpus é composto por relatórios de estágio supervisionado de licenciandos do curso de Matemática. Os conceitos quanto à pesquisa qualitativa estão balizados no pensamento de Esteban (2010) e Gil (2008).

3.1. A concepção de pesquisa

Esteban (2010) mostra o quanto a pesquisa qualitativa é utilizada nas ciências sociais e sua importância para outras áreas das humanidades. Portanto, entender como a pesquisa qualitativa auxilia na análise dos dados coletados, neste caso, os relatórios de estágio supervisionado do curso de Matemática da UFTM.

Embora a pesquisa qualitativa possa ter uma longa história no campo das disciplinas sociais, nas duas últimas décadas, teve de lutar mais pelo reconhecimento de sua legitimidade do que para abrir espaços de indagação e reflexão que admitissem outras formas de aproximação à realidade. (ESTEBAN, 2010, p. 192).

Dessa forma, utilizaremos os estudos de Esteban (2010), para embasar este estudo, por serem cursos da área de humanas. Mais ainda porque a quantidade de relatórios não é o principal aqui e sim a qualidade de escrita que os compõem.

Para compreendermos o que é pesquisa qualitativa, ao longo da história houve vários nomes dependendo da disciplina, no qual a dificuldade de se chegar a uma definição do termo sua criação foi à antropologia e a teoria que a sustenta e a da sociologia. A autora nos traz que é mais fácil encontrar uma lista das características que uma definição: Embora seja mais comum encontrar uma lista de características da pesquisa qualitativa do que sua

definição, vamos nos embasar em algumas definições realizadas por diversos autores (Esteban, 2010, p. 124).

O quadro abaixo traz os conceitos da pesquisa qualitativa através dos outros autores:

Quadro 3: Esquema dos conceitos da pesquisa qualitativa:

| Autor | Definição |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ruiz Olabuénaga (1999) | Em relação aos métodos de pesquisa qualitativa, é mais fácil descrevê-los do que defini-los. |
| Strauss e Corbin (1990: 17) | Enfatizam o caráter qualitativo do tipo de informação coletada assim como sua análise. |
| Pérez Serrano (1994 ^a : 46) | Destaca a inter-relação entre o desenvolvimento do processo de pesquisa e o desenho do projeto. E reforça que o foco de atenção dos pesquisadores qualitativos está na realização. |
| Tesch (1990:55) | Nos lembra que a utilização de dados qualitativos não é o critério exclusivo para distinguir entre pesquisa qualitativa e não quantitativa |
| Denzin e Lincoln (1994 a) | Com base em Nelson et al (1993) e parafraseando seu conceito de estudos culturais, oferece uma definição compreensiva da pesquisa qualitativa, possivelmente a mais reproduzida nos últimos anos em obras sobre metodologia qualitativa. |

Fonte da autora retirada das páginas. 124-125

Dessa forma, observa-se que realmente o termo pesquisa qualitativa é um conceito amplo referente às diversas perspectivas epistemológicas e teóricas sem contar nos imensos métodos e estratégias de pesquisas, enfatizados na tabela acima.

Em meio às várias tentativas de se criar uma definição para pesquisa qualitativa, seguimos o que Esteban, (2010) acredita ser a definição. A pesquisa qualitativa é a compreensão do fenômeno educativo e social e mais ainda a transformação nas práticas sociais:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

E usaremos como base teórica deste trabalho o conceito que Esteban

(2010) defende em seus estudos como procedimento metodológico deste trabalho.

3.2. A construção do corpus da pesquisa

A construção do corpus se deu, primeiramente, na escolha do curso que deveria ser pesquisado; optamos por buscar alunos de uma área do conhecimento adversa da área de linguagem. Com isso, o objetivo foi construir uma análise tendo como base a produção escrita de alunos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Outro critério norteador para a seleção do corpus foi o ano de produção dos relatórios, o que nos motivou a observar relatórios produzidos no ano de 2018, os quais retratam a experiência de estágio de licenciandos em turmas de Ensino Médio, ou seja, a última etapa do estágio curricular obrigatório.

Após a coleta dos relatórios junto à instituição, contabilizamos um total de 14 relatórios produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado III.

Destes, após minuciosa leitura e análise dos componentes, aula, professor regente, aula do estagiário, foram selecionados três relatórios para compor o corpus deste trabalho, uma vez que apresentaram de maneira objetiva os elementos: a aula observada, discriminação da atuação do professor regente e o período de regência, tópicos eleitos como fundamentais para descrever este período de Estágio Supervisionado. Importante destacar que foram suprimidos todos os elementos que poderiam permitir a identificação da autoria dos relatórios, desenvolvendo um código numérico para representar cada um dos quatorze relatórios, conforme foi realizada a leitura dos relatórios, a fim de seguir recomendações do CEP/UFTM, sem identificar nem o autor, ou algum dos indivíduos que apareçam nos relatórios.

3.3. Os critérios de seleção dos relatórios analisados

Para o trabalho de análise, realizamos a leitura dos relatórios com o objetivo de observar se os documentos contemplavam os temas: professor, aluno e aula. Os relatórios que não passaram pelos critérios de exclusão são

os que não apresentaram elementos que remetessem à figura do professor regente ministrando suas aulas, no momento da observação pelo licenciando, a aula ministrada pelo licenciando. Outro ponto que afastou os relatórios de nossas análises foi o fato de o licenciando não realizar uma descrição minuciosa de seu período de regência incluindo a interação entre os alunos, uma vez que a maioria dos alunos em seus relatórios focalizou a escrita em relatar a atividade aplicada durante este momento, portanto, não contemplariam a intenção de retratarmos a imagem dos momentos, tidos como essenciais por nós.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem a finalidade analisar a produção escrita de licenciandos do curso de Matemática da UFTM. Ou seja, realizamos a análise discursiva do relatório tendo como foco o discurso do estagiário sobre descrição da aula do professor regente, a postura do professor regente na execução da aula, sob a perspectiva do estagiário, além da docência do licenciando e por fim observar efetivamente o processo de ensino/aprendizagem (a aula), notando as construções discursivas acerca dos alunos, conforme o discurso dos licenciandos.

4.1. As interações em sala de aula: o que diz o estagiário sobre o aluno

O objetivo nesta seção é apresentar como os estagiários perceberam e relataram a experiência durante o seu estágio curricular obrigatório, observando os excertos dos relatórios que compõem o corpus deste trabalho.

Para contextualizar para o leitor, iremos inserir as descrições do tópico de regência de cada relatório analisado neste trabalho. Iniciaremos com o relatório 2.

Transcrição do relatório 02, parte da regência, tendo o título de “**Turmas acompanhadas**”:

Estive envolvido com três turmas do Ensino Médio, todas do 1o ano e sobre supervisão do professor Roberto Sousa. Estas eram o 1o ano D, o 1o ano E e o 1o ano F. Veja a seguir o número de alunos em cada uma:

- 1° D: 38 alunos;
- 1° E: 40 alunos;
- 1° F: 39 alunos.

O início

Lembrando como foi desde a primeira vez que eu entrei nas salas de aulas, posso dizer que ganhei um pouco mais do respeito dos alunos. No início, pelo fato de eu ainda não conhecer muito bem os alunos, estava um pouco acanhado. O professor me ajudou muito a me adaptar no contexto escolar.

O professor, pode-se considerá-lo bem protetor quanto à turma, por isso posso afirmar que levou duas semanas até me deixar ser participativo e ativo no âmbito intra-classe, pois até então eu estava apenas observando a turma e sua ação como professor.

Os conteúdos matemáticos mais trabalhados pelo professor no período em que estive em estágio foram os de Conjuntos e Conjuntos numéricos, princípios de funções e Função do Primeiro Grau. Quase todas as aulas em que estive presente eu pude auxiliar os alunos a resolver os exercícios propostos por ele. Ele trabalhou dentro desses conteúdos os pontos relacionados à intersecção, união e complemento de conjuntos; todos os conjuntos numéricos até o Conjunto dos Números Reais; noção intuitiva de função por meio de conjuntos; domínio, contradomínio e imagem de uma função qualquer.

Transcrição do relatório 03, parte da regência: tendo o título “ **Os Alunos**”:

A maioria dos alunos usavam o uniforme escolar e os que não usavam eram repreendidos pelo professor e pela direção. Alguns alunos usavam boné, mas retiravam antes de entrar na sala de aula ou na biblioteca, alguns utilizavam “skate” como meio de locomoção até a escola os guardavam embaixo de suas cadeiras.

Alunos que chegavam atrasados pediam licença ao professor antes de adentrarem a sala de aula, alguns estudantes aproveitavam a troca de professores para se ausentarem da sala e sempre inventavam desculpas pelo ato. Os alunos que permaneciam em sala faziam muita bagunça na sala até mesmo após a chegada do professor, os que faziam silêncio estavam dormindo ou com fones de ouvido ou fuçando em seus celulares, eles se acomodavam em carteiras desorganizadas por eles mesmos em pequenos grupos ou isoladamente.

A maioria dos estudantes não eram nada participativos, não se importavam com as explicações do professor e não anotavam o que era escrito no quadro negro, apenas alguns se davam o trabalho de copiar a matéria e quase nenhum levava consigo o livro didático da disciplina. Os alunos me pareceram muito imaturos, inconsequentes, infantis e barulhentos. Os estudantes pedem a toda hora ao professor para saírem da sala de aula, seja para ir ao banheiro ou tornar água.

Fato que acontecia com frequência era a alta incidência de alunos faltantes ou “matadores de aula”. O professor precisou cancelar uma prova em duas turmas por causa das ausências e houveram dias com menos de 10 alunos em sala de aula.

De forma geral os alunos eram de classe média ou inferior, mas todos possuíam celulares smartphones. Todos possuem a oportunidade de se alimentar com merenda oferecida na escola no momento do intervalo de 20 minutos. Os professores também são servidos na sala dos professores como prato do dia e café.

Eles não compreendem a importância dos estudos, não entendem que o aprendizado é necessário e pouco se interessam. Alguns acreditam que estudar serve apenas para ter um emprego no futuro, um emprego que remunere bem ou razoavelmente bem, e não valorizam a formação deles como cidadãos com pensamento crítico e questionador, desacreditam na ascensão social, desprestigiam a construção do intelecto, o desenvolvimento de raciocínio lógico e a aplicação do conteúdo fornecido pela escola em seu cotidiano. Ainda não possuem a consciência de Ser.

Transcrição do relatório 07, parte da regência, com o título: “Fase da observação”:

O primeiro dia em que tive contato com a turma 3º ano A, a professora regente, Beatriz me apresentou aos alunos, sentei-me no fundo da sala e prossegui minha observação. Estavam presentes apenas 16 alunos, pois alguns professores da escola estavam de greve, e nesse dia os alunos iriam fazer a prova diagnóstica do governo Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e quando eles descobriram reclamaram muito, pois foram para a escola só por causa da aula de Matemática, mas por algum motivo não fizeram. Os alunos ficaram desinibidos, não hesitaram em conversar com os colegas.

A turma é bem cheia, agitada e não possui uma participação em relação a questionar, pois tudo que a professora diz está certo, um ou outro que questiona o que a professora fala. É uma turma onde alguns alunos mostram interesse para aprender, apresentaram poucas dificuldades no entendimento do conteúdo que estava sendo lecionado, e existem aqueles alunos que apresentam maior facilidade no entendimento do conteúdo e ajudavam os colegas com maior dificuldade.

Já no 3º ano B, o meu primeiro contato foi um pouco diferente, estavam presentes 20 alunos, e eles realmente não hesitaram mesmo em conversar, e não era uma conversa baixa igual a outra turma, conversavam muito alto. É uma sala muito cheia, onde os alunos são muito agitados, qualquer coisa é motivo de tumulto e risadas, apresentam muita dificuldade nos conteúdos propostos e poucos não mostram interesse em aprender o que se está sendo ensinado. Os alunos dessa turma são mais questionadores que a outra, tudo eles querem saber. A turma é composta por alunos mais empolgados, gostam sempre de querer inovar e fazer alguma coisa diferente.

Vejamos, então, um trecho de cada relatório de um estagiário:

Trecho 01

A turma em que **a desordem esteve** mais presente foi a turma F. A falta de empenho por parte dos alunos desta turma afetou minha observação como já citado anteriormente. Eu presenciei tantas situações que **qualquer professor ou amante da educação básica ficaria triste**. Nas aulas pedagógicas em que licenciandos participam, estudamos as causas relacionadas a essa falta de empenho e de interesse ou até mesmo a alta defasagem de conhecimento, **mas nunca imaginei que encontraria esses problemas numa concentração tão alta**. (Relatório 02, grifo da autora).

Alunos que **chegavam atrasados** pediam licença ao professor antes de adentrarem a sala de aula, alguns estudantes aproveitavam a troca de professores para se **ausentarem** da sala e sempre inventavam desculpas pelo ato. Os alunos que permaneciam em sala **faziam muita bagunça na sala** até mesmo após a chegada do professor, os que faziam silêncio estavam **dormindo** ou com fones de ouvido ou fuçando em seus celulares, eles se acomodavam em carteiras **desorganizadas** por eles mesmos em pequenos grupos ou isoladamente. (Relatório 03, grifo da autora).

A turma é bem cheia, **agitada** e não possui uma participação em relação a questionar, pois tudo que a professora diz está certo, um ou outro que questiona o que a professora fala. (Relatório 07, grifo da autora).

Nestes trechos, os estagiários apontam uma desordem dentro da sala de aula que culmina com a falta de interesse dos alunos pela aula, ou pela aprendizagem. Importante ressaltar que estes comportamentos inadequados não são recriminados pelos professores regentes. Pelos relatórios fica visível que para os estagiários os regentes das turmas tornam-se cúmplices de tal comportamento. Importante destacar que relatos como estes contribuem para a desvalorização da escola pública. Os relatórios não atribuem, portanto, a responsabilidade do comportamento dos alunos aos professores diretamente,

no entanto, há a expectativa de que o docente regente seja capaz tornar a aula interessante aos discentes, sob a proposta do domínio de sala de aula. É notória que o processo de ensino/aprendizagem precisa ser uma mão de duplo sentido, ou seja, que o docente e discente tenham o propósito de ensinar e aprender.

É o que a linguagem na perspectiva dialógica proposta por Bakhtin (2006) implica ao se estabelecer o discurso, porém, nos relatórios, os licenciandos não proporcionam o contraponto que seria imprescindível ao leitor para que construa significados tangíveis da realidade observada, já que o cenário apresentado não é favorável ao processo de ensino/aprendizagem.

Cabe ressaltar que os licenciandos em seus relatórios materializam uma sala de aula idealizada num imaginário que não condiz com a realidade da escola. Este ideal de sala de aula, perpassa desde a organização física das carteiras, o comportamento dos alunos frente ao momento de estudo que foi postulado ainda no século XVII, pelo ensino tradicional. Ao ser frustrada a expectativa dos licenciandos em encontrar uma sala de aula harmônica, os mesmos descrevem o caos.

Nesse sentido, a crítica à postura dos alunos por serem desinteressados quanto ao que acontece dentro da sala de aula se explica pela agitação esteja materializada em conversas que não tem relação com o conteúdo, ou na fuga do espaço da sala de aula por meio de recursos tecnológicos, como o “fone de ouvido”.

Ainda dando continuidade em sua narrativa, o estagiário afirma que “tudo que a professora **diz** está certo”. As relações estabelecidas aqui também são emblemáticas, uma vez que o estagiário não faz relação entre o não questionar e a diferenças entre as posições: o professor como detentor do conhecimento e o aluno como o que aprende. Esse discurso do estagiário deixa indícios de uma tentativa de crítica à metodologia tradicional de ensino, em que o processo ensino e o aluno aprende sem questionar, sem perguntar. Reforça o desinteresse da maioria dos alunos ao afirmar que “**um ou outro** questiona o que a professora fala”, reforçando a idealização do aluno questionador. Como se evidencia neste outro excerto:

Trecho 02

A maioria dos estudantes não eram nada participativos, não se importavam com as explicações do professor e não anotavam o que era escrito no quadro negro, apenas alguns se davam o trabalho de copiar a matéria e quase nenhum levava consigo o livro didático da disciplina. **Os alunos me pareceram muito imaturos, inconseqüentes, infantis e barulhentos**. Os estudantes pedem a toda hora ao professor para saírem da sala de aula, seja para ir ao banheiro ou tornar água. (Relatório 03, grifo da autora)

Por meio desse discurso, é possível também levantar a hipótese sobre a imagem da sala de aula idealizada pelo estagiário, livre de ruídos, problemas, com a maioria dos alunos participando. Não há nesse caso a problematização/reflexão sobre os diversos fatores, sociais, culturais constitutivos da dinâmica da aula. Não vem à discussão neste momento, por exemplo, a necessidade de o professor estar preparado para atuar frente a outros desafios que não se concretizam no campo do ensinar/aprender.

Em outro trecho, os estagiários fazem uma generalização, ao subjetivar/distanciar com a escolha dos termos, como “alguns”, “em geral”, por exemplo, na tentativa de afirmar o interesse dos alunos pela aula/conteúdo, como se observa na passagem abaixo:

Trecho 03

Ainda na turma F, quando auxiliei os alunos na resolução dos exercícios propostos percebi que as dificuldades, **em geral**, eram bem triviais e vinham do início do Ensino Fundamental. É triste dizer, mas **muitos alunos** não sabiam sequer somar números naturais ou inteiros. **Muitos alunos** não sabiam sequer a famosa e simples tabuada dos números naturais de 1 a 10. A divisão, não preciso nem comentar. (Relatório 02, grifo da autora).

Tive a oportunidade de acompanhar uma avaliação do aprendizado (prova) em duas turmas com matéria sobre frações e porcentagem. Nas duas turmas, os alunos chamavam bastante o professor para perguntarem sobre as questões da prova, apesar da prova estar muito bem escrita e objetiva. **Em geral** os alunos não foram bem nesta avaliação, poucos obtiveram nota satisfatória. (Relatório 03, grifo da autora)

(...) é uma turma onde **alguns alunos mostram interesse** para aprender, apresentaram poucas dificuldades no entendimento do conteúdo que estava sendo lecionado, e **existem aqueles alunos que apresentam maior facilidade no entendimento do conteúdo e ajudavam os colegas com maior dificuldade**. (Relatório mat. 07, grifo da autora).

De acordo com Koch (2005), ao optar pela generalização (com uso de expressões como “em geral”, “alguns”) o licenciando não se preocupa com a reação do leitor com a imagem construída em seu discurso, tendo em vista que seu relato aborda como contexto diversos elementos, como a aprendizagem do aluno, dúvidas quanto ao conteúdo em um momento específico de observação.

Os estagiários dão continuidade à narrativa de seu período de observação e, no parágrafo seguinte ao trecho 01 afirma que “alguns alunos

mostram interesse” e “ajudam os colegas com maior dificuldade”. Isso pode favorecer a construção de sentido de que o termo “agitado”, que qualificou a turma anteriormente, não possui uma conotação negativa, tampouco foi explicitada na metodologia de ensino do professor regente, que pode ser também uma concepção do professor regente a fim de contornar a defasagem dos alunos.

Nesse mesmo enunciado, o estagiário diz que os alunos “apresentam poucas dificuldades”. Nota-se, portanto, que este enunciado perde sua força enunciativa, seja por não descrever o comportamento dos alunos, ou a postura da professora.

Na apresentação de outro momento de observação, em outra turma, o estagiário afirma:

| Trecho 04 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Novamente, houve outro momento constrangedor presenciado por mim dentro de sala no momento de uma das aulas do professor nesse período de observação: uma do tipo obsceno entre dois alunos, ambos de sexos diferentes, na qual estavam planejando, em plena aula de matemática, que dia fariam sexo e o que mais poderiam fazer relacionado a sexo. |
| Para mim, esta foi uma situação muito constrangedora, pois nunca havia imaginado me deparar com esse tipo de situação e, o que mais me comoveu foi a falta de senso e de respeito para com um estagiário no momento de observação , estando nem mesmo distante deles. (relatório 02, grifo da autora) |
| Em conversa particular com o professor concordamos que o maior problema dos alunos estava na interpretação dos exercícios e no descaso dos alunos com a educação escolar . Particpei da correção, via gabarito, do simulado de uma das turmas do 1º ano e observei que menos de 5 alunos obtiveram aproveitamento superior a 50% desta avaliação aplicada a todos os 1º anos da escola. (Relatório 03, grifo da autora) |
| Já no 3º ano B, o meu primeiro contato foi um pouco diferente, estavam presentes 20 alunos, e eles realmente <u>não hesitaram mesmo conversar, e não era uma conversa baixa igual a outra turma, conversaram muito alto.</u> É uma sala muito cheia, onde os alunos são muito <u>agitados</u> , qualquer coisa é motivo de <u>tumulto e risadas, apresentam muita dificuldade nos conteúdos propostos</u> e poucos não mostram interesse em aprender o que se está sendo ensinado. Os alunos dessa turma são mais questionadores que a outra, tudo eles querem saber. A turma é composta por <u>alunos mais empolgados, gostam sempre de querer inovar e fazer alguma coisa diferente.</u> (Relatório 07, grifo da autora). |

Aqui em outra turma, o relato segue o mesmo padrão, já que o estagiário enfatiza a indisciplina dos alunos, inclusive potencializa, com um aspecto negativo, ao dizer **“não hesitaram mesmo conversar, e não era uma conversa baixa igual a outra turma, conversaram muito alto.”** Logo após, retoma o mesmo termo “agitados” e com as mesmas dificuldades da turma anterior. Como se vê, “qualquer coisa é motivo de **tumulto e risadas,**

apresentam muita dificuldade nos conteúdos propostos e poucos não mostram interesse em aprender o que se está sendo ensinado.”. Nota-se que o advérbio de negação (não) que foi utilizado desconstrói toda a base argumentativa do estagiário, pois evidencia que apesar da “agitação” a maioria dos alunos demonstram interesse em aprender o conteúdo.

Em um dos excertos um licenciando externaliza o fato de “nunca havia imaginado me deparar com esse tipo de situação” (relatório 02), reforçando a idealização por parte dos licenciandos de uma sala de aula onde os alunos estejam silenciados, seja por imposição da professora, seja por coerção da escola, mas uma visão de escola no padrão tradicional, onde o silêncio seria sinônimo de concentração, de compreensão do conteúdo, prática a qual, não é defendida quando se deseja que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem.

A imagem construída pelos licenciandos em seus relatórios provocam sensações no leitor, e Koch (2005) destaca que: “a reação do leitor poderá ser de consenso, se ele se enquadrar na imagem dele construída pelo produtor do texto; ou de dissenso, se esta imagem estiver equivocada” (p.10). Assim, entendemos que os licenciandos não levaram em conta a criação imagética que desenvolveram por meio dos relatórios, pois, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores regentes, possuem interferências externas, como o próprio desejo dos alunos em se dedicar à aprendizagem, fatores estes que podem comprometer o processo de ensino/aprendizagem, mas que se descolam do fazer pedagógico.

O relato de outro licenciando também demonstra que “Os alunos dessa turma são mais questionadores que a outra, tudo eles querem saber. A turma é composta por **alunos mais empolgados, gostam sempre de querer inovar e fazer alguma coisa diferente.**”

Talvez os alunos não tenham correspondido às expectativas do estagiário, criadas para uma turma de terceiro ano do ensino médio, mas ao final do enunciado ele aponta que “a turma é questionadora, desejam novas metodologias, contradizendo, pois em uma turma que não há aprendizagem como estes alunos “querem inovar e fazer alguma coisa diferente”. É possível observar que a forma como foi construída a imagem por meio do discurso do estagiário instaura-se uma antítese, pois ele apresenta uma desordem causada

pela conversa dos alunos, uma turma “agitada”, no entanto, que é questionadora, que acompanha o conteúdo. Tal fato nos leva a problematizar o cenário construído pelo estagiário de que o processo de ensinar/aprender está relacionado às questões, estritamente, disciplinares, como o silêncio. Nesse sentido, podemos concluir que a maneira de construção textual, eleita pelo estagiário, prejudica a construção de significados, pois, resta-nos enquanto leitores criar hipóteses, como a turma realmente era agitada? Estes alunos são agitados? Há indisciplina na aula observada? Tais questionamentos evidenciam lacunas deixadas pelo estagiário no momento de relatar a aula observada.

Por que a indisciplina é um tema que está presente em quase todos os relatórios de estágios?

Entendemos que o estagiário, talvez por não conseguir focar em seu relatório os temas pertinentes à aula observada, ou ministrada, ambos passam a descrever o ambiente, como estratégia para a sua falta de percepção/relevância do momento vivenciado. Antes de se responder as perguntas acima, é preciso observar se o professor realizou atividades coerentes com o conteúdo ministrado, se houve uma cadência nos conteúdos ensinados durante a aula, não o relato do comportamento dos alunos, haja visto que tal observação nos leva a refletir sobre a imagem construída de que a escola deve ser um ambiente calmo, sereno, sem diálogo entre os alunos. Tal visão remonta a escola do século XVIII, que é reconstruída atualmente, inclusive em instituições militares, no entanto, é deixado de lado toda a precariedade das escolas públicas para se discutir a produção do conhecimento também na sala de aula.

4.2 - A imagem do professor da educação básica nos relatórios de estágio

Nesta seção, buscamos identificar como o professor é visto através do olhar do estagiário. Para isso, analisamos o relatório de estágio curricular obrigatório de um aluno do curso de Licenciatura em Matemática. Iniciaremos com a transcrição do relatório 02, a parte da regência e que tem o título de "**A partir do que planejei para a aula de regência a ser aplicada nas datas 20/06/2018 e 21/06/201**":

O controle que o professor deve ter sob o comportamento dos alunos no momento das aulas realmente não é fácil. Algo que posso levar dessa regência é que, sempre devemos estar acompanhados de uma garrafa de água, pois senão a garganta se resseca e então ficamos roucos. Devido ao alto tom de voz que os professores utilizam em alguns momentos em suas aulas a fim de chamar a atenção de alguns alunos, o nível de estresse e de irritação das cordas vocais aumenta, fazendo com que o professor se sinta cansado físico e mentalmente.

Por experiência registrada no caderno de bordo, a turma mais *tranquila* de se lecionar é o 1o ano E e, no momento de aplicação da aula de regência também não foi diferente. Foi bem simples manter o controle comportamental dos alunos dessa turma além de que a aula fluiu, os alunos prestaram atenção e tiraram suas dúvidas, com exceção de apenas um pequeno grupo que não sei a causa, mas estavam desinteressados, fazendo outras tarefas não pertinentes ao momento como desenhos.

Na turma do 1º D, também não foi difícil controlá-la. Nessa, praticamente todos os alunos permaneceram atenciosos quanto ao que estava sendo ensinado. Os alunos tiraram as possíveis dúvidas quanto ao conteúdo, argumentaram e concluíram suas hipóteses. A aula também fluiu tranquilamente nesta turma.

Já na turma do 1o F, não foi simples controlá-la e manter o foco na aula e nos alunos. Os grupos de alunos que atrapalhavam a aula com conversas paralelas e brincadeiras eram muitos. Mesmo assim, consegui cumprir o planejamento da aula aplicada, entretanto confesso que pelo fim da aula me senti enormemente cansado e estressado. Também houve o caso de uma aluna de um desses grupos de alunos desinteressados naquele momento que, relativamente me enfrentava com desobediência sempre que pedia para prestar atenção no que eu estava explicando.

No fim do momento de regência nesse estágio, recebi elogios do professor supervisor e conselhos a respeito de minha atuação. Fiquei muito lisonjeado e carregarei todos estes conselhos para me tornar um profissional educacional cada vez melhor, visto que é a partir de erros e de conselhos que conseguimos seguir em frente sempre melhorando as didáticas e as metodologias.

Transcrição do relatório 03, parte da regência, tendo o título: “**O Professor Supervisor**”:

Acompanhei o Professor Jaime Manzalto Filho, formado em Engenharia Civil pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), exercendo a profissão de Professor de Matemática há 16 anos na Escola Humberto de Alencar Castelo Branco, leciona apenas para alunos do 1º ano do Ensino Médio. Atua também em uma escola municipal de Uberaba - MG.

É um professor que se considera muito tradicional e diz perceber que a cada ano o número de alunos por sala de aula decai, porém nota que os alunos estão cada vez mais desinteressados com o processo de aprendizagem. Afirma descontentamento com a maioria dos estudantes que não valorizam a obtenção de conhecimentos e saberes, nem os professores e nem a instituição escolar.

O professor é muito organizado, possui excelente caligrafia e segue a risca os conteúdos do livro didático. Suas aulas são expositivas com uso de quadro negro e giz de diferentes cores. Descreve as notações e definições das matérias lecionadas e desenvolve exercícios contidos no livro didático sempre apresentando as resoluções e respostas corretas das questões propostas. Possui completo domínio e conhecimento dos conteúdos, mas seu perfil calmo e tranquilo faz com que perca um pouco sua autoridade sobre as turmas.

Um profissional de educação exemplar, muito simpático e carismático, sempre está adequadamente bem vestido e exige em o mesmo cuidado nas vestimentas dos alunos.

Desde o início fui muito bem tratado e acolhido por ele. O mesmo reconhece a importância do Estágio Supervisionado na formação de futuros professores e entende que o propósito do Estágio é voltado para pesquisas educacionais, reflexão, debates acadêmicos e oportunidade de novos conhecimentos e aprendizados do que acontece na prática e na realidade atual das escolas, o que não é possível perceber e sentir apenas no ambiente acadêmico.

Transcrição do relatório 07, parte da regência, com o título: “**Fase da observação**”:

A professora regente não utilizou recursos além do quadro, pincel e livros didáticos. É muito organizada no quadro e explica bem o conteúdo. Ela sempre passa conteúdo e logo em seguida passa exercícios para eles treinarem, e maioria das vezes ela passa dando visto nos cadernos olhando as atividades, em ambas as turmas.

Em uma das aulas que estava ouvi um grupo de alunos falando que sente falta da professora do ano passado, mas em uma outra aula esse mesmo grupinho volta a falar dela, dizendo que ela explica bem, e se a prova vale 10 pontos tiravam 10, pois as provas eram fáceis, praticamente o caderno. Mas ao meu ver, eles não podem reclamar da atual professora, pois as provas que ela elabora não foge do que é passado na sala de aula, o problema é que maioria dos alunos invés de fazer os trabalhos e exercícios, eles copiam do colega, e quando chega na hora da prova eles não sabem resolver, sendo que ela pegou exercício do trabalho e colocou na prova.

No dia da segunda prova do 1º bimestre professora avisou que não aceitaria resposta feita direto na calculadora e se reclamassem na hora da correção, não utilizarão a calculadora na próxima prova. No dia da entrega da prova, um aluno foi questionar sobre uma questão que a professora não deu nota devido não haver os cálculos na prova, então, ela considerou a questão, mas avisou a turma que não poderá fazer o uso das calculadora a partir de então. Dito e feito, na prova seguinte essa turma não utilizou a calculadora, e um dos alunos disse que se confundiu ao fazer uma divisão e acredita que errou. Por fim, a maior dificuldade observada foi o grande número de al dificultava um pouco o trabalho do professor regente.

A análise terá como foco o modo como se dá a construção textual e discursiva das ações do professor regente, conforme trecho a seguir:

Trecho 05

Em geral, o **método de ensino do professor é bem "visualizável", compreensível e dinâmico**. Sempre que possível ele tenta transcrever o foi explicado de forma teórica e/ou analítica para um modelo sistemático através de desenhos, hachuras, esquemas, diagramas, entre outros. Logo após essa explicação e essa transcrição, ele sempre **explica como resolver as situações-problema** através de exemplos envolvendo aplicações do conteúdo em questão. (Relatório 02, grifo da autora).

O professor **é muito organizado, possui excelente caligrafia e segue a risca os conteúdos do livro didático**. Suas aulas são expositivas com uso de quadro negro e giz de diferentes cores. Descreve as notações e definições das matérias lecionadas e desenvolve exercícios contidos no livro didático sempre apresentando as resoluções e respostas corretas das questões propostas. Possui completo domínio e conhecimento dos conteúdos, mas **seu perfil calmo e tranquilo faz com que perca um pouco sua autoridade sobre as turmas**. (Relatório 03, grifo da autora).

É muito organizada no quadro e **explica bem** o conteúdo. Ela **sempre** passa conteúdo e logo em seguida passa exercícios para eles treinarem. (Relatório 7, grifo da autora).

Nos chama a atenção a construção do sujeito professor, tendo em vista que dois estagiários iniciam a caracterização do professor elevando características que não dizem respeito ao fazer pedagógico, como o adjetivo “organizado”, ou como a “boa caligrafia”, ainda com “**método de ensino do professor é bem “visualizável”**”. Importante destacar o uso das aspas por um dos licenciandos, uma vez que este uso, pode levar o leitor a duvidar do método de ensino do professor, haja vista que uma das funções das aspas é de alterar o significado da expressão atribuindo um tom conotativo.

Não há nos excertos a preocupação com a eficiência entre o explicar e a natureza dos conteúdos. Também não há detalhamento sobre como essa organização se materializa. Sobre a função dela. Por exemplo, sabemos que encher o quadro de conteúdos é uma clássica estratégia que o professor tem para controlar a sala, pois enquanto copiam os alunos não conversam. A ideia de exercício como treinamento também põe em evidência uma concepção tradicional de ensino que o estagiário parece não perceber.

Os estagiários também constroem um sujeito professor que “**explica bem** o conteúdo”. Isso faz surgir a pergunta: o que seria um professor que explica mal. A ausência desse detalhamento torna o enunciado somente a expressão de um julgamento de valor e não a demonstração da capacidade do estagiário de perceber e demonstrar por meio da sua escrita o funcionamento metodológico da aula. Espera-se que o professor regente tenha domínio de conteúdo e consiga expor tal conteúdo para que a aula aconteça. A relação entre explicar bem ou mal com o fato de a professora dominar o tema discutido em sala de aula não é descrita. Qual o efeito causado desse explicar bem para a aprendizagem dos alunos? Eles passaram a se interessar pelo conteúdo da aula durante a explicação da professora, esta seria uma hipótese para interpretar o enunciado do trecho 06.

Uma estratégia dos licenciandos para se eximir ou não culpabilizar o professor ou a escola pela quebra da imagem idealizada da escola, a qual foi construída ao longo de anos de estudo, mas na posição de aluno, o que implica mudanças em seu retorno à condição de professor. Portanto, o estagiário atribui aos alunos o desinteresse durante a aula, materializando em seus relatórios por meio de conversas e indisciplina como se observa abaixo:

Trecho 06

Quantos alunos mais, não sendo somente naquele local, poderiam estar repetindo a mesma coisa observada por mim? Quantos alunos mais, não necessariamente falando sobre atos obscenos, mas quaisquer outros assuntos não pertinentes ao que os professores estão explicando, estão dispersando a própria atenção para o que não é proveitoso quanto à matéria a ser aprendida?

Comentei o acontecido com minha professora orientadora desse estágio e ela respondeu que esse tipo de situação acontece e sempre acontecerá em todos os lugares pois o próprio atual sistema educacional "permite" que os alunos façam isso. (Relatório 02, grifo da autora).

Em conversa particular com o professor concordamos que o maior problema dos alunos estava na interpretação dos exercícios e no descaso dos alunos com a educação escolar (Relatório 03, grifo da autora).

Por fim, a maior dificuldade observada foi um grande número de alunos que dificultavam um pouco trabalho do professor regente. (Relatório 07, grifo da autora).

De acordo com Vargas (2016), as diversas vozes que atravessam a composição do sujeito professor se manifestam de diversas formas como se observa nos excertos acima. Essas vozes podem ser encontradas tanto na escrita, como na fala tanto do professor regente, como do professor orientador, mas também há vozes sociais, que podem se apresentar conforme a posição discursiva ocupada pelo licenciando. É possível observar que o dialogismo proporciona a observação de diferentes discursos teóricos.

O estagiário tenta demonstrar que a atividade docente é árdua, quando menciona “**dificultavam um pouco o trabalho** do professor regente.” pois anteriormente explicita que a “maior dificuldade” foi o grande número de alunos que começaram a impedir o trabalho do professor. Novamente, tem-se uma construção lacunosa. Como se deu essa dificuldade, quais ações foram praticadas pelos alunos?

Em outro ponto, no relatório 02, o estagiário marca a permissão da escola para tais comportamentos. Aqui, o uso das aspas também nos leva a refletir sobre tal permissão, seria a ausência de punição para os diálogos paralelos a solução para a aprendizagem? A escola vem lutando para se desvencilhar de práticas excludentes, pois no relato não é possível precisar o real contexto da situação apontada como obscena pelo licenciando. Vejamos outros trechos que retratam a prática da docente que foi observada pelos estagiários:

Trecho 07

Algo que o professor XXX faz em todas as turmas em períodos de revisões para as avaliações é dizer os tipos de exercícios que cairão na avaliação. Eu, particularmente, não concordo com esse ato. Em minha opinião como um profissional da educação é que isso torna o momento

avaliativo muito fácil aos alunos.

O que quero dizer é que quando se diz a seguinte fala:

"Olha pessoal, o que vai 'cair' na prova de amanhã são exercícios dessa forma. Veja que basta isolar a incógnita [...] e está resolvido. Vai ter duas questões desse mesmo modelo na prova. A única coisa que vou fazer é 'trocar' os números." [...]

Percebemos que sua tentativa não é de prejudicar os alunos quanto às notas. Entretanto, a partir do momento em que o professor de matemática reproduz o que foi citado acima, ele faz com que o aluno não pense logicamente nem use as propriedades aprendidas durante o período letivo e somente reproduza mecanicamente o que foi contado pelo professor, não satisfazendo assim a principal função de uma avaliação, que é avaliar o que foi verdadeiramente aprendido pelo aluno. (Relatório 02, grifo da autora)

Tive a oportunidade de acompanhar uma avaliação do aprendizado (prova) em duas turmas com matéria sobre frações e porcentagem. Nas duas turmas, os alunos chamavam bastante o professor para perguntarem sobre as questões da prova, apesar da prova estar bem escrita e objetiva. Em geral os alunos não foram bem nesta avaliação, poucos obtiveram nota satisfatória. (Relatório 03, grifo da autora)

Ela sempre passa conteúdo e logo em seguida passa exercícios para eles treinarem, e maioria das vezes ela passa dando visto nos cadernos olhando as atividades em ambas as turmas. (Relatório 07, grifo da autora).

Neste trecho, o professor é representado como um sujeito de repetições, que marca a rotina das aulas e não como são ministrados os conteúdos. Isso é evidenciado pela expressão “sempre passa” utilizado duas vezes no trecho como uma ação mecânica. Pelos excertos também é possível observar que os professores acabam por conduzir os alunos a uma postura passiva, à espera de uma revisão dos conteúdos para a realização de avaliações, postura essa, alimentada pelos professores.

De acordo com os excertos é possível observar que os estagiários retratam a rotina que o professor cria na sala de aula, deixando de enfatizar o conteúdo que foi ministrado durante a aula. É nítido que não é problematizado no excerto:

Tive a oportunidade de acompanhar uma avaliação do aprendizado (prova) em duas turmas com matéria **sobre frações e porcentagem**. Nas duas turmas, **os alunos chamavam bastante o professor** para perguntarem sobre as questões da prova, apesar da prova estar muito bem escrita e objetiva. (Relatório 03, grifo da autora)

Nesse sentido, o estagiário nos leva a concluir que: ao não conseguir aprofundar nas questões teóricas/metodológicas de ensino do conteúdo, o mesmo passa a descrever o ambiente da sala de aula, distanciando-se assim do seu objeto de investigação durante o período de estágio. Há lacunas na descrição que podem comprometer o fazer pedagógico do professor, talvez pelo imaginário coletivo de que tais ações fazem parte do repertório que o

professor deve desempenhar. Contudo, não foi materializado no relatório estas ações do professor.

4.3. A aula do outro professor: modos de (não) ver o objeto de ensino

Nesta seção, o foco das análises recai sobre o olhar do estagiário para a aula do professor regente, durante o processo de observação, período que antecede o exercício da docência pelo estagiário.

Para contextualizar para o leitor iremos inserir as descrições do tópico de regência de cada relatório analisado neste trabalho. Iniciaremos com a transcrição do relatório 2, a parte da regência, tendo o título de "**O início**":

Lembrando como foi desde a primeira vez que eu entrei nas salas de aulas, posso dizer que ganhei um pouco mais do respeito dos alunos. No início, pelo fato de eu ainda não conhecer muito bem os alunos, estava um pouco acanhado. O professor me ajudou muito a me adaptar no contexto escolar.

O professor, pode-se considerá-lo bem protetor quanto à turma, por isso posso afirmar que levou duas semanas até me deixar ser participativo e ativo no âmbito intra-classe, pois até então eu estava apenas observando a turma e sua ação como professor.

Os conteúdos matemáticos mais trabalhados pelo professor no período em que estive em estágio foram os de Conjuntos e Conjuntos numéricos, princípios de funções e Função do Primeiro Grau. Quase todas as aulas em que estive presente eu pude auxiliar os alunos a resolver os exercícios propostos por ele. Ele trabalhou dentro desses conteúdos os pontos relacionados à intersecção, união e complemento de conjuntos; todos os conjuntos numéricos até o Conjunto dos Números Reais; noção intuitiva de função por meio de conjuntos; domínio, contradomínio e imagem de uma função qualquer.

Transcrição do relatório 03, parte da regência: tendo o título "**Atividades Desenvolvidas em Sala**":

Os alunos já haviam sido instruídos pelo professor supervisor sobre conceitos e definição de uma função polinomial de 1º grau. A atividade foi desenvolvida em somente uma das turmas acompanhadas com duas aulas expositivas sobre coeficiente angular da função afim e o processo para se determinar a equação da reta a partir de dois pontos de pares ordenados, e duas aulas de fixação do conteúdo através de um jogo elaborado por mim, ao qual denominei: "A Reta em Por no Gráfico".

"A Reta em Por no Gráfico" tratasse de um jogo com 4 dados, dois destes numerados de 0 (zero) à 5 (Cinco) e outros dois com sinais positivos e negativos intercalados.

Os alunos são separados em dois grupos, X a Y, que competirão entre si, cada grupo ficará com dois dados numéricos e um dado do sinais positivos e negativos. O jogo é desenvolvido em partidas em que cada grupo seleciona 3 (três) alunos para cada partida do jogo.

As partidas funcionam da seguinte forma: cada um dos seis alunos, 3 do grupo X e 3 do grupo Y, ficarão com um dado em mãos, todos devem lançar seus dados ao mesmo tempo, cada grupo deverá somar os números obtidos nos dados numéricos acrescentando o sinal obtido pelo dado de sinais, desta forma obtemos o primeiro ponto de coordenada do plano cartesiano, pois os alunos do grupo X fornecem a variável independente "x" e os alunos do grupo y fornecem a variável dependente "y" que Eu, professor orientador da atividade, anotarei em lousa. Em seguida os alunos lançam os dados novamente afim de obter-se o segundo ponto de coordenada que também anotarei em lousa.

Com o fornecimento dos dois pontos no plano cartesiano, os alunos deverão encontrar o coeficiente angular da reta que passa por esses dois pontos e em seguida apresentarem a função afim correspondente. Sendo: $a = (Y - Y_0) / (X - X_0)$, onde "a" é o coeficiente angular e $Y - Y_0 = a (X - X_0)$ a equação inicial que determina a função afim $F(x) = Y = a \cdot x + b$, em que "b" é o coeficiente linear da reta.

O grupo que apresentar o resultado correto primeiramente obterá um ponto para seu grupo. Ao final, o grupo que obtiver mais pontos será definido como o grupo vencedor.

Porém, o jogo precisou ser adaptado em sala. Primeiramente por eu não dispor dos "dados", assim os "dados" foram substituídos por papéis recortados e dobrados com as mesmas propriedades dos dados numéricos e de sinais, e cada aluno sorteava um papel! ao invés de jogar um dado para obter as duas coordenadas de pontos cartesianos. Os alunos não foram divididos em dois grupos (X e Y) como previsto, mas sim em trios independentes um ao outro que disputavam as partidas entre si, pois haviam apenas 13 alunos em sala.

Na primeira rodada nos deparamos com maiores obstáculos. Os dois pontos obtidos através de sorteio dos papéis geraram um coeficiente angular negativo e fracionado. Os alunos demonstraram muita dificuldade em executar operações básicas com números fracionados e negativos, não sabiam e sequer compreendiam a necessidade de se calcular o MMC (Mínimo Múltiplo Comum) para efetuar as contas e concluir a equação que determinava a reta da função afim. Também apresentaram dificuldade em exercer a propriedade "Distributiva" da manipulação.

Por sorte, previamente eu elaborei 11 (onze) exercícios com dois pontos predeterminados que originavam um coeficiente angular pertencente ao conjunto dos números inteiros. Deixamos de lado o sorteio dos papéis recortados e aplicamos os exercícios. Os alunos apesar de mostrarem um pouco de dificuldade em contas com números negativos e com a distributividade conseguiram por sequentes tentativas alcançar a resposta correta esperada.

Cada aluno do trio que apresentava a resposta correta ganhava dois bombons e permanecia em seus lugares para disputar outra partida com um trio diferente, o trio que perdia a partida dava lugar a outro trio e assim sucessivamente.

Dos 13 alunos em sala, 11 deles foram extremamente participativos, mesmo quando o aluno não estava participando de uma partida, ainda assim ele tentava fazer as contas sozinho ou com outros colegas, treinando para quando fosse sua vez de jogar novamente. Todos pareceram adorar a atividade, mostraram-se bastante animados tanto com os bombons como com as disputas.

O professor de sala disse ter gostado bastante da minha atividade e afirmou que a faria mais vezes por conta própria com apenas algumas adaptações. Pode-se concluir que a atividade foi muito produtiva e satisfatória para todos os envolvidos.

Transcrição do relatório 07, parte da regência, com o título: "Regência":

A professora regente não utilizou recursos além do quadro, pincel e livros didáticos. É muito organizada no quadro e explica bem o conteúdo. Ela sempre passa conteúdo e logo em seguida passa exercícios para eles treinarem, e maioria das vezes ela passa dando visto nos cadernos olhando as atividades, em ambas as turmas.

Em uma das aulas que estava ouvi um grupo de alunos falando que sente falta da professora do ano passado, mas em uma outra aula esse mesmo grupinho volta a falar dela, dizendo que ela explica bem, e se a prova vale 10 pontos tiravam 10, pois as provas eram fáceis, praticamente o caderno. Mas ao meu ver, eles não podem reclamar da atual professora, pois as provas que ela elabora não foge do que é passado na sala de aula, o problema é que maioria dos alunos invés de fazer os trabalhos e exercícios, eles copiam do colega, e quando chega na hora da prova eles não sabem resolver, sendo que ela pegou exercício do trabalho e

colocou na prova.

No dia da segunda prova do 1o bimestre professora avisou que não aceitaria resposta feita direto na calculadora e se reclamassem na hora da correção, não utilizarão a calculadora na próxima prova. No dia da entrega da prova, um aluno foi questionar sobre uma questão que a professora não deu nota devido não haver os cálculos na prova, então, ela considerou a questão, mas avisou a turma que não poderá fazer o uso da as calculadora a partir de então. Dito e feito, na prova seguinte essa turma não utilizou a calculadora, e um dos alunos disse que se confundiu ao fazer uma divisão e acredita que errou. Por fim, a maior dificuldade observada foi o grande número de al dificultava um pouco o trabalho do professor regente.

No trecho 08, que compõe o relatório do estagiário do curso de Matemática, está dito o seguinte:

Trecho 8

Na maioria das vezes, segundo ele, **ele não envolve as tecnologias da informação e informática em seus métodos didáticos pelo fato de não ser viável no ambiente das aulas**. Porém, como ponto positivo e favorável ao ensino e à aprendizagem, o professor sempre trabalha com questões contextualizadas e próximas da realidade do meio social da região na qual os alunos estão inseridos. (Relatório 02, grifo da autora)

É um professor que se **considera muito tradicional** e diz perceber que a cada ano o número de alunos por sala de aula decai, porem nota que **os alunos estão cada vez mais desinteressados com o processo de aprendizagem**. Afirma descontentamento com **a maioria dos estudantes que não valorizam a obtenção de conhecimentos e saberes, nem os professores e nem a instituição escolar**. (Relatório 03, grifo da autora)

A professora regente **não utilizou recursos além do quadro, pincel e livros didáticos**. É muito organizada no quadro e explica bem o conteúdo. Ela sempre passa o conteúdo e logo em seguida passa exercícios para eles treinarem e maioria das vezes ela passa dando visto nos cadernos olhando as atividades, em ambas as turmas. (Relatório 7, grifo da autora).

É comum que, na educação básica, nas escolas públicas, principalmente, a ausência de recursos tecnológicos para os docentes, bem como a formação para utilizar tais recursos, em muitos casos nem são realizadas. Entretanto, os estagiários associam uma prática de ensino inovadora ao uso de tecnologias, como se observa nos excertos acima, utilizando inclusive o termo “tradicional” para justificar a prática docente fundamentada sem o apoio tecnológico.

Faz-se importante observar que no universo da escola pública, em muitos casos, a escola não possui a quantidade de livros didáticos suficientes para todos os alunos. Cabe destacar que a relevância da aula não está presente apenas nos recursos audiovisuais utilizados na sua execução. É preciso pautar-se no conteúdo que está sendo ministrado, na sequencialidade, no domínio de conteúdo do professor, para realizar um comentário fundamentado, tendo em vista que há outros elementos que devem ser considerados frente à complexidade da sala de aula.

Assim, partindo do comentário de que os professores não utilizaram outros recursos, os estagiários denotam que as aulas observadas não atenderam às suas expectativas. Logo adiante, o estagiário trata de um tema importante que é a coerência entre a aula ministrada e o momento da avaliação. Vejamos o trecho 9:

Trecho 9

(...) dizendo que ela explica bem, e se a prova vale 10 pontos tiravam 10, pois **as provas eram fáceis**, praticamente o caderno, mas ao meu ver, **eles não podem reclamar da atual professora pois as provas que ela elabora não foge do que é passado na sala de aula(...)**. (Relatório. 07, grifo da autora).

Neste trecho, que faz um relato do que é enunciado pelos alunos em sala de aula, o estagiário afirma que a professora exerce seu trabalho de maneira adequada, porque, “explica bem”. Afirma também os alunos apontam que as avaliações eram “fáceis” porque conseguiam ter um bom resultado.

Entretanto, o estagiário se posiciona ao afirmar que “as provas que ela elabora não foge do que é passado na sala”, ou seja, há coerência entre o conteúdo ministrado em aula com o que é avaliado.

Seguindo com as análises, no trecho 10, há uma tomada de decisão por parte da professora regente e que foi registrada integralmente pelo estagiário:

Trecho 10

No dia da segunda prova do 1º bimestre **professora avisou que não aceitaria** resposta feita direto na calculadora e se reclamassem na hora da correção, não utilizarão a calculadora na próxima prova. No dia da entrega da prova, um aluno foi questionar sobre uma questão que a professora **não deu nota** devido não haver os cálculos na prova, **então, ela considerou a questão, mas avisou** a turma que não poderá fazer o uso da calculadora a partir de então. (Relatório 07, grifo da autora).

Neste trecho, o estagiário narra uma discussão acerca da nota, justifica que a professora orientou os alunos como deveria ser realizada a atividade. No entanto, afirma que, ao ser questionada pelo aluno, a professora cedeu e concedeu nota ao aluno. A percepção do estagiário é de que a postura da professora em recuar frente ao questionamento dos alunos tenha sido vista como falta de autoridade pelo papel conferido ao professor socialmente.

4.4. A regência: imagens de si e do conteúdo de ensino

Para esta seção, o foco é direcionado para o registro das atividades desenvolvidas pelo estagiário no período de regência. Isto é, período que assume a sala de aula como docente e o professor observado passa para a condição de supervisor-observador. Na introdução da apresentação do período de regência, o estagiário faz a seguinte contextualização:

Para contextualizar para o leitor iremos inserir as descrições do tópico de regência de cada relatório analisado neste trabalho. Iniciaremos com o relatório 02.

Transcrição do relatório 02, parte da regência, tendo o título de "**Regências**":

Em um fim de semana completo preparei os materiais e o conteúdo para essa aula. Pensei em ministrar uma aula estruturada em introdução de conteúdos e fechamento de ideias utilizando algum software matemático. O tema, escolhi a fim de fazer os alunos relaxar um pouco e tirá-los da rotina cansativa da matemática diária, teórica e tradicional, mas que também pudesse dar prosseguimento quanto ao acompanhamento didático do professor

As aulas ministradas foram relacionadas aos conteúdos de gráficos de funções e funções do 1º grau. Sob acompanhamento do professor e sob seus conselhos, as minhas aulas de regência deveriam contar com um "fechamento" sobre os tipos de gráficos das principais funções que seriam estudadas em suas turmas e introduzir o capítulo de funções do 1º grau, envolvendo as formas completa e incompleta desse tipo de função, a principal característica, o que representam os coeficientes em sua forma completa, como é o seu gráfico, o que acontece com a alteração dos coeficientes no gráfico.

Segue abaixo o plano de aula para as minhas aulas de regência nas turmas observadas:

TEMA DA AULA: Tipos de gráficos de funções e função do primeiro grau.

SÉRIE: 1o ano do ensino médio.

DURAÇÃO DA AULA: 100 mins.

PRÉ-REQUISITOS: Teoria de Conjuntos, operações básicas, equações do primeiro grau.

OBJETIVOS: Fazer com que os alunos consigam ver e compreender as informações de um gráfico de uma função; consigam compreender o que é o domínio, contradomínio e imagem de uma função; introduzir os conceitos de função do primeiro grau.

MATERIAIS E RECURSOS UTILIZADOS: Datashow, lousa e pincel.

DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO

Primeiramente, levarei alguns tipos diferentes de gráficos, como gráfico de barras, gráfico de setores e histograma, para que assimilem qual a principal função de um gráfico. Logo depois desses gráficos, apresentarei os gráficos de funções no plano cartesiano, isto é, ensinarei como construir os gráficos de funções, qual eixo representa os valores de x e qual representa os valores de y e quando que um gráfico será uma função. Alguns desses gráficos mostrarei no GeoGebra.

Depois de apresentar os tipos de gráficos, apresentarei os conceitos introdutórios de função do 1º grau e por último utilizarei o software livre e de fácil acesso **GeoGebra** para ilustrar os conceitos de função afim.

Transcrição do relatório 03 parte da regência: tendo o título "**Atividades Desenvolvidas em Sala**":

Os alunos já haviam sido instruídos pelo professor supervisor sobre conceitos e definição de uma função polinomial de 1º grau. A atividade foi desenvolvida em somente uma das turmas acompanhadas com duas aulas expositivas sobre coeficiente angular da função afim e o processo para se determinar a equação da reta a partir de dois pontos de pares ordenados, e duas aulas de fixação do conteúdo através de um jogo elaborado por mim, ao qual denominei: "A Reta em Por no Gráfico".

"A Reta em Por no Gráfico" tratasse de um jogo com 4 dados, dois destes numerados de 0 (zero) à 5 (Cinco) e outros dois com sinais positivos e negativos intercalados.

Os alunos são separados em dois grupos, X e Y, que competirão entre si, cada grupo ficará com dois dados numéricos e um dado de sinais positivos e negativos. O jogo é desenvolvido em partidas em que cada grupo seleciona 3 (três) alunos para cada partida do jogo.

As partidas funcionam da seguinte forma: cada um dos seis alunos, 3 do grupo X e 3 do grupo Y, ficarão com um dado em mãos, todos devem lançar seus dados ao mesmo tempo, cada grupo deverá somar os números obtidos nos dados numéricos acrescentando o sinal obtido pelo dado de sinais, desta forma obtemos o primeiro ponto de coordenada do plano cartesiano, pois os alunos do grupo X fornecem a variável independente "x" e os alunos do grupo Y fornecem a variável dependente "y" que eu, professor orientador da atividade, anotarei em lousa. Em seguida os alunos lançam os dados novamente afim de obter-se o segundo ponto de coordenada que também anotarei em lousa.

Com o fornecimento dos dois pontos no plano cartesiano, os alunos deverão encontrar o coeficiente angular da reta que passa por esses dois pontos e em seguida apresentarem a função afim correspondente. Sendo: $a = (Y - Y_0) / (X - X_0)$, onde "a" é o coeficiente angular e $Y - Y_0 = a (X - X_0)$ a equação inicial que determina a função afim $F(x) = Y = a.x + b$, em que "b" é o coeficiente linear da reta.

O grupo que apresentar o resultado correto primeiramente obterá um ponto para seu grupo. Ao final, o grupo que obtiver mais pontos será definido como o grupo vencedor.

Porém, o jogo precisou ser adaptado em sala. Primeiramente por eu não dispor dos "dados", assim os "dados" foram substituídos por papéis recortados e dobrados com as mesmas propriedades dos dados numéricos e de sinais, e cada aluno sorteava um papel ao invés de jogar um dado para obter as duas coordenadas de pontos cartesianos. Os alunos não foram divididos em dois grupos (X e Y) como previsto, mas sim em trios independentes um ao outro que disputavam as partidas entre si, pois haviam apenas 13 alunos em sala.

Na primeira rodada nos deparamos com maiores obstáculos. Os dois pontos obtidos através de sorteio dos papéis geraram um coeficiente angular negativo e fracionado. Os alunos demonstraram muita dificuldade em executar operações básicas com números fracionados e negativos, não sabiam e sequer compreendiam a necessidade de se calcular o MMC (Mínimo Múltiplo Comum) para efetuar as contas e concluir a equação que determinava a reta da função afim. Também apresentaram dificuldade em exercer a propriedade "Distributiva" da manipulação.

Por sorte, previamente eu elaborei 11 (onze) exercícios com dois pontos predeterminados que originavam um coeficiente angular pertencente ao conjunto dos números inteiros. Deixamos de lado o sorteio dos papéis recortados e aplicamos os exercícios. Os alunos apesar de mostrarem um pouco de dificuldade em contas com números negativos e com a distributividade conseguiram por sequentes tentativas alcançar a resposta correta esperada. Cada aluno do trio que apresentava a resposta correta ganhava dois bombons e permanecia em seus lugares para disputar outra partida com um trio diferente, o trio que perdia a partida dava lugar a outro trio e assim sucessivamente.

Dos 13 alunos em sala, 11 deles foram extremamente participativos, mesmo quando o aluno não estava participando de uma partida, ainda assim ele tentava fazer as contas sozinho ou com outros colegas, treinando para quando fosse sua vez de jogar novamente. Todos pareceram adorar a atividade, mostraram-se bastante animados tanto com os bombons como com as disputas. O professor de sala disse ter gostado bastante da minha atividade e afirmou que a faria mais vezes por conta própria com apenas algumas adaptações. Pode-se concluir que a atividade foi muito produtiva e satisfatória para todos os envolvidos.

Transcrição do relatório 07, parte da regência, com o título:
"REGÊNCIA":

O conteúdo que tive que lecionar foi Estatística, a professora havia mostrado aos alunos anteriormente tabela de frequência e os tipos de gráficos, então apliquei uma atividade que envolvia isso em ambas as turmas. Antes de lecionar as minhas aulas a professora cedeu uns minutos da aula dela para que eu pudesse conversar com os alunos a respeito da aula que lecionaria. Então, expliquei como seria o trabalho, e como estávamos vendo Estatística, nosso trabalho seria relacionado a isso, então, eles teriam que coletar dados de pessoas aleatórias em relação ao tema escolhido por eles, por exemplo: série, teriam que coletar dados de no mínimo 50 pessoas para a atividade. A atividade foi feita em grupos de no máximo seis alunos, teve apenas um trabalho que foi realizado em dupla. Com isso, eles formaram os grupos e escolheram os temas e pedi que eles anotassem em uma folha e me entregasse, obtivemos os seguintes grupos:

Grupos formados nas turmas do 3º ano A 3º ano B

| | Tema | Quantidade de alunos |
|----------|------------------------|----------------------|
| 3º ano A | Esporte | 2 |
| | Área na vida acadêmica | 4 |
| | Séries | 4 |
| | Copa 2018 | 5 |
| | Champions League 2018 | 5 |
| | Disciplina escola | 5 |
| | Comida | 5 |
| 3º ano B | Esporte | 3 |
| | Graduação | 5 |
| | Comida | 5 |
| | Área na vida acadêmica | 6 |
| | Cantor | 6 |
| | Champions League 2018 | 6 |
| | Desenho animado | 6 |

No primeiro dia da regência a professora regente me deixou à vontade para realizar as atividades planejadas, ficou andando pela sala e reforçou aos alunos que eu era autoridade em sala a partir daquele momento, cabendo a mim todas as decisões. As duas turmas tinham aulas duplas nas quartas e sextas-feiras.

Inicialmente, lembrei com os alunos como construir a tabela de frequência, reforçando o que tem que ter na tabelas, que elas são abertas dos lados e possuem títulos. E a partir dos dados coletados todos os grupos teriam que construir a tabela de frequência e o gráfico de setores, e depois escolheria um outro tipo de gráfico (barras, colunas, linha ou pictograma) para cada grupo.

Pude observar que os alunos tiveram dificuldade de elaborar a tabela de frequência. Mesmo a professora regente ter ensinado os alunos a construir todos os gráficos, os alunos tiveram dificuldade em usar o transferidor na hora de fazer o gráfico de setor, em relação as contas um ou outro grupo que fizeram errado, mas durante a aula ajudei o grupo. Um outro fator que notei foi a falta de títulos nos gráficos. A seguir alguns trabalhos elaborados pelos alunos, em geral, os trabalhos foram caprichados, mas em especial um dos trabalhos com o tema Séries, foi o mais caprichoso de todos.

Iniciaremos a análise na perspectiva do olhar dos estagiários, a questão da regência em cada escola na qual foi realizado o estágio.

Trecho 11

Em um fim de semana completo preparei os materiais e o conteúdo para essa aula. Pensei em ministrar uma aula estruturada em introdução de conteúdos e fechamento de ideias utilizando algum software matemático. O tema, escolhi a fim de fazer os alunos relaxar um pouco e tirá-los da rotina cansativa da matemática diária, teórica e tradicional, mas que também pudesse dar prosseguimento quanto ao acompanhamento didático do professor. As aulas ministradas foram relacionadas aos conteúdos de gráficos de funções e funções do

1º grau. Sob acompanhamento do professor e sob seus conselhos, as minhas aulas de regência deveriam contar com um “fechamento” sobre os tipos de gráficos das principais funções que seriam estudadas em suas turmas e introduzir o capítulo de funções do 1º grau, envolvendo as formas completa e incompleta desse tipo de função, a principal característica, o que representam os coeficientes em sua forma completa, como é o seu gráfico, o que acontece com a alteração dos coeficientes no gráfico. (Relatório 02, grifo da autora)

O grupo que apresentar o resultado correto primeiramente obterá um ponto para seu grupo. Ao final, o grupo que obtiver mais pontos será definido como o grupo vencedor.

Porém, o jogo precisou ser adaptado em sala. Primeiramente por eu não dispor dos “dados”, assim os “dados” foram substituídos por papéis recortados e dobrados com as mesmas propriedades dos dados numéricos e de sinais, e cada aluno sorteava um papel ao invés de jogar um dado para obter as duas coordenadas de pontos cartesianos. Os alunos não foram divididos em dois grupos (X e Y) como previsto, mas sim em trios independentes um ao outro que disputavam as partidas entre si, pois haviam apenas 13 alunos em sala.

Na primeira rodada nos deparamos com maiores obstáculos. Os dois pontos obtidos através de sorteio dos papéis geraram um coeficiente angular negativo e fracionado. Os alunos demonstraram muita dificuldade em executar operações básicas com números fracionados e negativos, não sabiam e sequer compreendiam a necessidade de se calcular o MMC (Mínimo Múltiplo Comum) para efetuar as contas e concluir a equação que determinava a reta da função afim. Também apresentaram dificuldade em exercer a propriedade “Distributiva” da manipulação.

Por sorte, previamente eu elaborei 11 (onze) exercícios com dois pontos predeterminados que originavam um coeficiente angular pertencente ao conjunto dos números inteiros. Deixamos de lado o sorteio dos papéis recortados e aplicamos os exercícios. Os alunos apesar de mostrarem um pouco de dificuldade em contas com números negativos e com a distributividade conseguiam por sequentes tentativas alcançar a resposta correta esperada.

Cada aluno do trio que apresentava a resposta correta ganhava dois bombons e permanecia em seus lugares para disputar outra partida com um trio diferente, o trio que perdia a partida dava lugar a outro trio e assim sucessivamente.

Dos 13 alunos em sala, 11 deles foram extremamente participativos, mesmo quando o aluno não estava participando de uma partida, ainda assim ele tentava fazer as contas sozinho ou com outros colegas, treinando para quando fosse sua vez de jogar novamente. (Relatório 03, grifo da autora)

Inicialmente, lembrei com os alunos como construir tabela de frequência, reforçando o que tem que ter nas tabelas, que elas são abertas dos lados e possuem títulos. E a partir dos dados coletados todos os grupos teriam que construir a tabela de frequência e o gráfico de setores, e depois escolheria um outro tipo de gráfico (barras, colunas, linha ou pictograma) para cada grupo. (Relatório 07, grifo da autora).

Pela narrativa apresentada nos relatórios é possível observar que a ação docente dos licenciandos foram exitosas, apesar de alguns percalços transcorreu sem nenhum tipo de interferência. Não foram registradas as ações manifestadas pelos alunos antes, ou durante tampouco após a explicação dos estagiários, revelando um comportamento, por parte dos alunos, que anteriormente foram qualificados como indisciplinados. Isso pode ser interpretado como uma estratégia para referendar o êxito na prática exercida pelos estagiários. Nos relatos da etapa de observação, o relatório demonstra movimentos, ações praticadas a todo o momento pelos alunos. No entanto, na aula ministrada pelo estagiário, os alunos tiveram outra conduta.

Com isso, cria-se uma demonstração de que sua experiência foi realizada sem interferências externas. No trecho 20, há presença desta

dificuldade e a movimentação realizada pelo estagiário, que cumpriu o exercício docente. Vejamos abaixo:

Trecho 12

Ainda na turma F, quando auxiliei os alunos na resolução dos exercícios propostos **percebi que as dificuldades, em geral, eram bem triviais e vinham do início do Ensino Fundamental. É triste dizer, mas muitos alunos não sabiam sequer somar números naturais ou inteiros.** Muitos alunos não sabiam sequer a famosa e simples tabuada dos números naturais de 1 a 10. **A divisão, não preciso nem comentar.** A fim de tornar esse relatório o mais fiel possível com a realidade, darei um exemplo. **Sem citar nomes, em uma das aulas perguntei a um aluno, quanto seria "3 mais 2" e, após um tempo em que ele necessitou para pensar na resposta, ele responde que seria 7. Isso mostra o quão crítico está a educação em nosso país.** (Relatório. 02, grifo da autora)

Mesmo a professora regente ter ensinado os alunos a construir todos os gráficos, **os alunos tiveram dificuldade em usar o transferidor na hora de fazer o gráfico de setor**, em relação as contas um ou outro grupo que fizeram errado, **mas durante a aula ajudei o grupo.** Um outro fator que notei foi a falta de títulos nos gráficos. (Relatório. 07, grifo da autora).

Neste trecho, o estagiário aponta a dificuldade dos alunos na realização das atividades. Enfatiza que, “mesmo a professora regente tendo ensinado”, os alunos tiveram dificuldade. Cabe destacar que o ensino é um processo que demanda tempo e apenas a aliança entre teoria e prática podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a execução de atividades mais específicas, como o caso apontado.

Nesse sentido, as falhas dos alunos são acontecimentos comuns no processo de aprendizado que exige tempo e dedicação, tanto dos alunos quanto do professor, inclusive a busca de outras maneiras para a execução de determinadas tarefas. Portanto, o fato de a professora ter trabalhado com os alunos anteriormente, não garante que os alunos estejam aptos a realizar as atividades sem nenhuma dificuldade.

A docência é um exercício que exige daquele que a exerce a capacidade de apresentar o mesmo fenômeno diversas vezes e de maneiras diferentes. É este movimento de realizar, refazer, reconstruir o conhecimento que faz com que o aprendizado se concretize. Avançando um pouco mais, no Trecho 13, o estagiário descreve as atividades realizadas pelos alunos:

Trecho 13

A seguir alguns trabalhos elaborados pelos alunos, em geral, **os trabalhos foram caprichados**, mas em especial um dos trabalhos com o tema Series, foi o mais caprichoso de todos. (Relatório 07, grifo da autora).

O estagiário relata que os trabalhos entregues foram “caprichados”, mas não explica em que consiste este capricho. É a caligrafia? A estética? Ou remete ao que foi solicitado? O capricho é uma ação que encaminha o leitor para diversos significados, assim, o estagiário deixa a cargo do leitor a construção do significado sobre o que ele está afirmando como trabalhos caprichosos.

De acordo com o relatório, a execução da regência realizada pelo licenciando transcorreu com grande adesão por parte dos alunos, os quais não demonstraram empenho nas aulas da professora. Entendemos ser uma forma que o estagiário encontrou para demonstrar ao interlocutor (o professor da universidade) que ele está apto a exercer a regência das aulas, inclusive que superou as dificuldades encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos observar como a escrita de relatórios reflete a construção de imagens sobre quem escreve quem é observado e o que é ensinado na escola, sob a perspectiva de que um texto deve possuir cunho discursivo a fim que possa garantir uma interpretação que não desperte dúvidas ao leitor quanto ao fato narrado. A escrita como observamos é tema de embates teóricos, justamente, por apresentar diversas nuances passíveis de análise. A relevância da temática discutida neste trabalho está centrada em dois pontos estratégicos, que são a escrita no sentido da produção de conhecimento dentro da universidade e outro prisma a formação de professores, tendo em vista que os licenciandos serão, em um futuro breve, docentes, que devem compreender as estruturas do discurso, dele e de outrem.

Nesse sentido, analisamos o relatório de estágio de três alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM a fim de observar as estratégias mobilizadas na construção do relatório apresentado como pré-requisito para a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado. Após as análises, cabe-nos aqui refletir acerca das operações textuais e discursivas usadas pelos estagiários para caracterizar o professor regente durante o estágio bem como a aula ministrada por ele.

Com a observação dos excertos apresentados, bem como em toda a leitura do relatório, tornou-se evidente que os discursos produzidos nos relatórios se tornam passíveis de uma interpretação inadequada, por não conduzir o leitor a construir uma imagem fidedigna do que foi observado durante o período de estágio supervisionado obrigatório.

A construção dos discursos nos relatórios de estágio nos remete a considerar a produção como “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 289), principalmente quando apresenta a voz de alunos, do professor orientador, mas também como Vargas (2016) aponta há as vozes que forjaram pedagogicamente cada sujeito, bem como do professor regente, uma vez que o discurso (analisado) é composto por diversas materialidades, marcando-o assim na memória discursiva. Para Reis, Guimarães, Gonçalves (2013):

Charaudeau (2007) pondera que os imaginários advêm da intersubjetividade das relações humanas, tratando-se de uma simbolização do mundo, ao mesmo tempo, afetiva e racional. O imaginário é fundado e veiculado pelos discursos que circulam na coletividade, sendo sociodiscursivo na medida em que seu sintoma é a fala. Mendes (2010) ressalta que o sintoma do imaginário não é exclusivamente a fala, mas que ali se incluem as imagens produzidas ou projetadas por determinada sociedade 3. Dito de outra forma, os imaginários são verbo-icônicos: podem ser percebidos nas manifestações linguageiras, verbais, e também nas imagens, que, de forma análoga àquelas, constroem, interpretam e divulgam o real. (p.21)

Assim, o estagiário se vale do imaginário de uma escola e de um professor que não exerce sua função em sua plenitude, já que não explora todas as possibilidades para executar a sua aula. A escrita do gênero Relatório tem como pressuposto a descrição da realidade, assim, a movimentação, seja dos alunos, do professor regente, ou de outros indivíduos que estão na escola poderia estar presente nos relatórios contribuindo assim para construção imagética por parte do leitor, atribuindo ao texto a discursivização, como ressalta Fairchild (2010):

(...) esta discursivização passa tanto pela produção de análises mais objetivas de dados empíricos quanto pela busca de maneiras de lidar com o que chamarei de um corpo inefável, isto é, aquele leque de sensações causadas pela docência que, ainda que normalmente não associadas aos aspectos técnicos da profissão, determinam com muita força uma maneira de portar-se profissionalmente. (p. 274)

Dessa forma, podemos retomar a teoria bakhtiniana que nos mostra o quanto o outro está inserido no eu, a interação social é o que nos mantém na plataforma do discurso. A partir dos dados analisados, descortinam-se pontos que são recorrentes ao se discutir a formação docente, o que possibilitaria extrapolar os objetivos propostos, para intensificar o debate da ausência de políticas públicas efetivas para alavancar a Educação Básica, com temas complexos como: salário dos professores, a formação desse novo professor do século XXI, dentre outros que cercam a educação.

Observamos, ainda, nos relatórios, o silêncio em determinados contextos, como quando “não” é caracterizada a indisciplina, seja nas aulas do professor regente ou do estagiário Este silenciamento é marcado e mostrado essencialmente no êxito dos licenciandos ao executarem as suas propostas pedagógicas, apresentando os alunos que foram caracterizados como

“agitados”, “indisciplinados” e alunos que realizam as atividades sem comprometer o processo de ensino/aprendizagem. Este comportamento na escrita abre uma lacuna para que haja várias interpretações do que foi dito ou não, e há momentos que temos a questão da inferência na nossa leitura pelo lugar no qual estamos inseridos, professor, pesquisador e ainda mais, com uma leitura de mundo e da realidade educacional de nosso país que não é a mesma dos estagiários que usamos aqui.

A questão do silenciamento é relevante, porém, é perigosa no processo, pois há informações nas quais a descrição pormenorizada poderia ter deixado os relatórios mais ricos ou não. Os alunos estagiários têm uma visão que traz consigo de uma realidade escolar não muito comum, uma aula que tudo funciona, porém, não é registrada a interação entre os atores da aula, como se ensina frente ao silêncio?

Cabe mencionar que a imagem do mundo escolar criado no relatório é todo do estagiário quer pelos preconceitos latentes do não-dito (o que ele não quis discursivar, mas que está entrevisto ou *expresso*) quer pela reprodução que ele quer fazer para se enquadrar sem conflito no relatório, mas que vaza nas entrelinhas. O estagiário já tem uma imagem e só reproduzirá ponto a ponto.

Quanto à aula, os estagiários tendem a apontar as falhas do professor regente, como o desinteresse dos alunos, a conversa paralela, em alguns casos. No entanto, quando a aula descrita é ministrada pelo estagiário o comportamento dos alunos se transforma. Assim, consegue realizar as atividades, em um ambiente harmonioso, participativo e colaborativo, ora, se são os mesmos alunos o que motivou tal mudança no comportamento deles?

Tais observações nos fazem refletir sobre como a construção de enunciados, fundamentados em um processo de referenciação contribui para a interpretação dele, uma vez que se torna discursivizado, principalmente, dentro do gênero Relatório de Estágio, que é também um documento que atesta um rito de passagem do licenciando, pois, com a ausência destes referentes claros o leitor/interlocutor poderá não interpretar grande parte do relato produzido pelo licenciando.

Aqui voltamos à questão geradora de diversos embates acerca do trabalho docente, que está centrado na metodologia utilizada pelo professor

regente, que não se atualiza por meio da formação continuada? Ou a universidade formar alunos com altas habilidades? São discussões que não conseguimos ainda estabelecer relação teórica, mas se encontra no diálogo entre a teoria e a prática. Assim, evidenciamos a idealização das aulas, tanto a que o professor regente ministrou, e foi observada pelo estagiário, quanto à aula ministrada pelo próprio estagiário, apesar de estarem em campos de idealização distintas, a primeira com aspectos negativos enquanto a segunda dá ênfase aos aspectos positivos.

Seja pelos adjetivos utilizados, seja pelo encadeamento das ideias. Assim, entendemos que é preciso rever as práticas de escrita e de leitura desde a Educação Básica, quanto na universidade, uma vez que a universidade deve produzir conhecimentos, na ordem da escrita, entendemos que os relatórios de estágio apresentam lacunas, que o afastam do gênero relatório, formal, uma vez que ele tem força de documento para atestar a capacitação profissional, como demonstramos na legislação vigente.

Portanto, é de suma importância, tanto para a universidade, quanto para a Educação Básica adquirir uma base sólida, principalmente, no quesito leitura e escrita, que os professores de todas as áreas sejam proficientes na escrita, e conseqüentemente, atuem no processo de ensino de leitura e escrita, não atribuindo unicamente ao professor de língua materna a missão de desenvolver atividades voltadas para a prática da escrita e da leitura.

Sendo um processo cíclico onde uma ação desencadeia uma reação, portanto, a imagem do professor se relaciona com a postura que os alunos possuem, dentro e fora da sala de aula. Portanto, se o docente tem “pulso firme”, pode ser taxado como um ditador de conteúdo, no entanto, se estes alunos não possuem um bom desempenho na avaliação sistêmica, é cobrado do professor o baixo desempenho.

Assim foi possível verificar aproximações entre os modos de textualizar e discursivizar o professor e a aula observados nos relatórios de estágios, tendo em vista que as lutas e desafios da carreira docente tornam-se cada dia maiores, pois se busca, atualmente, como aponta Fairchild (2010):

(...) é presumível que o estagiário o escreva com o propósito mais ou menos velado de convencer seu professor da suficiência e qualidade de seu trabalho. Busca-se justificar as escolhas tomadas no

planejamento das aulas e demonstrar o sucesso de sua realização, algumas vezes com base em afirmações sobre a satisfação de alunos e professores. (p. 276).

É, portanto, nesse ponto que talvez o estagiário retrata a sua regência de maneira mais exitosa, se apoiando em modelos inadequados para se referir às ações do professor regente, minimizando ou silenciando das imagens relatadas desconfortos ou até mesmo falhas em seu processo de docência. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar para que a escrita possibilita ao interlocutor/leitor a construção de imagética o mais próximo do que foi relatado, faz-se necessário ter a presença de outras vozes, dos participantes daquele quadro retratado, bem como emane em sua produção reflexões que estejam embasadas no imaginário discursivo de uma sala de aula, contando, inclusive, com teóricos que deem sustentação para o que se pretende enunciar.

Referências:

ABREU, G. S. A.; MINHOTO, M. A. P. **Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 107-118, jun 2012 - ISSN: 1676-2584.

BAKTHIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi- 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARZOTTO, H. V e PIETRI. E. **Estágio, Escrita e Formação.** Campinas S.P: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 fevereiro 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CEB 35/2003, aprovado em 05 de novembro de 2003.** Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

CHAUÍ, M. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento. Artigo produzido pelo **Comitê Científico Regional para a América Latina e o Caribe, do Fórum da UNESCO,** Paris, dezembro de 2003. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso: 07/07/20.

COSTA, V. G. e BARBOSA, M. V. **Formação de professores e contextos de trabalhos “Diferentes olhares”.** Campinas S.P: Mercado de Letras, 2018.

COSTA, T. J. S. **Estágio supervisionado: novas experiências na formação docente em letras**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23762_11950.pdf. Acesso 05 de julho de 2020.

Curso de Graduação da UFTM. **Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM**. (Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário da UFTM) disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=464&publicacao=5474> acesso em 08 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Ementário dos componentes curriculares - matriz 2018.2**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Lei 11.788/2008 - Dispõe sobre o estágio**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Matriz curricular do curso de licenciatura em matemática Vigência a partir de 2018/2º semestre**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Norma interna de estágio do curso de licenciatura em matemática da universidade federal do triângulo mineiro (UFTM)**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática** Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

Curso de Matemática. **Registro do Estágio Supervisionado**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020..

Curso de Matemática. **Termo de compromisso de estágio curricular**. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>. Acesso em 15 de junho de 2020.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed e McGraw Hill, 2010.

FAGUNDES, S. B. **O Estágio Supervisionado e sua Contribuição para a Formação Inicial do Professor**. Presidente Prudente: [s.n]. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132060>. Acesso em 27 de junho de 2020.

FAIRCHILD, T. M. **Um sujeito evanescente: A ambiguidade em relatos de estágio**. BARZOTTO, H. V e PIETRI. E. **Estágio, Escrita e Formação**. Campinas S.P: Mercado de Letras, 2018. Publicação. p. (31- 50).

FAIRCHILD, T. M. **O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010.

FAIRCHILD, T.M. **A aula como escrita, A escrita no trabalho docente**. Por uma formação para a docência [recurso eletrônico] / Organizado por Claudianny Amorim Noronha e Lucrécio Araújo de Sá Júnior. – Natal: EDUFRN, 2017. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23540/7/Por%20uma%20forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20doc%C3%Aancia.pdf>. Acesso: 12/08/20.

FIORIN, J. L. **Da necessidade da distinção entre texto e discurso**. BRAIT, B e SILVA, M. C. S. **Texto ou Discurso?**. São Paulo: Contexto, 2017. Publicação. p. (145 - 166).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **Texto e discurso: questões epistemológicas para a lingüística**. Coleção Mestrado em Lingüística p.149 a p.158. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/415-1226-1-PB.pdf>. Acesso 23 de julho de 2020. <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/105-120-O-est%3%a1gio-supervisionado-obrigat%3%b3rio-no-curso-de-Letras-contribui%3%a7%3%b5es-para-a-forma%3%a7%3%a3o-do-professor-de-L%3%adngua-Por.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

Ingedore G. Villaça Koch. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. v. 18, n. 2 (2005). ISSN Edição Digital 2175-294X - ISSN Edições Impressas 0104-1320 **Inglês** disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=303&publicacao=767>. Acesso em 08 de junho de 2020.

JUSBRASIL. **Artigo 82 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. . Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11683266/artigo-82-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996?ref=serp-featured>. Acesso em: 05 maio 2020.

Luci Banks-Leite, BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p.302. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/14.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2020. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 241-246, Jul./Dez. 2013.

MAZZOLA, R. B. **Discurso e Imagem: Transformações do cânone visual nas mídias digitais**. 2014. Tese de doutorado em linguística e língua portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Araraquara).

MENDES, E. **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

MOREIRA, G. L.. **O estágio supervisionado: retrocessos e avanços na formação de professores de geografia**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 106-121, jan./jun. 2015. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso 20 de julho de 2020.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores de matemática: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado**. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11527>. acesso 30 de junho de 2020.
Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

PECHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, V. O. C. **Escrita e acontecimento discursivo: uma análise discursiva do processo formativo do professor em dissertações do PROFLETRAS**. 2020. Natal RN.

SCALABRIN, I.; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2020.-.

SILVA, S. P. **O estágio supervisionado obrigatório no curso de letras: contribuições para a formação do professor de língua portuguesa**. Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jun./n. 2013. Disponível em:

VARGAS, M. F. G. **Discurso, ensino e formação de professores: O papel da escrita no estágio supervisionado**. BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/ILC Dissertações em Letras (Mestrado) - PPGL/ILC. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8071>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

VITA, E. M. S. **Relatórios de estágio: Da repetição à autoria** . BARZOTTO, H. V e

PIETRI. E. **Estágio, Escrita e Formação**. Campinas S.P: Mercado de Letras, 2018. Publicação. p. (113- 142).

Vygotsky, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes.

Wertsch, J. V. (1984) **The zone of proximal development: some conceptual issues**. In: B. Rogoff and J. V. Wertsch (Orgs.), Children's learning in the "zone of proximal development". New Directions to Child Development, 23. São Francisco: Jessey - Bass.

Anexos

ANEXO I. Estágio Curricular - Plano de Atividades

ANEXO I. Plano de Atividades de Estágio (semestral)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Justificativa:

Objetivos:

Cronograma de atividades:

| Período | Conteúdo | Atividades |
|---------|----------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Referências:

Uberaba, ____ de _____ de _____.

INSTITUIÇÃO CONCEDENTE

ESTAGIÁRIO (A)