

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SEGUNDO ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Higor Lima da Silva¹ 

¹Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), licenciatura em Letras (Português e Francês) pela Universidade Federal de São Paulo (2019-2023). E-mail: higorlimadasilva@alumni.usp.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 1, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 24/02/2025

Aprovado em: 28/03/2025

DOI: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15723507>

Resumo

Trata-se de uma pesquisa de abordagem autoetnográfica sobre a experiência do estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas II, feito entre abril e agosto de 2022, em uma escola pública de Guarulhos – SP. O objetivo central foi documentar observações, práticas pedagógicas e reflexões sobre a formação docente, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia incluiu observação de dez aulas, elaboração de sequências didáticas multimodais e literárias, e regência por meio de videoaula. Os resultados evidenciaram a importância do planejamento pedagógico contextualizado, a eficácia de estratégias que integram multiletramento e a necessidade de abordagens críticas no ensino de literatura. Conclui-se que o estágio fortaleceu a identidade profissional do estagiário, destacando a relevância de práticas reflexivas e da articulação entre teoria acadêmica e realidade escolar.

Palavras - chave: Estágio supervisionado. Multimodalidade. Letramento literário. Formação docente. BNCC.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular em Língua Portuguesa e Literaturas II integra a formação de licenciandos em Letras Português-Francês da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP).

Esse estágio foi feito presencialmente em uma escola estadual de Guarulhos – SP, entre abril e agosto de 2022. Ele teve como objetivos: (i) observar dinâmicas pedagógicas em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF); (ii) elaborar sequências didáticas alinhadas à BNCC; e (iii) refletir sobre desafios e potencialidades da docência. Logo, para uma reflexão mais adequada desse processo formativo, optou-se pela autoetnografia, por considerá-la fundamental para a captação de significados que outras abordagens ou métodos podem negligenciar (TAKAKI, 2020, p. 4).

A autoetnografia é uma metodologia qualitativa que parte da experiência pessoal do pesquisador para compreender um contexto cultural, social e político amplo (CALVA, 2019, p. 9). Sobretudo quando articulada com a autocrítica e a reflexividade, ela é uma metodologia que considera a inserção total do pesquisador – afetiva, corporal, espiritual, ética e intelectual – no processo de investigação (TAKAKI, 2020, p. 4).

Dessa maneira, a autoetnografia não busca a objetividade no sentido tradicional, mas sim a construção de significados a partir da apreensão do pesquisador sobre o que acontece no contexto estudado (TAKAKI, 2020, p. 5). Ademais, ela não é um relato isolado, mas um processo de teorização a partir da experiência, pelo qual o pesquisador se teoriza e

a teoria se modifica a partir do seu olhar interpretativo (TAKAKI, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a reflexão sobre a experiência no estágio, mediada pela autoetnografia, constitui-se como uma metodologia legítima de investigação, desde que haja um engajamento reflexivo e crítico com as próprias experiências e com alguma fundamentação teórica (TAKAKI, 2020). Portanto, utilizou-se como aporte teórico as teorias estudadas nas disciplinas de Fundamentos do Ensino de Língua e Literatura com práticas em sala de aula, visando à construção de uma identidade docente crítica e inovadora.¹ Sendo assim, seguem tópicos que contemplam todas as atividades feitas: observação de aulas, atividades programadas, produção e realização de videoaula (regência) e considerações finais.

Observação de aulas

Das dez aulas observadas em uma escola estadual de Guarulhos – SP, todas foram para os 6º anos e com material didático externo ao *Aprender Sempre* e livro didático.

Essas aulas começaram com o professor regente entrando em sala sem cumprimentar os alunos, colocando seu material em sua mesa e escrevendo no canto esquerdo da lousa a data, disciplina e seu nome, para então começar a dar o conteúdo do dia. Assim, sem introdução, a dinâmica do professor começou pelo aprofundamento e avaliação, o que considero ser inadequado pela distância e falta de empatia.

Nas aulas do dia 25/05/2022, o professor deu a mesma aula para todas as suas turmas. A aula foi

¹Azeredo (2007), Barbosa (2003), Brasil (1998, 2018, 2019), Candido (2002), Cosson (2010), Dalvi (2013), Dolz e Bueno (2015), Elias (2011), Ferro e Bergmann (2008), Geraldi (1984), Rangel (2008), Rojo e Moura (2012), Rouxel (2013), Silva (2015), Val e Marcuschi (2008), Zilberman e Rösing (2009).

continuação de outra que ele já tinha dado e retirada do blog *Armazém de Textos* (SANTOS, 2018). Tendo o professor passado na aula anterior o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade e as cinco primeiras perguntas do blog, ele começou corrigindo as cinco questões: ele lia, esperava um pouco os alunos dizerem o que responderam (poucos participavam) e em seguida falava e escrevia na lousa a resposta que está no blog. Após isso, o professor escreveu na lousa uma sexta questão e explicou que inicialmente temos uma questão afirmativa que se desmembra nas perguntas *a*, *b* e *c*. Por fim, ele deixou o restante da aula para os alunos copiarem e responderem, enquanto ficou usando o seu celular.

Posto isso, cabe ressaltar que enquanto o professor falava os alunos prestavam atenção. No entanto, no momento de copiar e responder os alunos se dispersavam até que o professor chamasse a atenção e trocasse alguém de lugar. Com isso senti-me mal, pois os alunos estavam ali para ele, mas ele não otimizou e aproveitou seu tempo em sala para ter mais espaço para abordar outros conteúdos que sejam importantes ao aprendizado de seus alunos. Tampouco ele tentou motivar toda a turma a participar trazendo suas respostas e inferências ao poema.

Essa abordagem que considero inadequada, poderia ser resolvida pelos aspectos do letramento crítico afetivo, visto que ele promove uma educação linguística que não apenas desenvolve a capacidade de análise das relações de poder na linguagem, mas que também cultiva a sensibilidade, empatia e capacidade de agir no mundo de forma ética e transformadora, considerando as dimensões afetivas como centrais para a construção de um mundo mais justo e equitativo (KAWACHI; ROCHA; MACIEL, 2022, p. 40).

A exemplificar, se com o poema *Quadrilha* o professor regente tivesse instigado os alunos a refletirem sobre o que eles sentem, o que os personagens sentem, as razões por que experienciam tais afetos e como esses afetos impactam a sociedade;² o alunado poderia ter se envolvido mais na aula e desenvolvido gosto pela literatura, letramento literário e autorreflexão.

No dia 02/06/2022, nas duas primeiras aulas os alunos foram assistir uma peça de teatro, gênero que faz parte das aulas de Língua Portuguesa. A apresentação foi feita pelo *Grupo de Teatro Só Por Hoje (SPH)*, com o título *Drogas: o início de um vício*. Essa peça expõe o que seria o mundo das drogas, que nas palavras do líder do grupo: a peça é inspirada em Joarez, um menino de doze anos que foi morto brutalmente, que por falha da família e da sociedade, caiu no mundo do crime. Sem mais, as crianças demonstraram gostar da peça, mas apontou que, como foi tocada a música *Oitavo Anjo*, de Dexter, e *Castelo de Madeira*, de A Família, pode-se considerar que isso poderia servir como espaço motivacional para o professor levar as canções dessas duas músicas para a sala de aula ou, ainda, solicitar que os alunos escrevessem relatos sobre a peça assistida.

Terminada a peça, o professor regente passou uma avaliação com consulta, na qual deu a resposta do primeiro tópico de cada questão. De tudo, observou-se que o professor, ao menos nas aulas observadas, não trabalha com interdisciplinaridade, transparecendo para mim que simplesmente passa conteúdo por passar, já que ele alegou a dificuldade das turmas (há analfabetos funcionais e deficientes) como algo de somente passar texto para copiar, mas não reflexão e pensamento crítico.

²Cf. Kawachi, Rocha e Maciel (2022).

Em vista disso, penso que a abordagem do professor é mais tradicional. Sua proposta não teve objetivos claros, mas considero que ela se aproxima da habilidade EF69LP48 da BNCC e está dentro das práticas de linguagem: leitura/escuta e análise linguística/semiótica. Outrossim, apesar de ele trabalhar com um poema, sua proposta não é um ensino enquanto letramento literário, pois considero que ela falha em desenvolver a consciência estética do aluno.

Eu, como professor do Estado sei que a Secretaria da Educação e as Diretorias Regionais de Ensino obrigam como parte das ATPCs uma formação continuada para um melhor fazer pedagógico, logo, penso que o professor poderia ter sido melhor em sua abordagem – inclusive levando paródias multimodais do poema *Quadrilha*. Contudo, para não só falar dos pontos negativos, o positivo é que a proposta do professor colabora com o letramento em si (pelas práticas de linguagem) e com a imersão cultural (pelo conteúdo do texto e direcionamentos das perguntas).

Atividades programadas

As atividades programadas solicitadas visavam a elaboração de dois materiais didáticos. Dentro dos critérios estabelecidos, optei pela criação de duas sequências didáticas: uma voltada ao ensino de Língua Portuguesa (tópico *A multimodalidade*) e outra ao ensino de Literatura (tópico *Introdução ao texto literário*). Por sequência didática, entende-se que:

[...] enquanto metodologia, contribui de forma significativa tanto com o professor, pelo viés do ensino, quanto com o educando, pelo viés do conhecimento, uma vez que a organização em diferentes momentos

apresenta um caráter dinâmico, que oportuniza a sequência das atividades e a socialização das informações que os alunos vão utilizar para construir seus argumentos (UGALDE; ROWEDER, 2020, p. 11).

Logo, a sequência didática envolve operações de transferência: o aluno aplica em cada sequência o que aprendeu anteriormente, ou seja, cada sequência resgata o conhecimento prévio do aluno. Não longe disso, a sequência didática articula os conteúdos e tem no caso da disciplina Língua Portuguesa como eixo o texto, assim, tendo os gêneros como ponto de partida.³

Diante disso, sob o arcabouço teórico-metodológico de minha formação acadêmica até o momento, decidi criar as seguintes sequências didáticas: *A multimodalidade na escola e nas vias públicas* (habilidade EF69LP05)⁴ e *O mangá é literatura ou literariedade?* (habilidade EF67LP28).⁵ Dessa primeira sequência, fiz a escolha porquanto o conceito de multimodalidade e a compreensão do que é texto e leitura foi algo que eu só tive na faculdade. Assim sendo, procurei conscientizar os alunos sobre o que eles estão aprendendo e sobre os objetivos da aula. Portanto, do que consultei, utilizei especialmente: Brasil (1998; 2018), Dionísio (2011), Dolz *et al* (2004), Geraldi (1984), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2009) e Rojo (2012; 2019).

Gradualmente, como nas aulas de estudos literários nas UCs de Fundamentos e *Cânone e Escola* abordamos sobre a questão do cânone, de adaptações literárias e, também temos a BNCC que orienta que o professor de Língua Portuguesa traga outros textos literários não muito prestigiados, decidi levar o mangá para a sala de aula em uma abordagem em que os alunos reflitam por si se ele é literatura

³Cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

⁴Cf. Brasil (2018, p. 141).

⁵Cf. Brasil (2018, p. 169).

ou não. Logo, colaborando com a noção do que é literatura, quais características que um gênero literário pode ter e com a construção de leitores críticos. Porém, também pensando a possibilidade dessa sequência ser interdisciplinar, a depender do contexto escolar que eu estiver. Com efeito, consultei e utilizei especialmente: Brasil (2018), Cosson (2010), Culler (1999), Compagnon (2010), Dalvi (2013), Eagleton (1994), Jouve (2012; 2013), Langlade (2013) e Nagakawa, Okano e Nakagawa (2011).

Posto isso, eu revi em especial a bibliografia das UCs mencionadas anteriormente e tive de começar a ler mangá – gênero literário que escolhi por saber que muitos jovens gostam. Por outro lado, consegui fazer a atividade sem dificuldades, com rapidez e, como eu estive a trabalhar como professor substituto de Língua Portuguesa em uma escola estadual, resolvi aplicar essas duas sequências às minhas turmas e foi um sucesso: não só os alunos, mas a coordenação e outras professoras de Língua Portuguesa expressaram gostar muito de minha proposta pedagógica para as duas últimas semanas do bimestre letivo.

Produção e realização de videoaula

A escolha de meu público-alvo e tema para a elaboração da sequência didática das atividades programadas que me levou a usar na regência partiu de um espaço íntimo.

Em primeiro plano, eu dou suporte ao meu irmão de doze anos em seus afazeres escolares e percebo que ele aprende melhor as matérias que passam pelo seu filtro afetivo e de conhecimento prévio (como preconiza o interacionismo sociodiscursivo, fonte da noção de gênero e base da BNCC).

Em segundo plano, como eu estava finalmente trabalhando como professor e minhas turmas eram de 7º e 8º anos, resolvi escolher uma sequên-

cia didática voltada para um desses anos. Dessa forma, além de realizar a videoaula e aplicá-la na regência, eu poderia praticá-la e verificar, para além da avaliação de meus professores supervisores, se, no “chão” da escola, ela realmente poderia ser frutífera – e foi.

O tema que fiz foi o da primeira aula da sequência didática *A multimodalidade na escola e nas vias públicas*, ou seja, foi sobre conversar com os alunos o que é linguagem, texto, leitura e sentido. Para além do que eu consultei e mencionei no tópico *Atividades programadas*, algo que eu gostaria de ter levado à videoaula era o curta-metragem *Meu Amigo Nietzsche* (2012), mas pelo critério de tempo não foi possível – tive de tirar muita coisa do que eu pretendia passar.

Sob tal ótica, eu fiz uma videoaula adaptando a sequência didática das atividades programadas ao on-line, com base nas aulas observadas no CMSP e do curso *Boas práticas na produção de videoaulas* da Fundação Bradesco, no qual cursei para melhor desenvolvimento em minha regência. Portanto, a finalização de minha videoaula foi fácil após eu ter terminado o curso do Bradesco e também ter aplicado esta sequência em meu serviço, consequentemente, não precisei de roteiro, apenas fiz alguns ajustes no slide e a gravação pelo *PowerPoint* para tudo fluir muito bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio reforçou a relevância de articulação entre teoria e prática na formação docente. A elaboração de sequências didáticas contextualizadas e a (auto)reflexão destacaram a necessidade de romper com modelos pedagógicos ultrapassados. Como futuro professor, o estagiário reconhece a importância de estratégias que valorizem a diversidade textual e a criticidade discente, alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura e Conhecimento. In: _____. **A Biblioteca Imaginária**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 mai. 2022.

CALVA, Sílvia Marcela Bérnard. (Org.). **Autoetnografia**: Uma metodologia cualitativa. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas Vinicius Dantas. São Paulo: Editora 34/Livraria Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: _____. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Becca Produções Culturais Ltda, 1999.

COMPAGNON, Antoine. Capítulo I. A literatura. In: _____. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Escola**: propostas didático-metodológicas. Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p.117-137.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In: _____. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa – oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. **Metodologia do Ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

JOUBE, Vincent. Da arte e da literatura. In: _____. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vicent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46099>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KOCH, Ingdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual, 2012.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor: autor da singularidade da obra literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2009.

NIETZSCHE, MEU AMIGO. Direção: Fáuston Silva. 2012.

NAKAGAWA, F. S.; OKANO, M.; NAKAGAWA, R. M. de O. Duas visões da liberdade: a orientalização e a orientalidade. **Estudos Japoneses**, n. 31, p. 45-62, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/143041>. Acesso em: 19 jun. 2022.

RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. p. 37-54.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. Novos (multi)letramentos. In: _____. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 25.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). 1. ed. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SANTOS, Jaqueline Aparecida dos. Poema: Quadrilha – Carlos Drummond de Andrade – com gabarito. **Armazém de textos**, Barra do Garças – MT, 17 mai. 2018. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/poema-quadrilha-carlos-drummond-de.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, Maria Encarnação. A sequência didática: uma estratégia ao serviço da escrita e da formação de professores. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia; MIRANDA, Florencia (orgs.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 117-132.

TATAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**, v. 8, 31. ed., p. 1-21, abr./set. 2020. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/revistas/interletras?trabalho=928>. Acesso em: 28 mar. 2025.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992/506>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VAL, Maria da Graça Costa do; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa – letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.