

## **Reflexões sobre a atuação no espaço escolar: relato de experiência do estágio supervisionado**

**Isabela de Oliveira<sup>1</sup>**  
**Júlia Bellei Xavier<sup>2</sup>**

### **1. INTRODUÇÃO**

Como o próprio nome indica, este trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas ao decorrer do estágio supervisionado, que, no segundo semestre de 2022, ocorreu em um colégio de aplicação. Nesse sentido, importa acentuar, que não se realizará, todavia, uma simples exposição de tais experiências, as quais serão também contextualizadas e pensadas com base em determinados prismas teórico-metodológicos.

Antes de introduzi-los, no entanto, a partir da seção consecutiva, convém destacar o fato de que alguns desses prismas — mais especificamente, aqueles vinculados às concepções de língua e de gênero textual, bem como aqueles relacionados às contribuições do gênero charge para a formação dos estudantes — subsidiaram o planejamento da nossa atividade de intervenção, e outros — aqueles associados aos tipos e aos métodos de avaliação, por exemplo — foram mobilizados perante as dificuldades encontradas durante a execução dessa atividade, as quais configuram importante objeto de reflexão no cerne deste texto.

Além disso, cabe salientar, igualmente, a organização deste relato, que, além das subdivisões “Introdução” e “Referencial Teórico”, contém as segmentações “Descrição do estágio”, “Atividades de Intervenção” e “Conclusão”, de modo que, conforme mencionado, suceda não apenas uma apresentação do que observamos e experimentamos, mas também um detalhamento da conjuntura escolar e da nossa atuação em sala de aula.

### **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Exibidas as considerações iniciais, faz-se oportuno discutir algumas perspectivas que embasaram a nossa práxis e/ou permitiram uma significativa ponderação acerca dessa. Em primeiro lugar, interessa-nos ressaltar a visão de Bronckart (1999, p. 103) consoante a qual “a

---

<sup>1</sup>Licenciada em Letras-Português – UFJF. E-mail: [isabelaveira@gmail.com](mailto:isabelaveira@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestranda em Estudos Literários – UFJF. E-mail: [juliabellei39@gmail.com](mailto:juliabellei39@gmail.com)

apropriação dos gêneros [textuais] é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Levando em conta esse aspecto, optamos por organizar nosso trabalho pedagógico assumindo como eixo central algum gênero de texto, que, na condição de fenômeno sócio-histórico culturalmente sensível (Marcuschi, 2002), revela-se pertinente, inclusive, por se harmonizar com a natureza da língua, uma “forma de ação social e histórica” (Marcuschi, 2002, p. 22). Entretanto, apesar de havermos decidido o viés de direcionamento da tarefa que seria empreendida, o gênero a ser selecionado para orientá-la demorou a ser estipulado, uma vez que a professora já havia cumprido a sua programação anual e já havia introduzido aos educandos diversos conteúdos.

Diante desse impasse, percebemos que os alunos demonstravam forte interesse por gêneros de linguagem híbrida, como o mangá, o qual, contudo, já havia sido trabalhado. Assim, cogitamos a charge, que, além de evidenciar essa característica, mostra-se extremamente profícua no que tange ao desenvolvimento do senso crítico por parte dos discentes. Ademais, pensamos que seria propício no momento, haja vista o vigoroso debate político que se manifestava no Brasil, a Copa e os eventos que abordavam a gravidade das mudanças climáticas.

Nessa lógica, prezamos pela noção explanada por Chagas (2012, p. 27), segundo o qual a charge “pode ser um recurso discursivo e ideológico, capaz de fazer com que o leitor reflita sobre atos cotidianos e se torne mais consciente da sua realidade”. Assim, não obstante a brevidade do nosso contato com a turma a partir desse instrumento, tínhamos por pretensão despertar a curiosidade dos educandos pelos fatos recentemente noticiados e pela necessidade de nos posicionarmos frente ao que acomete o país e o mundo onde vivemos.

Identificando na charge, portanto, um recurso formador que se alinhava a essas aspirações, corroboramos nossa decisão. Vale dizer que também contribuiu para o robustecimento de nossos planos vislumbrar o gênero como uma “ferramenta para ampliar a capacidade linguística e textual dos alunos, visto que ele engloba conteúdos de outros textos” (Barbosa, 2015, p. 8), sobretudo da esfera jornalística — em uma relação que exploramos. Outrossim, o tom humorístico frequentemente associado a esse faculta

o refinamento de ideias e o alargamento da percepção do leitor no aprimoramento de uma visão crítica, expondo os problemas culturais, sociais, raciais, étnicos, as situações estereotipadas e as fraquezas na

convivência humana, ironizando e ridicularizando através dos exageros (Garcia, 2007, p. 3386).

Dessa maneira, havíamos reunido uma fundamentação teórica suficiente para justificar nossa escolha, que, com efeito, fez-se relevante para o engajamento social e político (em sentido amplo) dos estudantes. Para nós, professoras em formação, também se mostrou interessante, não tendo, porém, desencadeado repercussões que nos tirassem da nossa zona de conforto. Por outro lado, a avaliação das produções solicitadas nos gerou grandes conflitos. Fazemos, aqui, referência à avaliação somativa, pois embora tenhamos realizado, em alguma proporção, uma avaliação diagnóstica a fim de verificarmos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a forma e a função da charge, foi aquele tipo de avaliação que mais ocasionou incômodos e dúvidas.

De acordo com Antunes (2010, p. 214) “não há uma única fórmula de análise textual, é cada texto com suas especificidades e intencionalidades que inspira as práticas”. Dessa forma, por mais que tenhamos delimitado critérios de correção, notamos que, em muitos casos, as especificidades de cada texto se sobrepunham a esses critérios. Enquanto alguns alunos, por exemplo, haviam abordado, de forma superficial, todos os elementos requeridos por uma determinada questão, outros haviam explicado com tamanha clareza e propriedade os poucos itens que escolheram apreciar.

Assim, mais do que métodos analíticos — que “[...] identificam nos textos alguns aspectos ou critérios particulares de julgamento que são avaliados separadamente” (Cristo, 2020, p. 70) —, foram empregados os métodos de avaliação totalizantes — por intermédio dos quais, conforme Serafini (1995 *apud* Cristo, 2020), a produção é avaliada no seu conjunto e com base na impressão do professor. Nessa direção, priorizamos os efeitos gerais das redações, contemplando, para isso, não só a capacidade de organização do texto e das ideias, a partir dos fundamentos de coesão e coerência, mas também os conteúdos articulados e a profundidade com que eram elucidados — considerando que “não se escreve ou não se compreende um texto apenas com gramática”, como aponta Irandé Antunes (2009, p. 27).

A fim de explicitarmos tais objetos de análise, efetivamos o que, segundo Ruiz (2015), consiste em correções de caráter dialógico, as quais, diferentemente daquelas de caráter monológico, evidenciam ações textuais interativas, edificando uma simetria na relação de saber que se estabelece entre docente e discente. Sob essa ótica, procuramos solidificar a proposta de Suassuna (2017, p. 278), que sugere uma “[...] uma prática avaliativa de

colaboração mútua, em que o aluno recupere a autoria e a autoridade de correção/adequação do seu próprio texto”.

Para tanto, precisávamos desenvolver intervenções que possibilitassem a cada estudante “uma atitude responsiva para agir, pensar e oferecer uma resposta frente às sugestões dadas, não permanecendo passivo nesse processo de revisão de seus erros” (Cristo, 2020, p. 72). Desse modo, embora não fôssemos ter muito tempo com a turma após a entrega de seus textos, buscamos efetuar correções — sendo válido sobressair que, para Ruiz (2015, p. 19), corrigir uma produção significa escrever “no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar do mesmo texto” — que, valendo-se de uma linguagem clara e acessível aos pupilos, pudesse, efetivamente, orientá-los em um processo de futura reflexão sobre o próprio uso da língua.

Nessa perspectiva, gostaríamos de sublinhar que, apesar de haver um consenso acerca da importância das intervenções, como bem pontua Cristo (2020), faz-se necessário verificar o perfil de atuação docente pelo tipo de intervenção que se elabora. De acordo com Lima (2010), poderíamos conjecturar três perfis nesse sentido, a saber: o do “professor indicador de falhas” — que aponta tudo o que precisa ser modificado —, o do “professor orientador” — que, como a designação sinaliza, orienta o aluno para que ele reflita acerca das alterações que precisará fazer — e o do “professor incentivador/ estimulador” — que, antes de identificar as falhas cometidas, elogia aquilo em que o estudante já conseguiu mostrar competência e habilidade.

Apesar de esses perfis não serem excludentes, podemos afirmar que melhor nos reconhecemos no terceiro, já que, não só por um conselho da professora orientadora do estágio, mas também por uma inclinação que já alimentávamos, redigimos comentários que, cuidadosamente, indicassem os pontos a serem observados para eventuais adequações e que, ao mesmo tempo, valorizassem as ações individuais, estimulando a continuidade de comportamentos linguísticos e languageiros que julgamos promissores.

Dessa maneira, importa destacar que procuramos ouvir as recomendações de nossa orientadora em prol da realização de intervenções que, de fato, motivassem e direcionassem os alunos, os quais, com as particularidades de suas escrituras, levaram-nos a rever nossos critérios de correção e a privilegiar um método totalizante, contemplando, de modo mais geral, as capacidades que a turma apresentava quanto à articulação da linguagem para a produção de sentidos a partir dos conceitos estudados.

Ademais, reiteramos o fato de que, em alguma medida, para além de uma avaliação somativa, também admitimos uma avaliação diagnóstica, reservando um primeiro momento de nosso trabalho à sondagem do que a classe já sabia a respeito do gênero charge e à consequente aplicação de um método de ensino indutivo. Isso posto, antes de outros pareceres, faz-se apropriada uma descrição do contexto que observamos e em que agimos para que, em seguida, possamos dar prosseguimento ao detalhar de nossa tarefa prática.

### **3. DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO**

#### **3.1 A ESCOLA E A PROFESSORA ORIENTADORA**

Conforme mencionado anteriormente, fizemos nosso estágio obrigatório supervisionado em um colégio de aplicação, e, durante cerca de dois meses, acompanhamos turmas do Ensino Fundamental II: uma de sexto ano e uma de oitavo ano. Esse acompanhamento, por sua vez, deu-se em uma escola que possuía grande infraestrutura, contendo quadra de esportes, ginásio, sala de informática, biblioteca, sala de leitura, auditório, refeitório e salas de aula que acomodavam os alunos confortavelmente.

Apesar dessas condições, deparamo-nos com algumas dificuldades quanto à utilização da tecnologia, como a falta de internet e de caixas de som em todos os espaços de ensino, por exemplo, além de, na sala de informática, poucos computadores estarem realmente funcionando. De certa forma, essas limitações foram um empecilho para que a professora pudesse realizar seu trabalho de letramento digital, não obstante o desejo de propor uma tarefa que envolvesse a configuração de slides pelos alunos. Em alguma medida, esse fato também se refletiu em nossa práxis, já que não conseguimos promover nenhuma atividade que demandasse o funcionamento dos recursos faltantes.

No que diz respeito a essas questões, convém sinalizar o fato de que foram discutidas com a professora orientadora, com a qual nos reuníamos não apenas durante as lições por ela ministradas, mas ainda durante encontros semanais. Nestas ocasiões, buscávamos melhor compreender o funcionamento das classes e as metodologias utilizadas pela docente, bem como preparar a intervenção que efetuaríamos ao final do estágio. Nesse sentido, a educadora estava sempre muito disposta a nos auxiliar tanto com sugestões teóricas quanto com suas percepções acerca das necessidades de cada grupo estudantil.

Em relação ao caráter ativo dessa profissional, vale dizer também que sua atuação não se restringia à sala de aula, tendo se expandido para o contexto do Laboratório de Aprendizagem (L.A.) do oitavo ano, que funcionava como uma espécie de reforço escolar, e para a coordenação de uma das três turmas desse mesmo ano. No que concerne ao L.A., a assiduidade era mínima e isso era frustrante tanto para a professora quanto para nós, estagiárias, uma vez que perdíamos o ensejo de observar a dinâmica correspondente a esse turno e constatávamos, entre os alunos, a desvalorização da oportunidade que tinham.

Ainda assim, a docente demonstrava interesse em propiciar diversos outros momentos de aprendizagem, dentre os quais ressaltamos aqueles voltados para dois projetos específicos. Em primeiro lugar, o *Projeto Talentos* permitia aos alunos expor, diante da turma, habilidades que ultrapassam as exigidas em sala de aula — como a de tocar um instrumento musical, a de cantar uma música ou a de fazer uma receita culinária —, o que despertava a curiosidade dos colegas e promovia um ambiente acolhedor e festivo.

Por outro lado, o projeto *Este eu recomendo* convidava os estudantes à leitura de um livro que eles poderiam escolher e sobre o qual deveriam comentar em uma data previamente estabelecida. A fim de dar um suporte para o desenvolvimento dessa proposta, a docente disponibilizou várias aulas com intuito de que os alunos organizassem os slides de suas apresentações na sala de telemática da escola. Nessa conjuntura e ao decorrer das exposições elaboradas, observamos as dificuldades referidas quanto à tecnologia, as quais se manifestavam quando, por vezes, o projetor não ligava, quando os computadores não tinham acesso à Internet ou quando o auditório onde ocorriam as mostras já havia sido reservado por outro grupo.

Mesmo com esses obstáculos, o fomento ao interesse pela leitura e à autonomia para tomadas de decisão — nesse caso, para a seleção da obra a ser comentada — parece ter sido alcançado com êxito, visto que, em sua maioria, os alunos aderiram à iniciativa e se revelaram entusiasmados, seja com a exposição de suas interpretações, seja com a possibilidade de conhecer histórias variadas.

### 3.2 AS TURMAS

Feitas essas observações acerca da professora e de suas principais iniciativas, convém discorrer acerca das turmas analisadas. Inicialmente, podemos afirmar que a turma de sexto ano se mostrou participativa, mas, em alguns momentos, melindrosa. Os alunos se

dispersavam constantemente durante as aulas, o que fazia com que a educadora os interrompesse diversas vezes para chamar atenção de um ou outro estudante. Cinco integrantes da turma já haviam sido considerados para suspensão e/ou possível expulsão da escola, o que evidenciava a difícil relação com esses discentes e tornava o ambiente ainda mais conturbado.

Além disso, um dos pré-adolescentes possuía um Transtorno de Desenvolvimento, mas não havia um diagnóstico fechado, o que impossibilitava, de certo modo, a aquisição de um professor auxiliar. Desse modo, esse aluno ficava um tanto à parte das aulas, apenas copiando as informações do quadro (quando havia o que copiar). Por fim, outro caso que mereceu nossa atenção foi o de uma educanda que levou um cigarro eletrônico para a escola, tendo sido suspensa junto aos amigos com os quais compartilhou a posse do elemento. Diante dessa situação, a educadora levou para a turma uma notícia — gênero que já estava sendo trabalhado com os discentes — sobre os malefícios desse tipo de cigarro a fim de conscientizá-los e alertá-los sobre o tema.

Em contrapartida, a turma de oitavo ano apresentava situações distintas. Embora os jovens também se mostrassem participativos e dispostos a aprender, havia muitos conflitos entre eles que, em alguns momentos, se tornavam discussões mais acirradas. Ademais, muitos alunos foram vítimas de bullying durante o ensino remoto, que aconteceu devido ao isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 — fato esse que se reverbera até os dias atuais. Devido a essas expressões de violência, houve um trabalho na escola dedicado à temática que incluiu uma palestra feita pelas estagiárias do curso de Psicologia da UFJF, bem como rodas de conversa sobre o mesmo assunto.

Mesmo assim, as desavenças continuaram, apesar da tentativa da professora de resolvê-las, ou de, pelo menos, apaziguá-las. Outra ocorrência importante envolvendo alunos dessa mesma turma corresponde ao fato de que alguns picharam diversas áreas da instituição de ensino: salas de aulas, quadras de ginásio e áreas de recreação. Em vista disso, houve uma extensa investigação para que se descobrissem os autores da infração, e, depois de um confronto, os estudantes confirmaram o ato, alegando que, por meio de sua realização, gostariam de se sentir "vistos" pela escola. Em ambos os casos, a docente — que também atuava como coordenadora da turma — intermediou e tentou propor soluções. No entanto, quase sempre havia um clima de tensão em sala de aula.

#### 4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Não obstante as controvérsias referenciadas, conseguimos construir uma relação de confiança com os alunos, o que se repercutiu positivamente em nossa atividade de intervenção. Vale dizer que, em se tratando de um colégio associado à universidade, o qual, portanto, frequentemente, recebe estagiários, as turmas não estranharam nossa presença e logo nos respeitaram como professoras, o que, sem dúvidas, contribuiu para a eficácia de nosso trabalho.

Ao longo de sua execução, ministramos, ao todo, quatro aulas, durante as quais procuramos montar uma espécie de sequência didática utilizando o gênero textual charge e salientando as suas características. Dessa maneira, chamamos atenção para os seus recursos gráfico-visuais, para os meios pelos quais é veiculado e, dentre outros aspectos, para a sua imediaticidade, caráter que o diferencia de outros gêneros, como cartuns e quadrinhos, mas que o aproxima da notícia, por exemplo.

Para a concretização desse percurso, pautamo-nos na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), sobretudo na parte do documento referente ao ano no qual fizemos nossa intervenção: o oitavo. No quadro abaixo, seguem as habilidades específicas desse período escolar que adotamos para o direcionamento de nossas aulas:

**Quadro 1** — Habilidades da BNCC para o oitavo ano selecionadas pelas autoras

EF69LP0 5	Inferir e justificar, em textos multissemióticos — tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> , etc. — o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação, etc.
EF08LP0 2	Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando <i>sites</i> e serviços de checadores de fatos.
EF08LP0 4	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação, etc.

**Fonte:** Brasil (2017, p. 176-177).

Em nossa primeira lição, conferimos ênfase à habilidade EF69LP05, uma vez que, mostrando algumas charges aos alunos, via datashow, esperávamos que eles percebessem, dentre outras particularidades do gênero, a produção de sentidos ligados ao humor, à ironia e à crítica. Além disso, desejávamos que, observando esses efeitos e mobilizando seus conhecimentos prévios, os educandos pudessem diferenciar o que viam de cartuns, memes e



tirinhas, também exibidos. Nesse cenário, em que focalizamos os suportes de circulação dos textos, seus formatos, os personagens representados, os tempos e os espaços aludidos, assim como vários elementos verbais e não verbais pertinentes para a construção de significados, a turma interagiu com nossa exposição, sugerindo profundas interpretações para o que lia, e revelou forte interesse tanto pela dinâmica da aula quanto pelo material selecionado.

Convém sublinhar que esse engajamento permaneceu durante a segunda aula, em que distribuimos um quadro com perguntas<sup>3</sup>, de nossa autoria, para que os discentes pudessem refletir sobre características típicas da charge, sistematizando-as junto à professora estagiária responsável. Dessa forma, propiciamos um momento de verificação do conteúdo e de consolidação dos conhecimentos adquiridos, os quais, após uma conversa mediada pelos questionamentos do material, puderam ser analisados em uma charge específica e reunidos em uma produção escrita. Assim, foi possível explorar a habilidade EF08LP04 da BNCC e chegar a algumas conclusões quanto à avaliação textual, antecipadas na seção “Referencial Teórico”.

Nesse sentido, importa destacar que, embora alguns alunos tenham examinado todos os aspectos do quadro em paralelo com a elaboração de suas interpretações do texto lido, fizeram-no de modo superficial, ao passo que outros, apesar de terem selecionado poucos tópicos de análise, desenvolveram considerações precisas e detalhadas. Desse modo, não obstante aqueles tivessem atendido a todos os requisitos, estes haviam estruturado respostas mais elaboradas e, não raro, mais satisfatórias. Destarte, mediante essa primeira experiência de correção, compreendemos a relevância da ideia segundo a qual “é cada texto com suas especificidades e intencionalidades que inspira as práticas” (Antunes, 2010, p. 214) de avaliação.

Enfim, no que tange à terceira e à quarta aula, cabe acentuar outros desafios. Antes de mais nada, ressaltamos que tais lições foram ministradas no auditório, o qual possuía uma televisão com entrada HDMI para o computador, facultando a projeção de determinadas charges e o apoio visual indispensável à execução das atividades concebidas. Nesse caso, a mudança de ambiente influenciou o comportamento da classe, pois os alunos ficaram mais afastados de nós e se sentaram de acordo com seus grupos de afinidade. Contudo, ainda que mais agitados em função dessa conjuntura, todos interagiram com as estagiárias e realizaram as tarefas sugeridas.

---

<sup>3</sup>Em anexo.

No tocante à terceira aula, levamos uma charge recente, que aborda a COP 27, e pedimos aos discentes que buscassem interpretá-la de forma conjunta. Em seguida, sugerimos a leitura de uma notícia que também abordava o assunto, para, assim, auxiliarmos a turma a compreender os aspectos do objeto principal de ensino que não haviam sido captados e para conduzirmos uma comparação entre os gêneros. O objetivo dessa etapa era que os alunos conseguissem identificar a imediaticidade da charge, comum à notícia, mas que, igualmente, pudessem perceber, entre essas, as diferenças de tratamento de uma mesma informação, conforme aponta a habilidade EF08LP02.

Por fim, em nossa última aula, propusemos uma atividade argumentativa à classe: demos a opção de duas charges para que se argumentasse a favor ou contra a crítica apresentada. No entanto, por não haver tempo hábil para a construção de entendimentos sobre operadores argumentativos, a título de exemplo, os alunos se restringiram, em certa medida, ao campo da interpretação, o que, todavia, não deixou de ser produtivo. Os textos produzidos evidenciaram que o trabalho feito até o momento estava consolidado e os poucos ajustes necessários foram indicados de modo a orientar processos autônomos de revisão e reescrita, em consonância com as ideias notabilizadas na seção teórica.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Haja vista as reflexões desenvolvidas até o momento, sublinhamos que nossa prática de estágio docente se revelou extremamente significativa para a nossa formação profissional. Além de ter viabilizado, dentre outras aquisições, um entendimento quanto à infinita gama de papéis que um educador pode exercer em sala de aula — desde o de resolvedor de conflitos até mesmo o de parceiro dos alunos —, propiciou o aprofundamento de questões teórico-metodológicas a partir de leituras e da experiência compartilhada com a nossa professora orientadora.

Mediante essas vivências, criamos condições para conceber um projeto de ensino do gênero charge, ainda que breve, elucubrando sobre a importância de abarcar os conhecimentos dos discentes em prol da construção de novos saberes. Nesse processo, identificamos a pertinência tanto da apresentação de exemplos variados que motivassem a percepção autônoma de aspectos relevantes, posteriormente sistematizados, quanto de uma

análise comparada que proporcionasse a consolidação de ideias acerca do gênero e o reconhecimento das particularidades de seus efeitos frente a outros possíveis.

Assim, acreditamos ter sido viável delinear uma trajetória que estimulou o pensamento crítico e que exigiu dos alunos o estabelecimento de conexões com o que já sabiam para a formulação de julgamentos e de textos coerentes. A elaboração desses textos, por seu turno, oportunizou ponderações que não teriam sido conjecturadas em uma esfera meramente teórica, pois os questionamentos levantados no que concerne às avaliações se devem à concretude do contexto de produção. Dessa maneira, observamos que nossa imersão no ambiente escolar suscitou um trabalho reflexivo profundo, distante de um “puro treinamento técnico” que, segundo Freire (2020), amesquinha “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 34).

Destarte, nossa capacitação foi potencializada pelo verdadeiro contato com os estudantes, que conosco desenvolveram uma relação de respeito e carinho. Salientamos essas nuances, ao final deste trabalho, ao compreendermos que, em meio à busca para nos tornarmos profissionais cada vez melhores, não bastam os estudos técnicos e científicos inerentes à docência: é preciso atrelá-los à dimensão afetiva que a profissão exige. Junto às turmas do colégio de aplicação, confirmamos a importância de considerar toda essa complexidade e, nesse sentido, concluímos que o estágio foi uma grande oportunidade para nos aperfeiçoarmos e para termos a certeza de que acreditamos na educação.

## REFERÊNCIAS:

ANTUNES, I. **Análise de textos**: Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, J. O gênero charge como instrumento para formação de leitores críticos na escola pública. **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16444>. Acesso em: 18/12/2022 21:22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

CHAGAS, M. **Charges Sob a Ótica da Semântica e da Pragmática**. 2012. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara/GO, 2012.

CRISTO, R. **A prática docente na avaliação da produção textual: as marcas de correção**. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, N.; NOGUEIRA, T. Para além das palavras: charges, tiras e quadrinhos. In: Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, VII, 2007, Vale do Paraíba. **Anais [...]** Vale da Paraíba: UNIVAP, 2007. p. 3385 – p. 3388. Disponível em: [https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/artes/epg/EPG00430\\_01C.pdf](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/artes/epg/EPG00430_01C.pdf). Acesso em: 05/10/2023.

LIMA, G. Como eu avalio o texto do meu aluno? Concepções de professores de língua portuguesa sobre a avaliação de textos escritos na escola. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, XXIII., 2010, Teresina. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: GELNE, 2010. p. 489-499.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SUASSUNA, L. **Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios**. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./dez. 2017.

**ANEXO**  
**UM DOS MATERIAIS PREPARADOS PELAS ESTAGIÁRIAS**  
*Vamos pensar sobre o gênero charge?*

Considerando as charges lidas e as características notadas, complete a tabela respondendo às perguntas a seguir.

No gênero textual em análise, emprega-se uma linguagem verbal, não verbal ou híbrida?	
Nas amostras textuais observadas, prevalece um tom lírico, humorístico, irônico ou crítico?	
Na sua opinião, os textos desse gênero são veiculados, principalmente, por meio de livros, revistas, jornais ou blogs? (Suporte)	
Conforme o que se pôde perceber, os assuntos enfocados pelas charges são atuais ou inatuais? Atemporais ou passageiros? (Temporalidade)	
Que assuntos são esses? Cite alguns dos temas abordados.	
Quanto aos indivíduos e às demais entidades referenciadas, indique: são figuras públicas ou desconhecidas? Específicas ou genéricas?	
Após refletir sobre esses aspectos, crie hipóteses: com que finalidade o gênero charge é explorado? (Objetivo comunicativo)	
Quais seriam as pessoas interessadas em ler as produções que se associam a tal gênero? (Público-alvo)	

Depois de responder às questões sugeridas, observe a charge e verifique se as características indicadas no quadro se confirmam. Escreva sua análise, detalhando cada um dos tópicos.



Fonte: Disponível em: <<https://curtageografia.files.wordpress.com/2013/07/imagem3.jpg>>. Acesso em: 16 set. de 2017.