

POTENCIALIDADES PARA A ESCRITA REFLEXIVA DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM UM ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2021.10.21.235-258>

Gabriela da Silva Oliveira¹
Bruno Rodrigo Teixeira²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise do roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação utilizado na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina e identificar itens que têm potencial para desencadear uma escrita reflexiva em futuros professores de Matemática. Para alcançá-lo, lemos esse roteiro de modo integral e por item, buscando aproximações com o referencial teórico adotado. A partir disso, evidenciamos que, no roteiro analisado, há itens com potencial para desencadear uma escrita reflexiva e itens com ênfase na descrição. Exploramos, também, Relatórios produzidos por estagiários, em 2019, com a intenção de corroborar nossas análises e, com isso, notamos que os estagiários apresentaram escritas reflexivas a respeito do comportamento e da participação dos alunos, de encaminhamentos adotados pelos professores e sobre a própria ação de observação. Por fim, apontamos a possibilidade de que roteiros como esse sejam propostos para favorecer o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Matemática. Relatório de Estágio de Observação. Escrita Reflexiva.

POTENTIAL FOR REFLECTIVE WRITING IN A SCRIPT USED BY FUTURE MATHEMATICS TEACHERS FOR DRAFTING THE CLASSROOM OBSERVATION REPORT

Abstract: The objective of this article is to analyze the script used for drafting the Classroom Observation Report used in the Mathematics Teaching Degree Course of the State University of Londrina, identifying items that have the potential to trigger reflective writing in future mathematics teachers. To achieve this, we read the script in a comprehensive way and by each item, seeking approximations with the adopted theoretical framework. Thus, we showed that the analyzed script presented items with the potential to trigger reflective writing and others that emphasized description. We also explored reports produced by undergraduates in 2019, in order to confirm our analysis and, therefore, we observed that these students presented reflective writings about student behavior and participation, directions followed by teachers and about the observation action itself. Finally, we pointed out the possibility that scripts like these should be adopted to foster the professional development of future teachers.

Keywords: Preservice Mathematics Teacher Education. Classroom Observation Report. Reflective Writing.

Introdução

O desenvolvimento profissional de professores é considerado um processo que engloba toda a carreira, que inclui a formação inicial e a continuada (FERREIRA, 2006), cuja

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina/Uel, *E-mail:* gabrielagsoliveira@gmail.com - ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5378-9960>.

² Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Docente do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina/Uel, *E-mail:* bruno@uel.br - ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0294-4470>.

finalidade é “*tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino da Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente*” (PONTE, 1998, p. 3, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o professor ou futuro professor de Matemática é o protagonista de sua formação, cabendo aos educadores matemáticos “encontrar formas apropriadas para favorecer os processos naturais de desenvolvimento profissional do professor” (PONTE, 2014, p. 347).

Considerando a formação inicial, destacamos um de seus contextos, o do Estágio Curricular Supervisionado e, especificamente, do Estágio de Observação. Por meio dele, é possível oportunizar a inserção dos estagiários no contexto escolar e propiciar, entre outros aspectos, aprendizagens acerca da docência mediante as práticas dos professores regentes, a detecção de problemas ocorridos em sala de aula e de possíveis alternativas para enfrentá-los. Uma das ações comumente propostas no Estágio de Observação é que os estagiários elaborem um Relatório, o que se constitui “uma possibilidade para o desenvolvimento profissional dos futuros professores dependendo de como eles lidam com essa tarefa e a desenvolvem, ou seja, se a realizam de modo analítico e não apenas descritivo” (TEIXEIRA; CYRINO, 2014, p. 619).

Dessa maneira, consideramos que esse Relatório pode ser produzido a partir de uma escrita reflexiva, isto é, que não se restrinja à descrição do que foi observado pelos estagiários, mas expressando, dentre outros elementos, análises dos acontecimentos e os significados desses acontecimentos para seus aprendizados enquanto profissionais (HAMPTON, 2010). Ao apoiar e expressar a reflexão, a escrita reflexiva favorece, por exemplo, a preparação para enfrentar situações que possam surgir futuramente no trabalho de ensinar (LEE, 2008) e a construção de conhecimentos profissionais (GALIAZZI; LINDEMANN, 2003; PASSOS, 2008; FIORAVANTE, 2014), o que está em consonância com as finalidades do Estágio Curricular Supervisionado e, particularmente, do Estágio de Observação.

Com base nas contribuições da observação de aulas e da escrita reflexiva para a formação de futuros professores de Matemática, consideramos que estudar Relatórios de Estágio de Observação seja relevante para a literatura da área de formação de professores de Matemática.

No contexto de nossa pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado do 3º ano do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) do ano de 2019, os estagiários elaboraram o Relatório de Estágio de Observação conforme roteiro

disponibilizado pela Coordenação de Estágio, o qual é composto por itens que orientam sua escrita.

Portanto, nosso objetivo é apresentar uma análise do roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação utilizado na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina e identificar itens que têm potencial para desencadear uma escrita reflexiva em futuros professores de Matemática.

Nas seções seguintes, apresentamos uma breve fundamentação teórica do Estágio de Observação e do Relatório de Estágio de Observação, bem como da escrita reflexiva. Posteriormente, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos adotados e dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos nossas considerações.

Estágio de Observação e Relatório de Estágio de Observação

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, é um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse viés, o Estágio se constitui uma das possibilidades de articulação entre teoria e prática na formação inicial, no qual “se dá a inserção na realidade escolar, o que permite aprender com a prática dos docentes da escola e com sua experiência, ao interagir e vivenciar ações de ensino e aprendizagem com os alunos” (LOPES *et al.*, 2017, p. 77).

Entre as ações comumente propostas no Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, o Estágio de Observação é uma das primeiras. Nesse contexto, os licenciandos geralmente precisam observar, em aulas de Matemática da Educação Básica, “diferentes aspectos relativos ao trabalho desenvolvido pelo professor e pelos alunos, a relação entre professor e alunos, a dinâmica da aula, o ambiente físico, dentre outros aspectos” (TEIXEIRA; CYRINO, 2014, p. 600).

Assim, é possível que os Estágios de Observação sejam um dos primeiros momentos em que os estagiários passam a contemplar a escola e a sala de aula de Matemática em uma perspectiva diferente da que tinham enquanto alunos, uma vez que, segundo Carvalho (2012, p. 11),

[...] devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico.

Ao encontro disso, representantes da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) afirmam que, nas atividades desenvolvidas nesse momento do Estágio Curricular Supervisionado, pode-se incluir:

[...] a análise dos princípios e critérios para seleção e organização dos conteúdos matemáticos adotados pelos professores, as formas usadas por eles para levantar e utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, das diferentes dimensões do conteúdo: conceitos, procedimentos e atitudes. É importante também que os estagiários analisem o uso de estratégias para atender às diferenças individuais de aprendizagem e a incorporação de alguns aspectos como a resolução de problemas, da história da Matemática, dos jogos, dos recursos tecnológicos nas aulas (SBEM, 2003, p. 23).

Diante de suas potencialidades, consideramos, conforme Teixeira e Cyrino (2014, p. 619), ser necessário que o Estágio de Observação “não se constitua em uma observação apenas por observar, sem uma intencionalidade, ou para preenchimento de fichas e formulários somente por motivos burocráticos”, mas, sim, que oportunize o contato com a realidade escolar, propiciando reflexões em relação aos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Tendo isso em vista, ressaltamos que o Relatório de Estágio de Observação pode ser uma das formas de o licenciando pensar no que foi observado, procurando analisar os acontecimentos e desenvolver uma escrita reflexiva a respeito, de modo a colaborar para o seu desenvolvimento profissional (TEIXEIRA; SANTOS, 2016).

Portanto, entendemos o Estágio de Observação como uma possibilidade de os estagiários entrarem em contato com a realidade escolar com um olhar diferente do que tinham enquanto alunos, isto é, como futuros professores de Matemática. Nesse sentido, torna-se relevante oportunizar a reflexão acerca do que foi observado, em termos da estrutura e do funcionamento da escola, da atuação dos professores e dos alunos e como esses elementos podem influenciar no trabalho desenvolvido em sala de aula. Diante disso, destacamos que uma das oportunidades para que manifestem essa reflexão e a organizem é por meio da escrita do Relatório de Estágio de Observação, no qual se pode solicitar que, além de registrarem diferentes aspectos observados, exponham suas reflexões referentes a esses aspectos.

Escrita reflexiva

Nas pesquisas a respeito da formação de professores, é recorrente o destaque para a necessidade de reflexão por parte desses profissionais, a qual pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional (PONTE, 1998; RIVERA, 2017). Uma das estratégias utilizadas para expressá-la e incentivá-la é a escrita reflexiva.

Especialmente em relação a futuros professores, Lee (2008, p. 117, tradução nossa) aponta que apenas “quando refletem criticamente sobre seu conhecimento é que podem transferir o que aprenderam nos programas de formação inicial de professores como alunos para as situações reais da sala de aula como professores”. Assim, salienta que a reflexão, que pode ser promovida pela escrita, é uma forma para “prepará-los para lidar com as questões cotidianas que surgem de seu futuro ensino com uma postura criativa e crítica” (LEE, 2008, p. 137, tradução nossa).

Burton (2009) defende que a escrita reflexiva é um recurso que os professores podem utilizar para apoiar e estimular a reflexão, levando à aprendizagem profissional e a uma ação posterior.

De modo semelhante, Fioravante (2014) argumenta que a escrita reflexiva oportuniza o ato de refletir e organizar o pensamento. Referindo-se à formação inicial, indica que é uma ferramenta que pode ser utilizada para pensar nas ações vividas, compreendê-las e buscar formas de transformá-las quando preciso. Destaca, também, outra potencialidade da escrita, seu caráter de permanência, ou seja, a característica de ser “possível revisitá-la sempre que necessário” (FIORAVANTE, 2014, p. 91).

Passos (2008, p. 23) defende que, “ao produzir narrativas, os sujeitos trazem para suas reflexões suas lembranças, interpretações, reinterpretam situações vivenciadas, e se reconhecem em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças”. Ao buscar, por meio de escritas em diários reflexivos de futuros professores, identificar o tipo de comunicação que acontece em aulas de Matemática observadas no Estágio Supervisionado e os indícios de aprendizagens da docência, a autora evidencia que os diários reflexivos constituem-se “uma das práticas formativas que ampliam a visão sobre o que deve saber o professor de matemática para ingressar com sucesso na profissão” (PASSOS, 2008, p. 34) e que, em suas análises, revelaram conhecimentos acerca da docência por parte dos licenciandos.

Diante do exposto, percebemos que a reflexão e a escrita reflexiva têm sido destacadas como potenciais para a formação de professores. A seguir, apresentamos algumas

possibilidades do que pode ser considerado como reflexão e, especificamente, escrita reflexiva.

Hampton (2010, p. 1, grifo do autor, tradução nossa) assinala que a escrita reflexiva “é uma evidência do *pensamento reflexivo*”, a qual, no contexto acadêmico, normalmente envolve três aspectos: olhar para um acontecimento que já ocorreu, ou até mesmo para uma ideia ou objeto; analisar esse acontecimento ou ideia, procurando pensar sobre ele de modo profundo e de diferentes perspectivas, e, por fim, pensar de forma cuidadosa sobre o que o acontecimento ou ideia significa para a própria pessoa e para seu progresso contínuo enquanto aprendiz e/ou profissional.

Hatton e Smith (1995, p. 40, tradução nossa) definem reflexão como “pensamento deliberado sobre a ação, com vistas à sua melhoria”. Por sua vez, a escrita é apontada como uma das estratégias que pode apresentar evidências de reflexão. Nesse sentido, a partir desses autores, entendemos que uma característica da escrita reflexiva é a exposição de aspectos que visam à melhoria de uma ação.

Buscando evidências de reflexão em Relatórios escritos por futuros professores, Hatton e Smith (1995) definiram quatro tipos de escrita, a saber: escrita descritiva (*descriptive writing*), reflexão descritiva (*descriptive reflection*), reflexão dialógica (*dialogic reflection*) e reflexão crítica (*critical reflection*). Ressalta-se, porém, que apenas os três últimos são reconhecidos por eles como reflexivos. Segundo os autores, os tipos são definidos da seguinte forma:

[...] o primeiro não é reflexivo, mas apenas relata eventos ou literatura. O segundo, **descritivo**, tenta fornecer razões baseadas frequentemente no julgamento pessoal ou na leitura da literatura pelos alunos. A terceira forma, **dialógica**, é uma forma de discurso consigo mesmo, uma exploração de possíveis razões. O quarto, **crítico**, é definido como envolvendo a justificação de decisões ou eventos que leva em conta os contextos históricos, sociais e/ou políticos mais amplos (HATTON; SMITH, 1995, p. 40-41, grifo dos autores, tradução nossa).

De acordo com Rivera (2017, p. 55, grifo da autora, tradução nossa), a reflexão é um processo “*em que se exploram propositalmente seus pensamentos, sentimentos, ações, processos, experiências e circunstâncias, bem como sua lógica subjacente*” e, assim, para que seja reflexiva, a escrita “deve mostrar conexão pessoal; caso contrário, é, basicamente, uma redação acadêmica” (RIVERA, 2017, p. 55, tradução nossa).

Rivera (2017, p. 55, tradução nossa) acrescenta ainda que, apesar da possibilidade de a escrita reflexiva ter como foco “outras pessoas, perspectivas, contextos ou sistemas sociais

mais amplos, ela deve manifestar o envolvimento ativo e a imersão do escritor no processamento de tais pensamentos e ideias, ao contrário do escritor ser um observador distante e desapaixonado”.

Pautada em Hatton e Smith (1995), Rivera (2017) apresenta uma estrutura de escrita reflexiva, com vistas a uma classificação mais específica. A autora defende os seguintes tipos de escrita reflexiva: descrição (*description*), explicação (*explanation*), exploração (*exploration*) e expansão (*expansion*).

De modo geral, o tipo denominado **descrição**

[...] não é reflexivo, pois apenas apresenta informações ou discute conceitos ou ideias sem produzir significado nem refletir sobre os pensamentos ou opiniões de alguém [...]. A falta de integração pessoal e contemplação de ideias próprias relegou esse tipo de escrita como não reflexivo (RIVERA, 2017, p. 57, tradução nossa).

Já a **explicação** é o tipo considerado como o início da parte reflexiva, no qual há “uma tentativa clara de fornecer explicações e justificativas para os pensamentos, sentimentos, ações e experiências de alguém usando o ponto de vista pessoal” (RIVERA, 2017, p. 57, tradução nossa). Na **exploração**, o aprendiz “vai além das opiniões pessoais e considera outras perspectivas que podem advir da literatura, de teorias, outras pessoas e/ou outros referenciais” (RIVERA, 2017, p. 57, tradução nossa). No último tipo, a **expansão**, “os alunos discutem as dimensões sociopolíticas das situações; eles estendem sua contemplação para incluir fatores e influências sociais que sustentam eventos ou circunstâncias e exploram ramificações sociais” (RIVERA, 2017, p. 57, tradução nossa).

Salientamos que, apesar de não ser caracterizada como tal, a inclusão da descrição como parte de estruturas de escrita reflexiva mencionadas por alguns autores (HATTON; SMITH, 1995; RIVERA, 2017) reconhece que ela pode se constituir um suporte inicial para que a escrita reflexiva ocorra, algo que também é pontuado por Evans e Maloney (1998) e Burton (2009).

Especificamente em relação à descrição, Evans e Maloney (1998, p. 38, tradução nossa) afirmam que “Relatar eventos e ações em sala de aula fornece aos escritores a oportunidade de reviver suas experiências e isso pelo menos os força a recuperar informações e revisitar a situação, um processo que por si só pode ser útil”. Burton (2009) defende que, embora esse tipo de escrita pareça uma mera descrição de um problema ou de algo que aconteceu, resulta de decisões e preferências próprias, conscientes ou não.

Por meio do que discorremos, consideramos como características de escrita reflexiva e

de descrição, com base nos autores destacados, os elementos presentes na Figura 1.

Figura 1: Características de Escrita Reflexiva e de Descrição.

Escrita Reflexiva
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de conexão pessoal, isto é, não se restringe a uma escrita acadêmica sem envolvimento do escritor (RIVERA, 2017); • Análise de um acontecimento, ideia ou objeto e/ou apresentação do que significam para a própria pessoa e seu progresso contínuo enquanto aprendiz e/ou profissional (HAMPTON, 2010); • Exposição de aspectos que visam à melhoria de uma ação (HATTON; SMITH, 1995); • Exposição de tentativas de fornecer explicações e justificativas para pensamentos, sentimentos, ações e experiências de alguém com base na opinião pessoal, na literatura lida por quem escreve ou a partir de diferentes perspectivas (HATTON; SMITH, 1995; RIVERA, 2017); • Discussão de decisões ou eventos considerando contextos históricos, sociais e/ou políticos (HATTON; SMITH, 1995; RIVERA, 2017).
Descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de informações acerca de eventos, ideias ou literatura, sem manifestar ideias próprias daquele que escreve (HATTON; SMITH, 1995; RIVERA, 2017).

Fonte: Construção dos autores.

Enfim, entendemos a escrita reflexiva na formação inicial de professores de Matemática como potencial para sua formação, pois é possível que eles se desenvolvam profissionalmente, construindo conhecimentos profissionais a partir de reflexões a respeito de suas vivências.

Aspectos metodológicos

Para atingir nosso objetivo, a pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que nossos dados são descritivos e foram analisados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nosso contexto é o Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina, o qual é uma atividade obrigatória regida, a partir de 2015, pela Deliberação nº 014/2015 (UEL, 2015).

Segundo esse documento, as ações a serem desenvolvidas pelos estagiários devem ser descritas em um Plano de Estágio, sendo geralmente elaborado pela Coordenação de Estágio do curso um plano para a turma do 3º ano e outro para a do 4º ano. No ano de 2019, ambos indicavam como ações: Estágio de Observação, Elaboração de Relatório de Estágio de Observação, Preparação de Oficinas para o Estágio de Regência, Estágio de Regência e Elaboração de Relatório de Estágio de Regência.

Neste artigo, focamos as informações presentes no Plano de Estágio referente ao 3º ano do curso, em específico, em relação às ações de observação, pois nossa pesquisa se centra

nessa etapa. Justificamos que a escolha dessa turma se deveu ao fato de ser essa a primeira experiência de Estágio que esses futuros professores vivenciaram e gostaríamos de identificar potencialidades do Relatório de Estágio de Observação já nesse momento.

Diante disso, destacamos que o Plano de Estágio mencionado previa a observação de oito aulas de Matemática de professores da Educação Básica em escolas públicas da rede estadual do Paraná, sendo duas aulas no 6º ano do Ensino Fundamental, duas aulas no 7º ano do Ensino Fundamental, duas aulas no 8º ano do Ensino Fundamental e duas aulas no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2019, as observações foram realizadas, preferencialmente, de modo individual em escolas escolhidas pelos alunos.

Após sua conclusão, os estagiários entregaram individualmente, conforme roteiro disponibilizado pela Coordenação de Estágio, os Relatórios do que vivenciaram no período de observação. Tal roteiro é apresentado na Figura 2.

Figura 2: Roteiro para elaboração do Relatório de Estágio de Observação.

INTRODUÇÃO

- Descrição geral da escola na qual realizou o Estágio (Nome da escola, localização, níveis de ensino, número de turmas, número de salas de aula, laboratórios, biblioteca, sala de informática, etc.)
- O que o levou a escolher aquela escola para estagiar.

ANÁLISE DAS AULAS

Escrever em forma de texto, com o título “Análise das Aulas”, em no máximo cinco páginas, respostas para as seguintes questões:

- Quais foram os aspectos mais positivos das aulas para você?
- Quais foram os aspectos mais negativos das aulas para você?
- Quais dos fatores que constam na ficha³ de observação (o ambiente, o professor, os alunos, a aula) você considera que mais contribuíram para a escolha dos aspectos citados nas questões anteriores por você como aspectos mais positivos e mais negativos? Justifique.
- Que tipo de ações você conduziria em relação ao aspecto mais negativo observado, de modo que esse aspecto deixasse de ser, sob seu ponto de vista, negativo?
- Com relação aos aspectos mais positivos e aos mais negativos observados na aula, que aprendizagem profissional você pode “tirar” deles?

CONSIDERAÇÕES

Escrever acerca do que você aprendeu como professor durante o Estágio de Observação e de qual a importância desta ação para sua formação como professor. O que você “leva” para sua atuação profissional destes aspectos observados? Justifique.

FICHAS DE OBSERVAÇÃO

Compostas por informações como nome do estagiário, data da observação, colégio, ano, número de alunos e faixa etária, bem como, pelos seguintes itens:

³ Durante as observações, os estagiários são orientados a preencherem uma ficha para cada aula observada. Como essas fichas preenchidas servem de apoio para a escrita do Relatório e os estagiários são orientados a colocá-las ao final, seus itens serão incluídos nessa Figura para fins analíticos. Além dessas fichas de observação, há também outra que deve ser anexada, no final, ao Relatório, contendo a assinatura do professor observado em cada aula e da direção da escola, com a função de atestar o comparecimento do estagiário na escola.

1 – O AMBIENTE

Descreva o ambiente físico da sala.

2 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Formação; Curso de Graduação; Instituição; Ano de conclusão; Tempo de magistério; Pós-graduação; Participa de cursos de aperfeiçoamento (capacitação)? Que tipo de cursos?

3 – A AULA

Faça um resumo de como foi a aula: quais as estratégias utilizadas pelo professor ao encaminhar a aula, qual o conteúdo trabalhado.

4 – OS ALUNOS

Como os alunos se comportaram? Eles interagiram com o professor? Fizeram perguntas? Quais? Mostram compreender o conteúdo trabalhado? Quais indícios de compreensão ou falta de compreensão?

5 – E SE FOSSE VOCÊ?

- Identifique os objetivos da aula.
- Se coloque na posição de aluno do professor observado e diga qual a sua opinião a respeito das tarefas propostas pelo professor. Justifique.
- Houve algum momento da aula que, após observar e refletir a respeito, se estivesse no lugar do professor você daria outro encaminhamento? Descreva.
- Escreva sua opinião geral a respeito da aula observada e justifique.

Fonte: Adaptado⁴ do Plano de Estágio (UEL, 2019, p. 10-12 e 14).

Assim, a partir deste momento, consideramos como itens do roteiro, tendo em vista as análises que serão realizadas neste artigo, os seguintes: *Introdução, Análise das Aulas e Considerações*, bem como *O ambiente, Formação do professor, A aula, Os alunos e E se fosse você?*, os quais compõem as Fichas de Observação.

Nesse sentido, como pretendemos apresentar uma análise do roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação utilizado na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina e identificar itens que têm potencial para desencadear uma escrita reflexiva em futuros professores de Matemática, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o próprio roteiro de Relatório de Estágio de Observação conforme disposto na Figura 2.

Para corroborar nossa análise do roteiro, utilizamos Relatórios elaborados por estagiários que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado no 3º ano do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina em 2019, a fim de exemplificar possibilidades evidenciadas quanto ao potencial para desencadear uma escrita reflexiva. Salientamos que foram convidados todos os vinte e três alunos da referida turma,

⁴ As orientações apresentadas nos itens que constavam no roteiro e nas fichas foram escritas exatamente do modo que estavam no Plano de Estágio, mas a forma de organização das informações na Figura 2 foi adaptada desse documento.

dos quais doze aceitaram participar. Nesses casos, solicitamos a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e obtivemos os Relatórios com a Coordenação de Estágio. A fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ou dano, preservamos a identidade dos estagiários, nomeando aqueles que aceitaram participar como E1, E2, e assim por diante, até o E12. Vale destacar, também, que mantivemos a escrita dos estagiários do modo que escreveram, o que torna possível que haja desvios se consideramos a norma culta da língua portuguesa.

Com a intenção de analisar nossas informações, inspiramo-nos em orientações como as de Lüdke e André (1986, p. 45), que afirmam:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Portanto, analisamos os itens do roteiro mediante a exploração das orientações que os compõem. Para tal, fizemos leituras das orientações de todo o roteiro e leituras das orientações de cada item, buscando características que as aproximassem de nosso referencial teórico de escrita reflexiva, tendo como parâmetro as informações da Figura 1. Decorrente desse procedimento, agrupamos os itens em *Itens com potencial para desencadear uma escrita reflexiva* e *Itens com ênfase na descrição*.

Quanto às informações decorrentes dos Relatórios produzidos pelos estagiários, ao buscar as que pudessem corroborar nossa análise do roteiro, evidenciamos algumas temáticas recorrentes e as destacamos, de modo breve, no decorrer de nossa análise dos itens, tendo em vista que nosso foco não se volta, nesse momento, à uma discussão aprofundada. A intenção em apresentá-las foi oferecer uma visão do que as escritas reflexivas tratavam. As temáticas puderam ser evidenciadas por meio de três procedimentos.

- Inicialmente, lemos as produções escritas de todos os itens do Relatório de um mesmo participante, a fim de conhecê-las.
- Posteriormente, lemos as produções escritas apresentadas a um mesmo item, de todos os participantes.
- Por último, fizemos algumas inferências e interpretações dos resultados obtidos.

Análise das informações

A partir do referido roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação,

apresentamos nossas análises das informações referentes à potencialidade de cada item para desencadear uma escrita reflexiva, agrupando-os em *Itens com potencial para desencadear uma escrita reflexiva* e *Itens com ênfase na descrição*, os quais serão discutidos a seguir.

Itens com potencial para desencadear uma escrita reflexiva

Identificamos que os itens *Introdução*, *Análise das Aulas*, *Considerações* e *E se fosse você?* possuem potencial para desencadear uma escrita reflexiva.

O item *Introdução*, em sua proposição de escrita, apresenta, inicialmente, um teor descritivo voltado para a caracterização da escola em que a observação foi realizada.

No entanto, ao solicitar a exposição dos motivos pelos quais a escola foi escolhida, é possível que uma escrita reflexiva seja manifestada.

[...] a minha escolha para estagiar neste colégio foi porque estudei nele e, na época em que estudava nele foi quando me decidi por cursar Licenciatura em Matemática, então esse Colégio faz parte da minha história, e poder voltar em uma posição diferente era algo que já esperava e desejava muito e que pôde ser realizado neste ano (E3).

Nesse trecho, E3, assim como E2, em seu Relatório, expõe sua escolha do local em que realizou o Estágio de Observação, a qual está atrelada ao fato de querer retornar à escola em que estudou enquanto aluno da Educação Básica. Assim, a escrita reflexiva foi mobilizada, no sentido de expressar explicações para uma escolha, levando em consideração o ponto de vista pessoal, algo citado por Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017) como características de escrita reflexiva.

A partir do apontamento desse estagiário, realçamos a necessidade de que esse retorno às salas de aula da Educação Básica se organize de maneira a promover reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que os próprios estagiários já os observaram enquanto alunos e, ao entrarem em programas de formação inicial, possuem algumas crenças que influenciam no modo como vão se constituindo enquanto professores (MARCELO, 2009). Nesse sentido, a reflexão pode colaborar para que passem a analisar o ambiente escolar com uma atitude de futuro professor e não mais de aluno dessa etapa, auxiliando-os a construir conhecimentos profissionais.

Destacamos, também, que outros estagiários apresentaram justificativas de escolha pautadas no fato de a escola ser aquela em que fariam o Estágio de Regência (E5, E6, E9 e E11) e pela facilidade de acesso (E2, E4 e E12), por exemplo.

No item *Análise das Aulas*, os questionamentos orientadores para sua composição têm potencial para que a escrita reflexiva seja manifestada, uma vez que focaliza opiniões e justificativas, recomendações dos próprios estagiários frente ao que observaram, bem como contribuições para sua formação profissional. Portanto, pode oportunizar a apresentação de uma escrita reflexiva, nos termos destacados por autores como Hatton e Smith (1995), Rivera (2017) e Hampton (2010).

Além disso, ao propiciar análises da realidade escolar no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, é possível que a escrita decorrente desse item contribua para que os futuros professores “lancem um ‘novo olhar’ sobre o ensino, a aprendizagem, a função do educador, e exerçam uma prática educativa contemporânea” (PASSERINI, 2007, p. 32).

Especificamente nas duas primeiras questões, solicita-se que os estagiários exponham aspectos mais positivos e mais negativos observados nas aulas, o que possivelmente resultará de uma análise das ações presenciadas, um dos elementos sublinhados por Hampton (2010) como constituinte da escrita reflexiva.

Como exemplo, destacamos o trecho do Relatório de E9, que, assim como trechos de outros estagiários (E1, E3, E4, E8, E10 e E11) em seus Relatórios, manifesta como aspecto positivo a participação ativa dos alunos, não se limitando a sua exposição, mas acrescentando, em seu caso, que essa constatação se deve a motivos pessoais.

Apesar das conversas, nos momentos que eles prestavam atenção eles interagem bem com os professores seja na explicação do conteúdo ou na resolução dos exercícios [...]. Ver os alunos dessa forma me deu um ânimo e um alívio ao mesmo tempo, pois eu tinha muito medo de encarar uma sala de aula e é por isso, que os alunos são o ponto mais positivo de toda observação (E9).

Outros pontos positivos realçados em alguns trechos referem-se à atuação de certos professores quanto a encaminhamentos adotados em algumas situações (E1 e E10), ao comprometimento com os alunos (E4 e E12), à relação estabelecida entre alguns alunos e professores (E2, E6 e E12), à estrutura da escola (E1, E4 e E11), bem como à própria ação de voltar a salas de aula da Educação Básica com olhares diferentes dos que tinham enquanto alunos (E2 e E3).

No que tange a aspectos negativos, notamos que a falta de interesse ou de disciplina de alguns alunos em determinadas aulas (E1, E2, E6, E7, E8, E10 e E11) e a forma, segundo alguns estagiários, tradicional, como alguns professores conduziram as aulas (E2, E7, E9, E11 e E12) são recorrentes. O trecho de E2 representa esses apontamentos:

O primeiro deles [aspectos negativos] é a falta de interesse dos alunos em algumas aulas. [...] Um aspecto negativo que não poderia deixar passar, foi à metodologia utilizada por alguns dos professores observados. Todos eles utilizaram o método tradicional de ensino, não consegui observar algo de diferente em suas aulas (E2).

Passerini (2007), assim como evidenciamos em nosso estudo, destaca que os estagiários de sua pesquisa se sentiram incomodados com alguns aspectos observados, como por parte dos alunos, a indisciplina e o desinteresse pela Matemática e, por parte dos professores, o desenvolvimento de aulas desinteressantes. A partir de suas análises, a autora infere que esse contato com a realidade escolar “possibilitou aos estagiários refletir sobre alguns aspectos do exercício da profissão, já que as impressões causadas [...] influenciaram as demais etapas do Estágio Supervisionado” (PASSERINI, 2007, p. 84). Diante disso, salientamos que a observação e a escrita reflexiva dos estagiários acerca de aspectos negativos podem colaborar para suas próprias práticas profissionais, auxiliando-os no enfrentamento de situações semelhantes no futuro.

Conectada às anteriores, a terceira questão convida que os estagiários indiquem, entre o ambiente, o professor, os alunos e a aula, o que consideram ser o motivo da decisão acerca dos aspectos positivos e negativos, juntamente com uma justificção, algo que pode desencadear uma escrita reflexiva conforme caracterizam Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017). Corroborando o que apontamos, destacamos o trecho de E6:

[...] o fator que julgo mais importante dentre os presentes na ficha de observação é a parte dos alunos, pois ela pode refletir a aula do professor já que os alunos podem ser o termômetro da aula que tiveram, o nível de concentração, o comprometimento com as atividades, a participação, tudo isso pode refletir a aula que foi dada (E6).

Apesar de se referir especialmente aos alunos, esse trecho representa o que outros estagiários também evidenciaram como fatores de decisão de aspectos positivos e negativos, o professor, a aula e os alunos, apresentando como principal justificativa a influência que consideram que há entre as ações dos professores e os alunos (E1, E5, E7 e E9).

Na quarta questão, é incentivada a escrita em torno de ações que, se colocadas em prática, teriam potencial para que o aspecto visto como negativo pelos estagiários deixasse de ser desse modo. Nesse viés, privilegia-se uma exposição de elementos que visam à melhoria do que foi observado, algo que, a partir de Hatton e Smith (1995), pode ser entendido como escrita reflexiva.

Evidenciamos que as produções dos estagiários respaldam essa análise, já que, a partir das dificuldades percebidas, sugeriram, por exemplo, possibilidades para fomentar o interesse

e a participação dos alunos nas aulas de Matemática (E2, E7, E9 e E11) e para evitar a indisciplina (E1, E2, E8, E9 e E10) que ocorreu em algumas aulas. O trecho retirado do Relatório de E2 corresponde a um dos apontamentos feitos acerca do comportamento dos alunos:

Em relação ao pior aspecto observado, que em minha opinião foi à falta de interesse dos alunos do 7º ano, penso que um contrato didático bem estabelecido poderia ajudar a solucionar o problema. [...] Se ambas as partes tivessem a oportunidade de expor suas necessidades, tanto alunos como professores, poderia se entrar em um acordo, e o problema poderia ser solucionado (E2).

A orientação de escrita da quinta questão favorece que os estagiários exponham aprendizagens que desenvolveram por meio das aulas observadas no Estágio, especialmente em relação aos aspectos mais positivos e mais negativos destacados por eles. Desse modo, pode se aproximar do que foi assinalado por Hampton (2010) como um aspecto da escrita reflexiva, manifestando o que a observação significou para os estagiários enquanto futuros professores. Condizente com o que indicamos, evidenciamos trechos dos Relatórios que revelam escritas reflexivas. Por exemplo:

[...] os aspectos bons levarei como exemplo, e os aspectos ruins como uma maneira de crescimento, pois devo imaginar-me na situação e pensar em quais atitudes poder ter para fazer diferente e poder melhorar minhas aulas (E4).

Notamos que, assim como esse estagiário, outros (E1, E2, E3, E6, E9, E10 e E11) também manifestaram, na escrita desse item, a possível influência da ação de observação para as suas futuras práticas profissionais, pela possibilidade de ter contato com a realidade escolar, com alunos e professores.

O item **Considerações** requer que os estagiários escrevam aquilo que aprenderam como professores a partir da ação de observação e indica que expressem a influência do Estágio de Observação na sua prática profissional, apresentando justificativas para essa constatação. Portanto, oportuniza, de forma explícita, um dos elementos indicados por Hampton (2010) como constituintes da escrita reflexiva, ou seja, o de pensar sobre o que o acontecimento, nesse caso, a observação, significou para os próprios estagiários e seus progressos enquanto aprendizes para se tornarem professores.

De fato, nos Relatórios há características que corroboram nossa análise. E3, por exemplo, menciona que um dos aspectos que “leva” para sua atuação profissional refere-se à

[...] *necessidade de não parar no tempo e sempre inovar na maneira de encaminhar as aulas para que não fiquem tão entediantes e que os alunos queiram prestar atenção no que estiver sendo discutido em sala (E3).*

Similarmente, outros estagiários (E1, E2, E5, E6, E7, E9, E11 e E12) também manifestaram preocupações relativas ao interesse e à participação dos alunos nas aulas. E5 aparenta em seu Relatório, assim como E3 no trecho destacado, perceber a necessidade de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira a fim de colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Escritas reflexivas decorrentes desse item apresentaram também a importância de considerar as especificidades de cada aluno ou turma no encaminhamento das aulas (E2, E5 e E9), aspectos que, de acordo com trechos de dois estagiários (E2 e E5), são influenciados por fatores como o contexto social a que pertencem os alunos.

Ademais, trechos que se referem à importância da realização do Estágio de Observação o apontam como uma ação formativa que propiciou o contato com a realidade de salas de aula da Educação Básica (E2, E4, E8, E9, E10, E11 e E12), forneceu elementos para pensar na própria prática futura (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e E11) e constituiu um elo entre o que é visto na teoria e a prática (E5 e E12). Esses aspectos vão ao encontro do que é pontuado na literatura como potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado (LOPES *et al.*, 2017; PASSERINI, 2007; BRASIL, 2015).

Quanto ao item *E se fosse você?*, destacamos que o próprio título sugere que sua produção seja conduzida a partir de um envolvimento pessoal ativo, algo que, conforme mencionamos, consiste em uma característica de escrita reflexiva (RIVERA, 2017). Dentre os itens presentes na ficha de observação, *E se fosse você?* é o que parece estar intencionalmente voltado à reflexão.

Quando se solicita a escrita dos objetivos da aula observada, o estagiário precisa, a menos que isso tenha sido declarado em aula, inferir o que se pretendia com o que foi realizado em sala e, assim, mesmo que considere a atuação de outro, nesse caso, do professor observado, analisa a experiência que ele próprio teve. A produção relativa a esse item pode, então, ser fruto de um dos elementos apresentados por Hampton (2010) como escrita reflexiva, isto é, a análise de algo que ocorreu.

Ao orientar que se coloquem no papel de alunos para declararem e justificarem suas opiniões em relação às tarefas propostas pelos professores, é possível que os estagiários manifestem uma escrita reflexiva, no sentido destacado por Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017). O trecho a seguir exemplifica essa possibilidade:

Em minha opinião, as tarefas propostas pelo professor foram boas, pois além de terem algumas que para resolver já havia um método conhecido pelos alunos, havia também algumas que necessitavam que os alunos pensassem um pouco mais e desenvolvessem estratégias para chegar ao resultado (E3).

De modo geral, evidenciamos que as escritas reflexivas referentes às tarefas matemáticas propostas pelos professores observados atentaram-se para situações em que foram trabalhadas tarefas cujas resoluções requerem essencialmente a execução de um determinado método (E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9 e E12) e que não estavam relacionadas a um contexto (E2, E3, E7, E8 e E12) ou uma união dessas com outras que apresentam algum contexto (E5 e E8) e que necessitam que os alunos pensem em estratégias para resolvê-las (E3, E5 e E12). Então, a escrita possibilitou a reflexão acerca da escolha das tarefas propostas aos alunos, algo frequente no trabalho de professores, pois são ferramentas que auxiliam os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática (PONTE *et al.*, 1997).

A solicitação da terceira questão torna-se oportuna para que os estagiários reflitam acerca da experiência que tiveram durante a observação e exponham na escrita elementos direcionados à melhoria de práticas docentes observadas, o que, como já mencionamos, é tido como reflexivo para Hatton e Smith (1995). Essas escritas reflexivas sobre situações que poderiam ser adequadas têm potencial para influenciar na própria prática futura dos estagiários e, por estarem escritas, podem ser consultadas sempre que eles desejarem (FIORAVANTE, 2014).

De maneira geral, notamos, na exploração dos Relatórios, escritas reflexivas acerca da escolha (E1, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e E12) e correção de tarefas matemáticas (E1, E2, E6, E7, E8, E9, E10 e E11), de formas para evitar a indisciplina dos alunos (E2, E3, E4, E6, E7, E9 e E11) e da possibilidade de utilização de tendências metodológicas da Educação Matemática nas aulas (E1, E2, E5, E9, E10 e E12).

O trecho de E12, a seguir, apesar de não detalhar como seriam feitas as adequações frente ao que se considerou um aspecto negativo de uma aula observada, apresenta uma escrita reflexiva que indica a possibilidade de utilizar uma tendência metodológica da Educação Matemática, a Resolução de Problemas, para iniciar o trabalho com um conteúdo matemático, o que é apontado por representantes da SBEM (2003) como algo a ser oportunizado durante o Estágio de Observação em aulas do Ensino Fundamental e Médio para que o Estágio Curricular Supervisionado atinja um de seus objetivos, a análise reflexiva da prática.

[...] um encaminhamento tornado pela professora que considerei de certa forma negativo, foi a utilização de apenas exercícios para a introdução do conteúdo. Objetivando melhorar essa observação negativa, tendo como base a Resolução de Problemas, a aplicação de uma atividade para depois formalizar o conteúdo, teria mais eficiência do que a abordagem utilizada (E12).

Para finalizar o item, na quarta questão, incentiva-se a escrita da opinião geral da aula observada e sua justificativa, potencializando uma escrita reflexiva (HATTON; SMITH, 1995; RIVERA, 2017), como a do trecho a seguir retirado do Relatório de E12:

A meu ver esta aula foi bastante produtiva e de grande relevância, pois a professora explorou de forma positiva as dúvidas dos alunos e soube trabalhar com elas de modo a fazer com que eles se interessassem pelo assunto e participassem das discussões levantadas (E12).

Nesse trecho, E12 atribui a atitude do professor frente às dúvidas dos alunos como um motivo para a aula ter sido, em sua opinião, produtiva. Trechos de outros estagiários (E3, E4, E6, E7, E8, E9, E11 e E12) também se referem a encaminhamentos realizados pelos professores como fatores que influenciaram suas opiniões em relação às aulas. Nas respostas a esse item, notamos, além disso, que alguns estagiários (E1, E3, E6, E7, E8, E9, E11 e E12) manifestaram seus pontos de vista a respeito das aulas observadas atrelando-os a questões referentes ao comportamento e à participação dos alunos nas aulas de Matemática ou à falta desses aspectos.

Enfim, nossas análises permitiram identificar que quatro dos oito itens que compõem o roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação têm explícito potencial para desencadear uma escrita reflexiva, o que se mostra relevante para incentivar que os estagiários reflitam e organizem suas reflexões acerca de suas observações, auxiliando-os, como destacado na literatura, na preparação para sua futura prática profissional e na construção de conhecimentos profissionais. Diante disso, compreendemos o referido roteiro como uma ferramenta capaz de colaborar no alcance das finalidades do Estágio de Observação.

Ademais, por meio dos trechos que utilizamos para exemplificar nossas análises, constatamos a oportunidade de escrever reflexivamente a respeito da própria ação de observação, dos alunos e dos professores observados, bem como de tarefas matemáticas e de possibilidades para enfrentar a indisciplina dos alunos e para promover o interesse deles pelas aulas de Matemática, dentre outros aspectos que compõem suas práticas profissionais e que podem ser discutidos com mais profundidade e amplitude em trabalhos futuros.

Itens com ênfase na descrição

A partir de nossas análises, evidenciamos que os itens cuja ênfase é na descrição são: *O ambiente*, *Formação do professor*, *A aula* e *Os alunos*, os quais integram as fichas de observação de cada aula.

No item *O ambiente*, a própria orientação é de descrição do ambiente físico da sala de aula. E assim os estagiários o fizeram, relatando a presença ou ausência de ventilação, o estado físico das salas e de seus componentes, como quadros, carteiras, cadeiras e armários.

O item *Formação do professor* é constituído de questões, acerca da formação profissional do professor observado na aula, que se restringem a respostas objetivas, sem caráter reflexivo.

No item *A aula*, a indicação é de resumo do que foi observado, especialmente voltado às estratégias utilizadas pelo professor regente e ao conteúdo trabalhado. Nessa direção, a escrita pode ser guiada apenas por um relato da observação, uma característica da descrição segundo Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017).

A exploração dos Relatórios corrobora essa análise, uma vez que os estagiários manifestaram, prioritariamente, descrições do que foi feito nas aulas. Contudo, apesar desse item, do modo como é proposto no roteiro e com base nos referenciais adotados nesse artigo, não ter potencial para uma escrita reflexiva, notamos que há alguns trechos (E1, E2 e E4), como o do E4, que em seu caso, apresenta sua opinião e justificativa para esta acerca de um encaminhamento realizado por um professor já nesse item, algo que pode ser considerado como escrita reflexiva segundo Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017).

[...] os únicos [números] que os alunos tinham a certeza de que era primo ou não, eram os números 37 e 25. Quando tiveram que discutir sobre os números 1 e 0, ficaram bastante confusos, mas a atitude do professor foi interessantíssima, pois ao invés de dar-lhes a resposta pronta, fez algumas perguntas intrigantes, para que os alunos pudessem descobrir sozinhos (E4).

Por meio desse trecho, evidenciamos uma escrita reflexiva da dificuldade apresentada pelos alunos e da forma utilizada pelo professor observado para saná-la. Em outros itens, como *Análise das Aulas* (E10 e E11), *Considerações* (E3, E7, E10 e E12) e *E se fosse você?* (E7, E9, E11 e E12), também identificamos trechos como esse, que enfatizam a relevância de o professor questionar os alunos. Esses estagiários parecem ter em conta que a condução do discurso em sala de aula é parte do papel do professor e que cabe a ele incentivar e desafiar o pensamento dos alunos, uma vez que isto influencia na aprendizagem deles (PONTE *et al.*,

1997).

No entanto, ao constatarmos que os estagiários costumam limitar-se à exposição de que, em seus pontos de vista, a comunicação matemática ocorrida em algumas aulas foi produtiva para a aprendizagem dos alunos devido aos questionamentos feitos pelos professores, não se atentando às especificidades dos conteúdos que estavam sendo trabalhados, sugerimos que, nesse item ou no item *Os alunos*, quando ocorrerem perguntas dos professores aos alunos, sejam incentivadas descrições desses questionamentos e das respostas e reações dos alunos, para, possivelmente, incentivar escritas reflexivas relativas a essas situações.

Semelhante ao anterior, o item *Os alunos* aparenta propiciar uma escrita essencialmente descritiva, pois sua orientação direciona-se a elementos observados em relação aos alunos, ou seja, solicita apenas a apresentação de informações observadas, algo apontado por Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017) como característico da descrição.

A partir da exploração desse item nos Relatórios, evidenciamos que, de modo geral, os estagiários se restringiram a apresentar fatos de maneira descritiva. Entretanto, E3, por exemplo, ao observar uma aula sobre Equações Biquadradas em um 9º ano, manifestou uma reflexão que relaciona o fato de os alunos não terem interagido na aula com a falta de entendimento em relação às pretensões da professora e com possíveis dificuldades em conteúdos abordados previamente. Nesse sentido, descreve a ação observada e apresenta justificativas que podem estar ligadas a ela, o que é característico da escrita reflexiva, segundo Hatton e Smith (1995) e Rivera (2017).

Os alunos se comportaram, mas não interagiram, muito provavelmente porque não entenderam o que a professora estava querendo mostrar e por terem dificuldades em conteúdos trabalhados anteriormente, e notei isso, pois quando a professora fez uma pergunta sobre quanto é 9×4 demorou um tempo até poder ouvir alguém responder, e o pior é que a resposta não foi 36 (E3).

Esse trecho explicita uma escrita reflexiva da dificuldade percebida em relação ao conteúdo da aula e de suas possíveis razões, o que pode constituir um conhecimento especializado do professor de Matemática (FLORES-MEDRANO *et al.*, 2014). Tendo em vista que observamos que as escritas reflexivas referentes aos alunos da Educação Básica, proporcionadas em itens que identificamos com potencial para tal, em sua maioria, estão voltadas a ações que os professores podem colocar em prática para que sejam mais ativos ou comportados, sugerimos que a orientação do roteiro em relação a esse tema seja adequada, no intuito de incentivar que mais trechos apresentem uma escrita reflexiva que contemple a

maneira como os alunos lidaram com os conteúdos matemáticos que estavam sendo trabalhados nas aulas e os motivos que resultaram nessas constatações por parte dos estagiários.

Em síntese, quatro dos oito itens do roteiro têm ênfase na descrição do que foi observado. Reforçamos que não os desvalorizamos, pois essa escrita auxilia a revisitar a experiência (EVANS; MALONEY, 1998) e pode servir como suporte para uma escrita reflexiva (HATTON; SMITH, 1995; EVANS; MALONEY, 1998; BURTON, 2009; RIVERA, 2017), representando escolhas feitas pelo escritor do que retratar ou não (BURTON, 2009). Diante disso e mediante nossas análises desses itens, realçamos a possibilidade de realizar modificações no roteiro para incentivar uma escrita reflexiva a partir dessas descrições referentes a alguns temas não tão recorrentes nos itens reflexivos, especialmente os diferentes aspectos de conteúdos matemáticos discutidos em sala de aula, seja do ponto de vista do professor, seja do ponto de vista do aluno, algo que pode ser explorado futuramente.

Considerações

O Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Matemática da UEL, como já mencionamos, prevê a elaboração de um Relatório de Estágio de Observação cuja orientação para a escrita é indicada em um roteiro, composto por itens, apresentado no Plano de Estágio. Este artigo teve como objetivo apresentar uma análise do roteiro de elaboração do Relatório de Estágio de Observação utilizado na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina e identificar itens que têm potencial para desencadear uma escrita reflexiva em futuros professores de Matemática.

Por meio dessa análise, evidenciamos que os itens *Introdução*, *Análise das Aulas*, *Considerações* e *E se fosse você?* apresentam potencial para que a escrita reflexiva seja mobilizada. Identificamos, também, que há itens mais voltados para a descrição do que foi observado, nomeadamente: *O ambiente*, *Formação do professor*, *A aula* e *Os alunos*.

A partir dos trechos que utilizamos para corroborar nossa análise, notamos que os estagiários apresentaram, por exemplo, escritas reflexivas a respeito do comportamento e participação dos alunos e de encaminhamentos adotados em algumas situações e tarefas matemáticas utilizadas pelos professores observados, apresentando possibilidades para evitar a indisciplina dos alunos e promover o interesse deles pelas aulas de Matemática. Além disso, manifestaram escritas reflexivas sobre a própria ação de observação e sua possível influência

em suas futuras práticas profissionais.

Ademais, a exploração dos Relatórios nos permitiu identificar que o que foi sugerido pela Coordenação de Estágio pode ter influenciado no modo como os estagiários escreveram, pois tenderam a apresentar uma escrita reflexiva nos itens que identificamos como potenciais para isso e uma escrita descritiva nos itens evidenciados como propícios para tal. Contudo, haver itens que, conforme nossa análise, têm potencial para uma escrita reflexiva não implica, necessariamente, que as produções dos estagiários referentes a eles apresentem uma mobilização dessa escrita. No decorrer da análise, já destacamos algo semelhante em itens com ênfase na descrição, nos quais alguns estagiários manifestaram escritas reflexivas, apesar de o item não apresentar potencial para tal. Nesse sentido, ressaltamos que as orientações presentes no roteiro podem guiar os estagiários na elaboração dos Relatórios, mas é possível que suas produções não as contemplem ou não se restrinjam a elas.

Portanto, motivados pelas potencialidades da escrita reflexiva e pelo fato de haver itens do roteiro analisado propícios para sua mobilização, salientamos a possibilidade, sem a intenção de prescrevermos um modelo a ser seguido por outros cursos de Licenciatura em Matemática, de que a produção de Relatórios de Estágio de Observação possa ser guiada por roteiros como esse, a fim de que a elaboração do Relatório não se restrinja ao preenchimento de fichas com caráter essencialmente descritivo e possa contribuir para que o Estágio de Observação se constitua em um contexto que favoreça o desenvolvimento profissional dos estagiários.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BURTON, J. Reflective Writing – Getting to The Heart of Teaching and Learning. In: BURTON, J; QUIRKE, P.; REICHMANN, C. L.; PEYTON, J. K. **Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning**. Estados Unidos da América: TESL-EJ Publications, 2009. p. 1-11.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

EVANS, G. C.; MALONEY, C. An analysis framework for reflective writing. **Australian Journal of Teacher Education**. v. 23, n. 1, p. 29-39, may 1998.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.

FIORAVANTE, A. P. G. **Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivências no curso de pedagogia da FURG**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

FLORES-MEDRANO, E.; ESCUDERO-ÁVILA, D.; MONTES, M.; AGUILAR, A.; CARRILLO, J. Nuestra modelación del conocimiento especializado del profesor de Matemáticas, el MTSK. In: AGUILAR, A. *et al.* **Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de Matemáticas**. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones, 2014. p. 71-93.

GALIAZZI, M. C.; LINDEMANN, R. H. O diário de Estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p.135-150, 2003.

HAMPTON, M. **Reflective writing: a basic introduction**. Portsmouth: Department of Curriculum and Quality Enhancement, 2010.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching & Teacher Education**. v. 11, n. 1, p. 33-49, jan. 1995.

LEE, I. Fostering Preservice Reflection through Response Journals. **Teacher Education Quarterly**. v. 35, n. 1, p. 117-139, 2008.

LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 75-93, abr. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL.** 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASSOS, C. L. B. A comunicação nas aulas de matemática revelada nas narrativas escritas em diários reflexivos de futuros professores. **Interacções**, Portugal, v.4, n.8, p.18-36, abr. 2008.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do Profmat 98.** Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. (Org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 343-358.

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didáctica da Matemática.** Lisboa: DES do ME, 1997.

RIVERA, R. The reflective writing continuum: Re-conceptualizing Hatton & Smith's types of reflective writing. **International Journal of Research Studies in Education.** v. 6, n. 2, p. 49-67, apr. 2017.

SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática:** uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA. Acesso em: 09 jun. 2019.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 599-622, set. 2014.

TEIXEIRA, B. R.; SANTOS, E. R. A primeira experiência de Estágio Curricular em Matemática de futuros professores: ações e reflexões. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 2, n. 17, p. 74-84, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Câmara de Graduação. Deliberação n. 014/2015. **Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Matemática.** Habilitação: Licenciatura. Londrina, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de Matemática. Coordenação do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Matemática. Habilitação: Licenciatura. **Plano de Estágio.** Londrina, 2019.

Recebido em: 19 de novembro de 2020
Aprovado em: 16 de fevereiro de 2021