

(Sobre)vivências em estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino remoto

Survivals in supervised internship of portuguese language in remote teaching

DOI:10.34117/bjdv8n5-093

Recebimento dos originais: 21/03/2022

Aceitação para publicação: 29/04/2022

Juliany Correia Gomes

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE)

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Endereço: Rua Professor Miron, 96- José Pinheiro. Campina Grande - PB

CEP:58407-520

E-mail: julianycgpb@gmail.com

Williany Miranda da Silva

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande. Unidade Acadêmica de Letras

Endereço: Rua Aprígio Veloso, 822, Bodocongó. Campina Grande – PB

CEP:58429-140

E-mail: williany.miranda@gmail.com

RESUMO

Este artigo questiona que percepções são decorrentes do Estágio Supervisionado por licenciandos em situação de Ensino Remoto Emergencial. O objetivo, que subsidia uma provável resposta, busca explicitar vivências de duas professoras em formação inicial decorrentes da intervenção em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, os fundamentos teóricos foram organizados de forma que contemplem a relação da LA com as pesquisas voltadas para a formação de professores; o diálogo com a teoria das competências e habilidades e considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa, alinhando-se ao paradigma interpretativista, utilizando-se do instrumento entrevista semiestruturada e documento para a geração de dados. Por fim, a análise dos dados apresentou situações específicas do contexto de Ensino Remoto Emergencial e outras que não necessariamente foram desencadeadas dentro dessa modalidade. As experiências, provenientes do Estágio Supervisionado no contexto em destaque, apontam que os sujeitos, para sobreviverem a esse período, realizaram movimentos de *colaboração*, *adaptação*, *redução* e *(in)validação* como estratégias de assentamento destes estágios.

Palavras-chave: ensino remoto, estágio supervisionado, formação docente.

ABSTRACT

This article questions what perceptions are derived from the Supervised Internship by undergraduate students in a situation of Emergency Remote Learning. The objective, which subsidizes a probable answer, seeks to explain the experiences of two teachers in initial formation resulting from the intervention in a context of Emergency Remote Learning (ERE). To this end, the theoretical foundations were organized in such a way as

to include the relationship between FL and research on teacher education; the dialogue with the theory of competencies and skills, and considerations about Emergency Remote Learning. The methodology consists of a qualitative approach, aligned with the interpretivist paradigm, using the semi-structured interview instrument and document for data generation. Finally, the data analysis presented situations specific to the Emergency Remote Learning context and others that were not necessarily triggered within this modality. The experiences, coming from the Supervised Internship in the highlighted context, point out that the subjects, in order to survive this period, carried out movements of collaboration, adaptation, reduction and (in)validation as strategies of settlement of these internships.

Keywords: remote teaching, supervised internship, teacher training.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças significativas nos âmbitos econômico, político, tecnológico, cultural e social nas quais a Linguística Aplicada (LA) está inserida, formam uma configuração complexa de mundo, o que exige outros paradigmas de investigação. Esse campo de estudo tem se preocupado com contextos escolares e possibilitado a realização de pesquisas voltadas para a formação de professores, práticas reflexivas, estágios supervisionados, entre outros.

Focalizando o Estágio Supervisionado (ES), destacamos sua importância como componente curricular das licenciaturas, possuindo características diferentes de outras disciplinas teóricas ou de campo. Neste componente, o profissional está em contato franco e definitivo com seu objeto de trabalho, o que viabiliza ao professor em formação inicial uma reflexão sobre o trabalho docente por meio das vivências em sala de aula, momento de troca e de compartilhamento de experiências que contribuem para a apropriação de conhecimentos. Além de troca, compartilhamento, é também o momento de conflito e enfrentamento entre teorias do ensino e atuação docente.

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), passa a ser caracterizada como uma pandemia. Assim como outros países, embora de maneira mais lenta, o Brasil seguiu recomendações para conter a disseminação do vírus, recorrendo a medidas como o isolamento social. Tais decisões afetaram diversas esferas da vida humana, incluindo as instituições de ensino.

Tendo em vista este novo cenário social, as instituições de ensino precisaram encontrar alternativas para continuar o processo de ensino e de aprendizagem, pois alunos de vários países foram privados das aulas presenciais para que a doença não fosse ainda

mais alastrada. Diante dessa conjuntura, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) divulgou documentos que autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas remotas, assim, professores de todos os níveis da educação se viram na obrigação de adaptar-se ao novo contexto de ensino.

No âmbito da formação inicial, cabe destacar as medidas que foram adotadas nos estágios supervisionados. O estágio para cursos de licenciatura foi autorizado pela portaria do MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica, possibilitando aos estagiários a observação através das plataformas tecnológicas. Assim, este artigo questiona: que percepções são decorrentes do Estágio Supervisionado por licenciandos em situação de Ensino Remoto Emergencial? O objetivo, que subsidia uma provável resposta, busca explicitar vivências de duas professoras em formação inicial decorrentes da intervenção em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Este estudo é oportuno por permitir uma investigação circunstanciada de um componente significativo nas licenciaturas, mostrando os desdobramentos de sua realização diante da pandemia ocasionada pela COVID-19. O artigo apresenta inicialmente um aporte teórico dividido em quatro seções: uma com considerações a respeito da Linguística Aplicada na contemporaneidade (MOITA LOPES, 2013), em seguida aborda a relação desse campo de estudo com as pesquisas voltadas para a formação de professores (MILLER, 2013), uma dedicada à teoria das competências e habilidades (BESSA, 2008) e, por fim, uma seção com considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial (GONÇALVES; AVELINO, 2020). Após isso, são apresentados os procedimentos metodológicos e reflexões sobre os sujeitos entrevistados em situação de estágio, seguidas pelas considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA LA

Na chamada “modernidade recente”, que compreende o período da história contemporânea das últimas décadas do século XX aos tempos em que vivemos, a LA se insere em um contexto de mudanças significativas nos âmbitos econômico, político, tecnológico, cultural e social. Trata-se de uma configuração de mundo complexa, perpassada por inseguranças, ambiguidades, instabilidades e uma continuidade de vertigens sobre crenças modos de vida, conhecimentos válidos, etc. Estas transformações exigem outros tópicos, modos e paradigmas de investigação (MOITA LOPES, 2013).

Conforme Kleiman, Vianna e Grande (2019), para responder novos questionamentos, provenientes de uma problemática social mais ampla – incluindo questões relacionadas ao aluno, ao professor, à sala de aula, ao ensino e aprendizagem – foi necessário incorporar novas fontes teóricas, segundo a natureza do problema e a configuração do objeto de pesquisa, a exemplo de áreas como Sociolinguística, Sociologia, Antropologia, Etnografia, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Estudos Culturais, além das mais tradicionais Linguística e Educação ou Pedagogia. Isso aponta para três transformações na LA: territoriais, epistemológicas e paradigmáticas.

Territoriais, considerando que os territórios hoje diferem muito por causa das novas configurações das tecnologias e das redes sociais; epistemológicas, considerando as (re)constituições contínuas das abordagens de seus objetos de pesquisa ao longo dos anos; e paradigmáticas, tendo em vista a adoção de abordagens interpretativistas que exigem do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa. Assim, a LA busca, fazendo jus à sua interdisciplinaridade, dialogar com diversas áreas, questionando modelos hegemônicos sem deixar de se afirmar politicamente ao ajustar suas lentes aos diferentes focos.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é um campo de conhecimento que vai além da sua frequente redução à atividade prática instrumental, mas nos cursos de formação de profissionais em geral este campo é, na maioria das vezes, identificado como a parte prática que se contrapõe à teoria. Entretanto, as autoras defendem que o estágio se produz, enquanto campo de conhecimento, na interação dos cursos de formação com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas.

Além disso, o estágio é: “Campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis relacionados à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Conforme supracitado, como reflexo da mudança de foco nas pesquisas em LA, emergem pesquisas preocupadas com contextos escolares, o que inclui a pesquisa voltada para o ES. No que diz respeito à pesquisa no estágio, Pimenta e Lima (2004) destacam:

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

Trata-se de um entendimento do estágio como campo de pesquisa, e é partilhando desse pensamento que buscamos analisar a ocorrência do ES em momento de pandemia, contribuindo para o desenvolvimento de posturas investigativas que permitam a reconfiguração de ações a partir das situações de estágio.

Para entender o Estágio Supervisionado como contexto de pesquisa da LA, é preciso atentar para as mudanças paradigmáticas ocorridas a partir do momento em que esse campo de estudo começou a buscar entendimentos mais profundos de questões emergentes em práticas sociais que envolvem a linguagem. Assim, estas pesquisas passam da busca pelo melhor método, da descrição de aulas e da definição do papel do professor para identificar-se com a prática reflexiva, possibilitando o envolvimento do professor pesquisador na chamada pesquisa do professor (MILLER, 2013).

Como reflexo desta tendência, surgem estudos realizados nas linhas de pesquisa ação, prática reflexiva, reflexão crítica, supervisão de prática de ensino ou estágios supervisionados, saberes docentes e formação do professor reflexivo. Nesse sentido, em consonância com o que afirma Miller (2013), é necessário que enfatizemos a relevância social das pesquisas em LA ouvindo as vozes dos que estão à margem e compartilhando vivências do sofrimento humano.

Podemos mencionar como exemplo de sofrimento humano e de voz marginal os alunos pouco ouvidos, os licenciandos, professores em formação, professores formadores, estagiários. Todos estes em algum momento enfrentam certo tipo de silenciamento e sofrimento, mas as pesquisas relacionadas aos processos de formação dentro da perspectiva da LA têm enfatizado as vozes dos referidos sujeitos.

Considerando cenário no qual a formação e o trabalho do professor se inserem atualmente, Gatti (2017, p. 722) afirma que pensar e fazer a formação de professores “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

Além dessas situações contextuais, também é importante destacar o que afirma Tardif (2002, p. 230) quanto ao dever de toda pesquisa sobre o ensino registrar o ponto

de vista dos professores, “sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.” Assim, concordamos com o autor quando afirma que a pesquisa sobre o ensino precisa basear-se em um diálogo produtivo com professores, sem considerá-los como simples objetos de pesquisa, mas como sujeitos que possuem saberes específicos a seu trabalho.

Sant’ana (2016), ao discorrer sobre as fases da formação docente, destaca a formação inicial como o momento que subsidia os saberes para tornar o indivíduo um profissional cuja aprendizagem não tenha no centro somente conteúdo, mas também experiências práticas “que integram currículo, pessoas, docentes e escola, a fim de formar professores críticos para que suas práticas também sejam críticas”, (SANT’ANA, 2016, p. 28).

A partir de tais contribuições, enfocamos o ES como momento da formação inicial indispensável para a futura atuação profissional, cujas condições situacionais diversas, leva-nos a olhar para os professores em formação, enquanto sujeitos com competências, que mobilizam saberes específicos. Nesse viés, consideramos importante discorrer a seguir sobre a teoria das competências e habilidades, eixo teórico que dialoga com a formação de professores.

3 UM OLHAR PARA A TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

De acordo com Dolz e Ollagnier (2004), a lógica das competências se insere num movimento permanente de adaptação, pois propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada aos domínios dos saberes formais, que pouco contribuem para a mobilidade social. Entretanto, ela parece proceder de um movimento contrário, neoliberal e indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, buscando formar agentes aptos e eficazes em situações mutáveis de trabalho.

O conceito de competência começou a ser discutido na área pedagógica de forma mais ampla a partir de 1990, ganhando tanta amplitude que foi incorporado pelo meio empresarial e industrial. Essa disseminação ocorreu rapidamente, causando opiniões a favor e contra ao uso dessa teoria nas escolas, visto que passou a ser utilizada nesse âmbito no intuito de substituir o ensino por meio da memorização. Em linhas gerais, desenvolver competências é um processo no qual o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais de maneira inter-relacionada (SILVA; FELICETTI, 2014).

Segundo Bessa (2008), no âmbito da educação, o conceito proposto por Perrenoud, um dos principais representantes da teoria das competências e habilidades,

trouxe uma nova perspectiva sobre as práticas pedagógicas. Para ele, a noção de competência está relacionada à adaptação do homem as suas condições de existência. Assim, de forma diferente, cada pessoa desenvolve competências que envolvem a resolução de problemas relativos à superação de uma situação.

Para diferenciar a noção de competência da noção de habilidade, é preciso entender que as competências são os domínios práticos das situações cotidianas que passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina, já as habilidades são representadas pelas ações em si. (BESSA, 2008)

Tendo em vista o estudo de competências e habilidades relacionado à formação de professores, destacam-se as *10 competências para ensinar*, elencadas por Perrenoud (2000), a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação. Para ele, os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais.

Pereira (2013) considera que é possível afirmar que as competências são um novo paradigma de ensino, principalmente do superior, visto que ele se direciona à formação profissional. Nesse sentido, Tardif (2002) aborda aspectos relacionados ao saber e fazer docente. Ele entende o trabalho docente como modificador da identidade do trabalhador, destacando os fatores que formam o professor, o qual possui aprendizados mobilizados que são trabalhados de forma progressiva. Ainda sob o seu ponto de vista, o saber docente é adquirido de várias formas, bem como é ampliado teoricamente a um *saber-fazer* que se relaciona com as habilidades, enquanto o *saber-ser* diz respeito às atitudes dos professores.

Considerando essa compreensão, na condição de educadores, precisamos reconhecer nossas competências individuais, de forma que saibamos das nossas possibilidade e limites na execução do trabalho. Ao identificar os limites, é desejável que se busque o desenvolvimento de competências ainda não construídas, quanto às que já desenvolvemos, é necessária a adequação aos usos a que se destinam. Essa atitude avaliativa pode ser estratégica no trabalho do professor em sala de aula, como também fomenta a busca contínua por desenvolvimento profissional (BESSA, 2008).

Conseqüentemente, no que se refere aos alunos, a escola precisa considerar as competências não-escolares que eles desenvolvem a partir das relações sociais que estabelecem e suas condições de existência, para então aproveitá-las no desenvolvimento das competências escolares ainda não desenvolvidas por estes.

4 NAS TRILHAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Diante do isolamento social adotado para conter o avanço da pandemia do coronavírus, novas demandas educacionais surgiram e, conseqüentemente, alternativas precisaram ser pensadas para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. As relações humanas foram alteradas em pouco tempo, novos desafios surgiram no cotidiano e outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente vieram à tona. (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Uma das principais alternativas adotadas foi o Ensino Remoto Emergencial, definido por Hodges *et al.* (2020) como:

o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuisse. (HODGES *et al.*, 2020, n. p., *tradução nossa*)¹

Por ser um modo de ensino alternativo, o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas possibilitar acesso temporário a instrução e a suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020).

Tendo em vista a necessidade de novas tecnologias para permitir o Ensino Remoto Emergencial, plataformas como o *YouTube*, *Google Meet*, *Classroom*, *Hangouts*, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outras, serviram de suporte para desenvolver possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem. Diante do curto período que se teve para a

¹ “emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated.”

imersão nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs , não surpreende que a formação inicial apresente lacunas que precisam ser tratadas.

Gonçalves e Avelino (2020) ainda destacam outro agravante, relacionado aos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Os estágios dependem das atividades do cotidiano escolar, mas, com a interrupção das aulas presenciais, surgem incertezas no que diz respeito à qualidade da realização do estágio em um contexto não presencial.

Traçando uma breve linha do tempo, no Brasil, o Ministério da Saúde editou a portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando emergência em saúde pública de importância nacional por causa de uma possível infecção em cidadãos brasileiros que logo foi confirmada. A partir de então, os estados e municípios foram incumbidos da responsabilidade de editarem decretos, portarias, resoluções, pareceres e normativas que propuseram a realização de ações e alteração de rotinas para conter a propagação do vírus.

Por meio da Portaria nº 343, de 1 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) mostrou-se interessado em substituir as aulas presenciais por aulas remotas. No que se refere à instituição de Educação superior presencial, as instituições receberam orientações por meio da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e da Portaria nº 356, de 20 de março de 2020, com o objetivo de continuar as aulas de modo não presencial.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) ampliou para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino essa prerrogativa, assim, o governo federal homologou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes da situação emergencial.

Tendo em vista a excepcionalidade, o órgão autorizou que as instituições de ensino pudessem substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais, de acordo com as orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais ou distrital.

Além disso, foi ratificado o parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, apresentando questões históricas e normativas sobre a COVID-19 para conhecimento de toda comunidade escolar, bem como análise do contexto mundial e nacional sobre as instituições de ensino dos países afetados pelo coronavírus (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Apesar de todas as propostas viabilizadas pelos estados, municípios e pela federação, o Ensino Remoto Emergencial expõe aspectos que merecem ser considerados. Nesse sentido, o que enfatizamos é o contexto situacional do Ensino Remoto no âmbito da formação inicial, mais especificamente no ES de LP. O estágio para cursos de

licenciatura foi autorizado pela portaria do MEC N° 544, de 16 de junho de 2020, por meio de observação das aulas remotas na Educação Básica, possibilitando aos estagiários a observação e intervenção através das plataformas tecnológicas.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho alinha-se ao paradigma interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2006), uma vez que em tal paradigma o conhecimento é possível somente por meio dos processos interpretativos que o pesquisador apreende do seu encontro com os sujeitos. A abordagem configura-se como qualitativa, visto que busca entender, descrever e explicar fenômenos sociais de diferentes formas, seja através da análise de experiências individuais ou coletivas, de interações ou documentos (PAIVA, 2019). Trata-se, também, de uma pesquisa exploratória, que busca proporcionar maior familiaridade com o problema e explicitá-lo (GIL, 2002).

5.1.1 Entrevista como instrumento de geração de dados: diagnóstico e reflexão sobre o ES

No que diz respeito à geração de dados, para entender as experiências através das narrativas, como instrumento de coleta, utilizamos a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado rigidamente, permitindo adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Realizamos uma entrevista de abordagem diagnóstica, feita com professores orientadores de Estágio Supervisionado, professoras em formação inicial e professoras supervisoras, no intuito de entender a dinâmica do ES após a autorização de sua realização de forma remota em 2020. Posteriormente, já em 2021, realizamos um segundo momento de entrevistas com as estagiárias, retomando questões mais específicas relacionadas às orientações no ES, bem como questões necessárias para a contextualização dos sujeitos.

Tendo em vista as condições impostas pela pandemia, o contato prévio com os participantes ocorreu via redes sociais, explicando a proposta e importância da pesquisa. Após o aceite, os questionamentos foram feitos através de entrevistas individuais realizadas com a ferramenta *Google Meet* e posteriormente transcritas. Além disso, foram disponibilizados os relatórios e materiais utilizados pelas estagiárias. Para a nossa análise, fizemos um recorte das vozes das professoras em formação inicial², tendo como *corpus*

² Reflexões mais aprofundadas sobre esta formação inicial é retomada de forma completa e integrada aos sujeitos representativos da pesquisa de dissertação com previsão de defesa para 2022.

excertos das entrevistas realizadas com elas e, em alguns momentos, como fonte complementar, utilizaremos trechos dos relatórios utilizados pelas estagiárias na intervenção.

Para autorização de uso dos dados, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que estas reflexões derivam de um projeto de pesquisa mais amplo que foi aprovado pelo Comitê de Ética (parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022.

5.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos, envolvidos na análise dos dados deste artigo, serão tratados por nomes fictícios: Rosa e Marta. Rosa, é estudante da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* sede, e Marta é estudante da Universidade Estadual da Paraíba – *campus* I. Em ambas as instituições, o Estágio Supervisionado tem sido um componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

Com base em uma das entrevistas, pudemos descrever nossa informante, Rosa. Ela possui 40 anos de idade, é pré-concluinte do curso de Letras Português da UFCG, tendo, inclusive, já apresentado o seu TCC na área de literatura. Trabalha como auxiliar de consultório dentário há 18 anos, mas por muito tempo desenvolveu o interesse de fazer um curso superior relacionado à educação. Chegou a cursar Pedagogia, e foi aprovada no curso de Geografia, porém, encontrou-se, de fato, no curso de Letras- Português. Uma de suas motivações para cursar o ensino superior consiste em melhorar sua renda e proporcionar um futuro melhor para a filha, hoje com 12 anos.

Por ter entrado na universidade em uma fase mais madura, com responsabilidades relacionadas ao trabalho e à família, Rosa justifica não ter participado de cursos de extensão, projetos ou eventos promovidos pela universidade. Em relação aos estágios obrigatórios, ela atrasou a sua realização, porque tivera reprovações em disciplinas, que é pré-requisito para a realização dos Estágios Supervisionados.

Também foi possível caracterizar Marta. Ela tem 29 anos de idade, é pré-concluinte do curso de Letras - Português e trabalha como auxiliar administrativa em uma escola. Como consequência de ter uma tia professora, a escola sempre fora um ambiente familiar, com o qual teve muitas experiências.

Quando começou a graduação, estava com 5 meses de gestação, o que fez com que ela também tivesse um atraso no curso. Semelhantemente à Rosa, Marta participou de poucos eventos na universidade em função de compromissos relacionados ao trabalho

e à família. Apesar disso, relata no primeiro semestre de 2021, de forma remota, ter tido a oportunidade de participar de um curso de extensão na área de literatura.

As realidades de Rosa e de Marta se aproximam em alguns pontos. Contextualizá-las reitera o nosso entendimento dos sujeitos participantes como singulares, que mobilizam e são mobilizados/atravessados por circunstâncias diversas em um momento histórico situado. É importante destacar que o nosso foco não consiste em comparar as instituições as quais elas se vinculam, mas trabalhar com dois formatos diferentes de estágio para entender o tratamento que foi dado ao componente em duas situações no contexto pandêmico.

5.1.3 Descrição da atuação no ES

Marta realizou a intervenção no período de agosto a outubro de 2020, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral Técnica - ECIT, tendo a carga horária de duas aulas semanais, das 09:10 às 10:10 e 11:10 às 12:10, na segunda-feira. Ela fez a intervenção individualmente, na sequência de outra estagiária.³

Rosa realizou a intervenção no período de setembro a outubro, também em 2020, em três turmas do 9º ano de uma escola regular, as aulas tinham duração de uma hora e aconteciam uma vez por semana. Nos dois casos, a junção de turmas ocorreu porque, na modalidade remota, a quantidade de alunos em cada turma era bem pequena.

Partindo do escopo das pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas (BORGES, 2004), enfatizamos a percepção do professor como sujeito que age e reage às situações cotidianas, na tentativa de evidenciar os seus significados e ações, bem como interações e o contexto no qual está inserido em uma perspectiva histórica e social. O presente estudo evidencia as ações a partir das narrativas de experiências situadas, histórica e socialmente, no contexto da pandemia.

No momento atípico em que nos encontramos, é de suma importância atentarmos para as vozes que constituem o cenário educacional. Considerando os limites deste trabalho, a amostragem será constituída por trechos de falas que esclarecem aspectos da experiência no estágio, e que proporcionem reflexão a respeito da formação inicial do professor de Português.

³ No plano de curso da UEPB anterior ao de 2016, o ES I, II e III englobava as áreas de língua e literatura. Como Marta estava incluída nesta grade antiga, ministrou aulas das duas áreas no Ensino Médio.

5.2 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA TELA: (SOBRE)VIVÊNCIAS EM ES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta seção tem por base as respostas das informantes à entrevista de abordagem diagnóstica, constituída por 8 perguntas, sendo: 1, 2 e 3 questões relacionadas ao contato com a escola; 4, 5 e 6 questões relacionadas ao planejamento; 7 e 8 questões que envolvem o planejamento, atuação, bem como a percepção a respeito da realização do estágio. A análise dos dados nos permitiu constatar que a realização do ES, na modalidade remota, foi viabilizada por causa das ações colaborativas; da adaptação e redução do que se havia planejado; e apesar da (in)validação em relação ao trabalho das estagiárias, conforme veremos a partir das percepções de Rosa e Marta.

5.2.1 Atuação docente: Por entre ações colaborativas

É possível constatar, inicialmente, que a relação colaborativa entre escola e universidade foi fundamental para que se pudesse iniciar o estágio. No Ensino Remoto Emergencial, essa parceria foi afetada pelas reconfigurações do novo cenário, o que não descartou a abertura para as professoras em formação.

Em relação ao contato inicial com as escolas, Marta declarou ter tido mais dificuldade para encontrar campo, bem como uma incerteza a respeito do retorno das atividades do estágio. Tal dificuldade não é exclusiva do contexto pandêmico, e a incerteza quanto ao retorno das atividades mostra que decisões emergenciais foram tomadas, exigindo flexibilidade para adaptações do ES à nova realidade. Rosa, por sua vez, declarou ter tido mais facilidade, em função do vínculo pré-existente entre orientador e supervisora, viabilizando o contato com a escola.

Sobre essa aproximação dos futuros professores com a escola, Pimenta e Lima (2017) mencionam a importância das relações colaborativas, interativas e dialógicas para o processo formativo dos professores, realçando que quando se busca a superação do trabalho hierarquizado e solitário entre estagiários, professores formadores e professores supervisores, há uma contribuição para uma atitude questionadora e para a construção de saberes sobre a docência.

Ao serem perguntadas a respeito da existência de um pré-requisito para a aceitação delas nas turmas, ambas responderam que não existia um pré-requisito, embora a informante Marta faça uma ressalva, no excerto 01:

Excerto 01:

MARTA- Na turma da escola? Não...A professora aceitou de boa. Mas assim, aceitou se nós aceitássemos a condição dela[...]
[...A condição é que o conteúdo ela nos repassava, enviado pelo estado e ela nos repassava. E também qual, a outra condição dela é que a gente não podia fazer nenhuma atividade com esses meninos, nenhuma atividade e a gente também não podia realizar a produção textual [...]

Percebemos, portanto, três condições: submeter-se ao conteúdo direcionado pelo estado à professora supervisora e a não realização de atividades, inclusive de produção textual. Não fica claro se essa restrição é decorrente do contexto pandêmico, se é por Marta estar na situação de estagiária ou outro motivo. Segundo a informante, a professora supervisora ficou responsável por realizar as atividades, mas não sabemos se realmente foram feitas e como, visto que Marta não teve acesso a elas.

Embora a função do ES não tenha sido banalizada, nessas circunstâncias, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades práticas de elaboração de atividades, não considerando a formação inicial como o momento que subsidia os saberes para tornar o indivíduo um profissional cuja aprendizagem inclua experiências práticas conforme menciona Sant'ana (2016).

Apesar disso, podemos ver que a relação entre escola e universidade foi efetivada a partir do momento em que foi possível negociar a atuação das estudantes e permitir, ainda que com alguma condição, o trabalho necessário no estágio. O contato inicial com a escola nem sempre é a melhor das experiências, considerando que há situações em que estagiários são recebidos com má vontade e desconfiança.

No início do cenário pandêmico, com todas as urgências e reconfigurações do trabalho do professor, imaginamos que a atitude de receber um estagiário foi desafiadora em meio a tantas incertezas, além de demonstrar coragem e empatia. De igual modo, ser estagiário nesse período consiste em uma demonstração de esforço e perseverança, compensados, no caso de Rosa e Marta, pela oportunidade de trabalhar de forma colaborativa.

5.2.2 Atuação docente: Por entre adaptação e redução

As intervenções realizadas por Rosa e Marta só foram possíveis porque elas conseguiram reduzir e adaptar o que se pretendia realizar no ES. Com todas as demandas e responsabilidades que possuem, conforme vimos anteriormente, essas estudantes encararam a realidade que se instaurou. Ainda quando se referia ao fato de submeter-se

ao planejamento de conteúdos estabelecido pelo estado e repassado aos professores, Marta comentou, conforme se observa no excerto 02:

Excerto 02:

MARTA - A questão que o estado disponibiliza o conteúdo por certo tempo é por semana, então a questão da Sequência Didática eu e a menina a gente não elaborou, a gente elaborava a aula que ia ser ministrada nas segundas [...]
A professora trabalhava de acordo com o cronograma da Secretaria de Educação do estado, não com o cronograma, mas com as temáticas. E assim, essas temáticas só saíam na sexta-feira à noite ou no sábado que era divulgada, a nossa aula era na segunda[...]

De acordo com Reinaldo e Bezerra (2019), o termo Sequência Didática no âmbito da didática das línguas, proveniente dos pesquisadores de Genebra, diz respeito a uma sequência de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. As autoras destacam algumas aplicações e alterações das SD's no Brasil, as quais focalizam, de maneiras distintas, a produção de um gênero textual.

Marta entende que cumpriu as indicações de conteúdo da escola, embora não tenha utilizado uma Sequência Didática para ministrar suas aulas. Além de não ter sido permitida a produção textual e as atividades, a dinâmica com as aulas sendo elaboradas semanalmente, à medida que recebiam os informes a respeito do conteúdo, não permitiu o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem no estágio foi subsidiado pela aplicação de uma SD propriamente dita. Já Rosa demonstra ter recebido diretrizes de temáticas e de conteúdo, mas não chegou a trabalhar com as temáticas propostas.

A respeito das atividades elaboradas a partir das aulas, nossas informantes destacaram nos excertos 03 e 04, que segue:

Excerto 03:

MARTA- Ela [professora supervisora] não permitiu que a gente realizasse atividades com os meninos, ela que fazia a partir das nossas aulas, mas também a gente não teve contato nenhum com essas atividades.

Excerto 04:

ROSA-Geralmente a professora da turma ela posta uma atividade uma semana antes da aula, aí eles têm um tempo de mais ou menos 15 dias pra devolver aquela atividade e na semana seguinte ela vai tratar do assunto que ela introduziu na atividade. Então tem essa atividade assíncrona né, e a atividade síncrona. Eu cheguei a aplicar duas atividades assíncronas.

A elaboração de atividades de diversos tipos consiste em uma forma de proporcionar um estudo ativo para o aluno. Além disso, é uma oportunidade para o professor em formação inicial desenvolver a capacidade de elaboração a partir do que está sendo ministrado nas aulas, praticando uma avaliação diagnóstica com as necessidades permanentes e emergentes de ensino. Os excertos 03e 04, contudo, revelam o impedimento desta realização; restringindo-se a prática de ensino para a exposição de conteúdos, apreendidos de forma passiva pelos alunos.

Pimenta e Lima (2005) destacam que quando entendemos o professor como intelectual crítico e reflexivo, a compreensão do estágio envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola, além do conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas.

Tais “espaços da escola” e a própria sala de aula são (re)configurados de maneira distinta do plano presencial e físico, que nos era comum, expandindo-se para outras possibilidades. Entretanto, os relatos nos mostram não uma expansão e exploração de alternativas, mas uma necessidade contínua de adaptação e redução visando a realização do ES. Isso pode ser visto quando Marta fala sobre suas últimas aulas:

Excerto 05:

MARTA - Uma penúltima aula de língua, tinha a temática, a subtemática, o eixo temático e tinha o conteúdo. Então a professora pediu para trabalhar adjetivos...O eixo temático identidade e autonomia e pra trazer alguma coisa do setembro amarelo. Os textos, os gêneros que eram pra ser utilizados tinham que ter a ver, tinha que casar com tudo isso. [...]Foi difícil de encontrar e foi a aula que eles mais participaram, né, por conta da questão do elemento motivador. Nesse formato da modalidade remota eu percebi que o elemento motivador é muito importante. Ele não pode sumir no restante da aula, ele tem que compor a aula também.

No relatório, essa experiência é detalhada da seguinte forma:

Excerto 06:

MARTA - A SEEPB (secretaria estadual de educação da Paraíba) enviou para as escolas da rede estadual de ensino, a orientação de que as aulas daquela semana seria voltada para os Adjetivos, e que o eixo temático que deveria se pautar era 'Identidade e Autonomia' que pudesse a partir deste encontro, nos bastidores suscitamos que poderíamos abrir espaço para a discussão sobre o Setembro Amarelo. Para o primeiro encontro de língua sob esta solicitação, a aula foi ministrada assim: Com intuito de que eles interagissem mais, pus a imagem de um espelho e pedi que eles atribuíssem a si, uma característica física ou psicológica, só alguns responderam, adiante uma

montagem com a imagem de três personalidades atuais, Malévola, Jojo Marotiny e o Ken Humano e questionei quem eram aqueles e como os mesmos eram vistos na sociedade, então alguns deles participaram e falamos sobre cada um deles e a questão do padrão de beleza imposto pela sociedade, em seguida uma tirinha da personagem Julieta com o intuito de que eles identificassem o conceito de adjetivos, e para auxiliá-los um meme com a personagem da Nazaré Tedesco mostrando como ela se define. E na segunda aula, uma tirinha produzida para exemplificar o culto e o exagero da beleza e também as locuções adjetivas, um texto do gênero notícia de minha autoria para abordar a questão dos demais aspectos estudados no adjetivo: quanto à flexão e o adjetivo pátrio foi contemplado no último slide, que tratava-se de um anúncio publicitário.

Conforme vemos nos excertos 05 e 06, alguns gêneros textuais foram utilizados com objetivos diferentes em cada aula, além da utilização de imagens para o que Marta chama de “*elemento motivador*”:

Quadro 1- Gêneros textuais utilizados nas aulas

AULA 1	AULA 2
Imagens – Elemento motivador Tirinha Julieta – conceito de adjetivos Meme Nazaré Tedesco – exemplos de adjetivos	Tirinha – exagero da beleza, locução adjetiva Notícia (ficcional) - flexão do adjetivo Anúncio publicitário – adjetivos pátrios

Fonte: a autora

Percebemos que os gêneros textuais foram utilizados em função dos conteúdos e da temática, mas não voltados para uma proposta de produção textual como em uma SD (até porque não foi permitido), também não aparece de forma explícita nem implícita o trabalho voltado para a compreensão dos gêneros no que diz respeito à sua composição e estilo, funções ou usos sociais específicos.

De fato, nem todos os gêneros são adequados para um trabalho voltado para a produção textual, visto que este consiste em um conjunto de aprendizagens específicas para textos com determinadas características (REINALDO, 2020). Na situação aqui exposta, determinados gêneros foram escolhidos não para o ensino de produção, mas para subsidiarem a aula tematicamente e o trabalho com o conteúdo adjetivos.

Essa abordagem mais voltada para o conteúdo também se evidencia na experiência de Rosa, como vemos no trecho da entrevista em que ela fala sobre o que foi planejado e realizado:

Excerto 07:

ROSA-[...] na reunião que nós tivemos, a professora teria que trabalhar, como foi na metade do mês de setembro, tínhamos que trabalhar setembro amarelo, algum gênero jornalístico, orações subordinadas substantivas e também poderia ser algum texto que tratasse sobre economia. Eu não sei como nominar isso, mas acredito que cada professor tem uma meta com o plano, o projeto da escola, algo assim... Então dentro desses 4 parâmetros eu só consegui trabalhar orações subordinadas substantivas, gêneros jornalísticos e só...Não cheguei a tratar setembro amarelo...

No relatório, a sobreposição de conteúdos também fica evidente:

Excerto 08:

ROSA - [...] as ações durante no transcurso desse Estágio Supervisionado de Língua visaria como objetivo inicial estudar orações subordinadas substantivas, gênero jornalístico, o eixo temático seria economia, no entanto para o estágio remoto foi definido quatro encontros. Focar no conteúdo de modo que os alunos pudessem absorver os conteúdos propostos para a série. [...] O meu objetivo como professora estagiária foi conseguir passar os conteúdos dentro do prazo estabelecido, tendo em vista que eu não teria um contato mais próximo e nem esse retorno visual e imediato que teria sendo um espaço virtual.

Rosa não pautou suas aulas em um eixo temático, embora tivesse sido sugerido, mas direcionou seu trabalho para a abordagem das orações subordinadas substantivas e leitura de um gênero jornalístico. Sua descrição no relatório aponta para uma sequência que enfatiza o *passar* de conteúdos por parte do professor *dentro do prazo* e a *absorção* dos conteúdos pelos alunos.

Assim, nos dois casos, no que diz respeito à abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa na situação de Ensino Remoto, observamos uma ênfase maior no método expositivo e na utilização de gêneros em função dos conteúdos e/ou temas. Entretanto, isso não pode ser considerado como algo restrito ao contexto remoto, tendo em vista que muitas práticas comuns ao ensino presencial foram apenas reproduzidas no novo cenário.

No momento inicial do ERE, conforme uma pesquisa realizada com professores de línguas (MENDONÇA, 2021), a frequência de ensino expositivo aumentou para 26% dos entrevistados e diminuiu para 18% deles, além disso, 26% apontaram o menor engajamento dos estudantes/ a menor interação com eles ao passo que 14% indicaram maior engajamento. Com os dados que se tem no momento, ainda não é possível explicar essa aparente contradição, mas há uma hipótese relacionada à reconfiguração e diversificação dos materiais didáticos, criação de novos materiais e tipo de aula ofertado (pré-gravadas ou via *Whatsapp*, por exemplo).

Em relação à eficiência das aulas on-line, os participantes mostraram desconfiança, com 64% declarando menor eficiência e 6% declarando ineficiência total, o que indica 72% de professores insatisfeitos com as aulas. Segundo a autora, é possível observar que emergiram “novas-velhas” interações pedagógicas, mediadas por dispositivos digitais, aplicativos de mensagens e reuniões com vídeo e *chat*; plataformas educacionais institucionais e recursos que se tornaram educacionais (MENDONÇA, 2021, p. 69).

Apesar disso, a alternativa que o ERE proporcionou, não para todos, mas para muitos, fez com que andássemos: planejando, replanejando, reduzindo, adaptando, prosseguindo, ainda que a passos lentos e vacilantes inicialmente. É preciso seguir de alguma forma, as pessoas continuam com suas necessidades de estágio, estudo, trabalho e demandas diversas, cabe-nos reconhecer que o Ensino Remoto foi a nossa possibilidade – imperfeita e até caótica - de ir adiante.

5.2.3 Atuação docente para uma (in)validação

A falta de diálogo com os estudantes e a pouca ou nenhuma participação destes nas aulas foram os principais problemas apontados pelas informantes, isso mostra uma ausência de validação do trabalho das estagiárias. Validar significa legitimar, reconhecer, tornar válido, mas como isso acontece quando a aula se torna um monólogo virtual no qual apenas a estagiária fala? É difícil passar por um momento tão significativo da formação nessa situação.

Ao mencionar as dificuldades vivenciadas, o estágio em si é entendido por Marta como um desafio e a nova realidade amplia este desafio. A experiência é caracterizada como exaustiva e cansativa, a realização de uma aula nesse cenário é uma novidade, apesar de se ter certo conhecimento de mídias digitais e redes sociais. Um outro ponto é a dificuldade de adaptação ao novo contexto e problemas relacionados ao uso de tecnologias e equipamentos adequados.

Em relação a Rosa, ela aparenta maior segurança, mas entende as limitações geradas por causa do distanciamento pelas telas. A comunicação é reduzida também por problemas técnicos e falta uma melhor interação com os alunos. Nas duas situações as estagiárias mencionaram as limitações no tocante ao diálogo com os estudantes, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 09:

MARTA - Não ligavam a câmera, mal abriam o microfone, utilizavam mais o chat [...] Raras as vezes foi aberto o áudio e sempre era o mesmo aluno, aquele que é mais falante, que o mais desenrolado da turma, pronto aí ele participava, mas teve dias que meu Deus do céu parecia assim... é muito estranho porque você tá falando e a outra pessoa não dá um retorno, você fica “meu deus será que estão me ouvindo, será que estão entendendo”... a pessoa fica sem parâmetro pra saber se para, se continua[...]

A percepção de um distanciamento é algo comum às duas experiências. Deparar-se com as câmeras desligadas pode ter diversas causas: seja a condição e local onde o aluno se encontra, a falta de utilização de um equipamento adequado, o acesso limitado à internet, entre outras.

No caso de Marta, há um incômodo em relação a essa situação pelo fato de não se ter certeza de que o aluno realmente está ouvindo e entendendo bem a aula. Se ele não participa, não questiona, não interfere de alguma forma, como avaliar a aprendizagem decorrente daquele momento? A aprendizagem ocorre em um processo que envolve a ação do professor e a assimilação ativa do aluno, isto é, há uma unidade didática entre ensino e aprendizagem que deve ser garantida (LIBÂNEO, 2013). Entretanto, a voz de Marta destaca a estranheza de não poder garantir essa unidade, isto é, há uma falta de validação por parte dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido por ela.

A respeito disso, Ribeiro (2021a) destaca que a pergunta sobre como fazer os estudantes participarem efetivamente das aulas não é uma questão específica do Ensino Remoto, visto que diz respeito a uma situação geral, surgida antes da pandemia, e agravada na situação de crise. Rosa pontua as situações de o aluno não ter um bom acesso à internet e até mesmo um celular para entrar nas aulas. Sua voz aponta para a necessidade de entender a situação do aluno, os fatores que o cercam e interferem na sua aprendizagem.

Toda essa realidade que conhecemos de perto e trazida à tona nas vozes das professoras em formação, é minimizada quando, socialmente, os professores são desrespeitados como se não estivessem trabalhando, como se não houvesse um esforço para acertar a nova gestão de tempos, espaços, tecnologias e mediações (RIBEIRO, 2021a). Em alguns momentos parece que o trabalho docente é invisível e totalmente aberto a comentários e sugestões de diversos profissionais, exceto dos próprios professores.

Ouve-se, de várias vozes do entorno e de várias vozes distantes, que os professores não querem voltar a trabalhar. Mas, quando paramos desde que tudo começou? Quando

“paramos” estávamos na ativa planejando, analisando outros meios, sugerindo possibilidades, criando, recriando, aprendendo coisas novas e não tão novas. Quando “voltamos”, estivemos diante do trabalho em um processo de adaptação contínua, observando o que era mais viável, lidando com um grande número de turmas reduzidas e alunos silenciosos, expostos apenas por foto em uma tela (quando tinha foto), entre tantos outros percalços.

As aulas continuam acontecendo, no nível básico, superior, em uma infinidade de cursos e contextos. A educação não estagnou, obviamente nem todos conseguem alcançá-la no novo cenário (se em situações comuns muitos ficavam à margem, agora não seria diferente), certamente as coisas acontecem de formas distintas em um sentido qualitativo, mas imagine o que seria parar totalmente?

Todavia, prosseguimos. Não apenas por causa dos professores, mas principalmente por causa deles, ao contrário do que dizem por aí sem o mínimo de conhecimento dos fatos.

Quando questionadas se o estágio atendeu às expectativas, obtivemos as respostas a seguir:

Excerto 10:

MARTA- Atendeu. [...] Eu me descobri um lado que eu não conhecia, entende?... Há males que vêm para o bem... Foi um desafio assim nossa, não, dá para realizar, sou capaz também de ministrar aula através da tela né, de forma remota, mas nada se compara né... eu gosto do contato físico [...] Eu atuo, eu tenho duas turmas na EJA e as aulas estão sendo desenvolvidas pela modalidade remota, só que com os meninos da EJA não é o google meet é pelo whatsapp né, é mais leve. Então com o google meet eu disse “meu deus será que vou saber usar isso?”, mas deu certo[...] A dificuldade que eu senti a questão para elaborar as aulas porque se fosse a sequência a gente já se prepara já entrega o material, já fica preparado que foi o caso dos outros colegas de turma. Algumas delas prepararam a sequência e puderam realizar atividades e isso foi muito bacana pra você saber se o aluno conseguiu aprender o conteúdo[...] Ficou muito corrido pra gente elaborar a aula, a professora da universidade corrigir, a professora da escola analisar e fazer os ajustes dela pra na segunda-feira de manhã a gente ministrar a aula [...]

Excerto 11:

ROSA - Eu tive um pouco de medo do estágio porque eu não paguei junto com a minha turma que já pagou, porque eu tive um atraso no curso... teve uma cadeira que eu tive que pagar duas vezes pra poder chegar os estágios. Então eu tinha um pouco de insegurança porque quando vai a turma toda a gente troca experiências... Porque minha turma inteira já pagou estágio, então eu fiquei meio que sozinha, mas pra mim foi uma experiência maravilhosa e eu acho que o fato de eu ter a sorte de pegar uma professora que se disponibilizou, que se propôs a trocar experiência, a ajudar... Isso me ajudou bastante, eu acho que isso foi fundamental.

A voz de Marta no excerto 10 revela um aspecto identitário ao descobrir-se, destacando como isso foi positivo mesmo dentro de um contexto negativo: “*males que vêm para o bem*”. A identidade na perspectiva individual é constituída pela história, ou seja, a experiência pessoal que se expressa no sentimento de originalidade e continuidade (PIMENTA; LIMA, 2017). Ela se vê como capaz de fazer o que lhe é requerido na intervenção estagiária no cenário em que se encontra: ministrar aulas remotamente. Aparentemente, o desafio está mais focado na capacidade de lidar com as tecnologias digitais do que com o conteúdo.

A construção de identidade no estágio tem por base o confronto entre as teorias e as práticas, a análise sistemática das práticas à luz das teorias, a elaboração de teorias, o que permite entendê-lo como espaço de mediação reflexiva entre universidade, escola e sociedade. Por isso a necessidade de enxergar esse espaço como momento privilegiado de questionamento e investigação (PIMENTA; LIMA, 2017). Coube à Marta investigar como deveria agir em um contexto diferente do que estava habituada, questionar suas limitações, pensar nas suas possibilidades e fazer o que precisava ser feito.

O excerto 10 ainda nos faz perceber uma prática pedagógica com uma noção de competência vinculada à adequação e resolução de problemas advindos de uma determinada situação (BESSA, 2008), nesse caso, as aulas “*através da tela*”. Ocorre uma progressão no que diz respeito ao manuseio de tecnologias digitais, tendo em vista que até o momento da intervenção ela não tinha utilizado o *Google Meet*, isso nos mostra o desenvolvimento da competência relacionada à utilização de novas tecnologias e administração da própria formação (PERRENOUD, 2000).

No que diz respeito ao planejamento das aulas, a dificuldade mencionada relaciona-se com o fato de não ter sido possível a elaboração prévia de uma Sequência Didática a ser aplicada nas turmas, tendo em vista que o conteúdo a ser trabalhado era enviado pela professora supervisora poucos dias antes de cada aula.

De acordo com a narrativa de Marta, apenas havia o intervalo do fim de semana para a preparação das aulas, já que a temática era informada na sexta ou sábado e a aula era na segunda. Nesse período, ela precisava planejar a aula (no formato de slides) e submeter à avaliação tanto da professora orientadora quanto da supervisora. Assim, o que ela argumenta é o fato de não ter como elaborar a SD de forma completa previamente, visto que dependia da definição de temas e conteúdos semanais estabelecidos pela escola.

Segundo ela, o modelo normalmente utilizado para a elaboração de SD nesse estágio é o genebrino. A justificativa de Marta pode apontar para uma ausência do *saber-*

fazer no tempo estipulado, entretanto, apesar da necessidade de rápida adaptação, observa-se um *saber-ser*, isto é, uma atitude que busca realizar o possível em tempo hábil.

Já a voz de Rosa, no excerto 11, evidencia um sentimento de deslocamento em relação a sua turma, e entende como fundamental a co-participação e auxílio da professora supervisora, atribuindo o sucesso da realização do estágio mais a ela que a si. Ainda que tenha se sentido sozinha por não poder estar com os colegas conhecidos, de forma geral a experiência é encarada como positiva. Em outro momento, Rosa fala mais claramente sobre sua insegurança:

Excerto 12:

ROSA - Minha insegurança maior foi assim, em lidar com a língua, de ser questionada, né, mas eu acho que isso faz parte também do processo, é um aprendizado mútuo, minha insegurança é mais em relação a isso... de um aluno perguntar alguma coisa e eu não saber responder [...] mas eu acho que essa insegurança faz parte.

O excerto 12 evidencia que a insegurança não se baseava apenas no fato de estar separada de sua turma, mas estava relacionada a questões de sua própria formação, como não saber “*lidar com a língua*”, não saber responder algum questionamento ou algo dessa natureza. Esse medo é entendido como normal, algo comum à sua condição de professora em formação inicial.

Rosa é capaz de identificar seus limites na execução do trabalho, assim, visualizamos aqui aspectos relacionados aos saberes e às posturas específicas ao exercício profissional docente que são desenvolvidos no estágio, considerando o trabalho docente como modificador da identidade do trabalhador. Quanto aos fatores que formam o professor, os aprendizados mobilizados são trabalhados de forma progressiva (TARDIF, 2002), ao perceber sua limitação na execução do trabalho, Rosa demonstra uma atitude avaliativa que pode ser estratégica no trabalho do professor em sala de aula, além de gerar a busca contínua por desenvolvimento profissional (BESSA, 2008).

O ERE incomodou e está incomodando, para além de outros motivos, porque suas práticas são emergenciais, não houve um tempo de preparação, ou não se aproveitou esse tempo anos antes (RIBEIRO, 2021a). Pensando por outra perspectiva, nós saltamos de um abismo, mas a queda livre ocorreu apenas no início, depois foi possível planar, passando de um voo desajeitado para um cruzeiro, nas palavras de Ribeiro (2021b). Como pudemos constatar, trata-se de uma conjuntura complexa, de onde provêm experiências e percepções diversas.

Não podemos negar que o que estamos vivendo desde o início da pandemia são situações limite, situações de sobrevivência em diferentes áreas no mundo todo. Se a prática do professor experiente teve de enfrentar preocupações, agruras e flutuações, para o professor em formação, geralmente inexperiente, esse enfrentamento ocorreu de forma ainda mais intensificada. As percepções das professoras em formação inseridas na realidade do ES, no período inicial da pandemia e do Ensino Remoto, nos mostram como foi possível sobreviver em um primeiro momento de incertezas, dificuldades e com tantos atravessamentos no âmbito educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste trabalho, buscamos mostrar como a LA pode proporcionar uma explicação para os entraves do ES em contextos diversos, inclusive o de Ensino Remoto em plena pandemia. Em um mundo repleto de complexidades e desafios emergentes, esta área tem contribuído de forma significativa para a produção de conhecimento, bem como para evidenciar as vozes emudecidas de sujeitos historicamente desconsiderados.

Nesse sentido, considerar a formação inicial como campo de investigação, especificamente o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, possibilitou a análise de um contexto onde ele se realiza. Observar a realidade de uma condição atípica e multifacetada a partir dos relatos de professoras em formação, nos faz ter uma melhor compreensão das experiências, procedimentos, desafios e interrogações trazidas pela situação de Ensino Remoto Emergencial, estabelecido em decorrência da pandemia da covid -19.

Nesse cenário, os relatos dão conta que em ambos os casos foi de suma importância a relação colaborativa entre escola e universidade para que o ES pudesse realmente ocorrer na atual conjuntura de crise. Também foi necessário submeter-se ao plano de conteúdos previamente estabelecido para as escolas pelo sistema educacional.

Nota-se uma quantidade reduzida de aulas, levando em conta o que normalmente é estipulado em circunstâncias regulares, além disso, há uma redução no número de alunos, o que levou à escolha de juntar turmas. A redução ou inexistência da elaboração de atividades aparece como barreira formativa para o aluno e para as professoras em formação. Quanto às aulas de língua descritas, há uma ênfase nas exposições e explicações, com sobreposição de conteúdos em relação aos textos. Essas características apontam para uma experiência condicionada à adaptação e redução.

Percebe-se que a relação entre professor e aluno foi afetada de forma negativa, visto que as interações necessárias em uma aula não aconteceram ou aconteceram de maneira muito tímida. O distanciamento característico deste período descortina vivências que foram possíveis apesar da falta de validação, apesar dos corpos distantes e vozes emudecidas.

Aspectos identitários se destacam à medida em que ocorre, por parte das professoras em formação, uma percepção de si, de seus medos e dificuldades, de como elas foram moldadas pela situação e como as capacidades foram descobertas e construídas ao longo da intervenção. Isso evidencia que a despeito das adversidades decorrentes do ERE, podemos atentar também para as possibilidades que surgem no caminho.

REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Os saberes, a formação e os trabalhos dos docentes. In: **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 19-61.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 54 - D, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 mar. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). **Diário Oficial da União**, ed. 55 - B, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 mar. 2020d.

BRASIL. Atos do Poder Executivo Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63 - A, seção 1, Brasília - DF, p. 1, 1 abr. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 mai. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 1 jun. 2020g.

DOLZ, J. OLLAGNIER, E. **O enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio Supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista UFRR**:

Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em 22 de novembro de 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.. **Calidoscópico**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 724-742, 9 dez. 2019. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Phillipe et al. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo. O ensino de competências e a graduação superior tecnológica: conceitos e associações. **Educ.&Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 9-23, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/578/491>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. – 8 ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 34, p.5-24, 2005.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro didático de português: múltiplos olhares** [livro digital]. Campina Grande: Edufcg, 2020. p. 244.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773/pdf_1. Acesso em: 05 maio 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p. 26-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Por que gosto da experiência do ensino remoto”, em **Revista Ponte**, v.1, n. 6, ago. 2021b. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/por-que-gosto-experiensino-remoto>

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15536/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.